

La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico

Un modello di applicazione

Luciana Favaro, Marcella Menegale

Abstract This paper focuses on the importance of ICT for the development of language learner autonomy. After narrowing the considerations providing a specific definition of the concept of learner autonomy and its growth (which includes the presence of a teacher), the paper will illustrate the reasons why the use of certain technological solutions may favour autonomy development. Such solutions will be described also highlighting some practical realizations a language teacher may reproduce in class in order to implement actions aimed to facilitate the development of learner autonomy in her/his students. The learner autonomy model of reference is that originally proposed by Nunan. It will be here adapted with the intent of matching one technological application to each of the five levels of the model.

Sommario 1. Presupposti teorici. — 1.1. Il modello di autonomia secondo Nunan (1997). — 1.2. Le tecnologie per l'educazione linguistica. — 2. Tecnologie per l'autonomia: un modello di applicazione. — 2.1. Fase della Consapevolezza con i questionari elettronici. — 2.2. Fase del Coinvolgimento con Wikipedia. — 2.3. Fase dell'Intervento con il blog di classe. — 2.4. Fase della Realizzazione con la creazione e la condivisione di video. — 2.5. Fase del Trasferimento con l'e-Tandem. — 3. Conclusioni.

1 Presupposti teorici

Se è vero che l'accostamento alle lingue straniere in giovane età favorisce un atteggiamento positivo verso le altre lingue e culture e verso l'apprendimento linguistico stesso, allora aiutare gli studenti a prendere via via maggiore consapevolezza¹ di tutti gli aspetti legati ai processi cognitivi chiamati in causa deve rappresentare un'azione didattica da impostare sin dai primi cicli scolastici. Più giovani sono i discenti, più tale consa-

1 La capacità del discente si basa su una triplice consapevolezza: a) linguistica (conoscenza della lingua straniera e dei suoi fenomeni), b) dell'apprendimento linguistico (distinzione delle strategie cognitive come predire ed elicitar conoscenze pregresse, attenzione selettiva, parafrasare, tradurre ecc.; strategie di autogestione come valutare, pianificare, monitorare, ecc.; strategie metacognitive come conoscere il compito e le sue caratteristiche cognitive, conoscere le strategie più appropriate da attuare ecc.) e c) dell'apprendente (conoscenza dei propri atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico, della propria motivazione, del proprio stile cognitivo ecc.).

pevolezza può dar loro modo di crescere elaborando un proprio sistema concettuale all'interno del quale immettere tutte le varie esperienze delle lingue straniere con cui entrano in contatto.

Il docente potrà verosimilmente trovare degli ostacoli lungo il cammino: resistenze personali (non è facile mettere in discussione il proprio ruolo tradizionale stravolgendo, almeno in parte, le proprie abitudini didattiche, dedicando tempo alla sperimentazione di nuove attività ecc.), ostacoli propri del sistema scolastico (rigidità del curriculum, pressioni e controlli istituzionali, mancanze strutturali), atteggiamenti di opposizione da parte dei discenti stessi, abituati oramai ad avere un ruolo passivo e a limitarsi a svolgere ciò che viene loro richiesto senza assumersi alcuna responsabilità rispetto al processo di apprendimento. Del resto, tali atteggiamenti dei ragazzi derivano anche dalla sensazione, oggi più che mai viva in loro, che la lingua straniera che apprendono in classe sia molto distante da quella che usano fuori dall'aula (Smith 2001; Chan et al. 2002; Nguyen 2009; Menegale 2011). Risulta quindi necessario riuscire a creare dei collegamenti significativi tra l'apprendimento formale che avviene a scuola e ciò che viene acquisito spontaneamente al di fuori. Si può cominciare facendo in modo che l'approccio all'apprendimento sia simile nei due contesti: se fuori dalle mura scolastiche il discente impara attraverso l'esperienza, le scelte che compie, l'uso spontaneo della lingua, l'utilizzo di alcune applicazioni tecnologiche che lo stimolano cognitivamente, allora potrà essere utile portare anche in classe queste modalità di costruzione del sapere.

L'obiettivo di questo saggio è, perciò, quello di descrivere in modo 'convincente' come alcune tecnologie presentino delle specifiche funzionalità che possono aiutare l'insegnante a realizzare uno dei modelli di autonomia più autorevoli, quello sviluppato da Nunan (1997), per costruire un percorso di crescita da proporre ai propri apprendenti. Nel descrivere ciascuna applicazione tecnologica, cercheremo di esplicitare come essa possa essere utilizzata operativamente in ciascuna delle cinque fasi previste da questo modello.

L'idea di proporre in questa sede una sorta di categorizzazione e una descrizione del modo in cui alcune tecnologie possono essere efficacemente finalizzate allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente in campo linguistico nasce dalla constatazione che il ritmo incalzante con cui ogni giorno si affacciano nuove soluzioni tecnologiche può legittimamente disorientare e demotivare l'insegnante. Prima di passare alle singole tecnologie si ritiene utile illustrare il modello di Nunan (§ 1.1) e soffermarsi sull'analisi di alcune implicazioni legate all'uso delle tecnologie nell'apprendimento linguistico (§ 1.2).

1.1 Il modello di autonomia secondo Nunan

Esistono diversi modelli di sviluppo dell'autonomia relativi all'apprendimento delle lingue straniere (Nunan 1997; Littlewood 1996; Macaro 1997; Scharle, Szabó 2000) e quello di Nunan può essere considerato uno dei più adattabili a diverse realizzazioni pedagogiche. Esso prevede cinque livelli di realizzazione dell'autonomia (Menegale 2009, p. 66):

- a. si parte dal livello di **consapevolezza** che richiede all'apprendente di riflettere sugli obiettivi educativi da perseguire e sul materiale che si sta utilizzando così da identificare le proprie preferenze rispetto a stili o strategie diverse;
- b. successivamente si passa al livello di **interessamento**, inteso come coinvolgimento nella selezione di alcuni obiettivi o attività all'interno di una gamma di alternative proposte dall'insegnante. La scelta avverrà in base agli interessi dell'apprendente e a ciò che egli ritiene più vicino al suo modo di imparare. L'importanza non risiede tanto in **che cosa** egli sceglierà, ma nel fatto che gli viene data la possibilità e la **responsabilità di scegliere**;
- c. il terzo livello è quello dell'**intervento**, in cui il discente viene incoraggiato a partecipare attivamente al processo di apprendimento, adattando e modificando obiettivi e contenuti del syllabo, ovviamente sapendone specificare le ragioni e valutandone le conseguenze;
- d. il passaggio seguente è quello della **realizzazione** di nuovi obiettivi e attività basati sulle proprie necessità e preferenze strategiche. Lo studente può svolgere la prima fase di questo stadio in gruppo così da confrontarsi con altri discenti e affrontare il percorso con più sicurezza; in un secondo momento, sarà in grado di creare da solo nuovi materiali didattici;
- e. infine, l'ultimo livello è quello del **trasferimento delle conoscenze**, in cui l'autonomia è talmente alta che l'apprendente può proseguire il suo percorso indipendentemente dalla classe e dall'insegnante, sfruttando le risorse linguistiche che trova anche nell'ambiente esterno: gli input spontanei raccolti al di fuori della classe vengono finalmente relazionati all'apprendimento formale.

Nunan (1997) suggerisce di inserire all'interno del normale percorso curricolare piccoli passaggi, gradualmente nel tempo e nel tipo di materiali e attività da proporre, caratterizzati da livelli crescenti di indipendenza nell'esecuzione e da uno sviluppo progressivo dello spazio di negoziazione da parte degli studenti. Così facendo, il discente potrà via via aumentare la propria conoscenza linguistica e nello stesso tempo sperimentare diverse tecniche e strategie e riflettere su di esse, aumentando, di conseguenza, anche la propria consapevolezza di eventuali punti di forza e di debolezza.

1.2 Le tecnologie per l'educazione linguistica

L'uso delle tecnologie nella didattica è un tema estremamente attuale e sempre più spesso oggetto di ricerca e di dibattito, anche nel campo dell'acquisizione linguistica. Nella letteratura su questo tema esiste una forte polarizzazione tra chi enfatizza i vantaggi delle tecnologie e chi mette in guardia rispetto ad alcuni rischi. Le dimensioni maggiormente discusse sono:

- a. **la dimensione affettiva:** nell'apprendimento in generale, le tecnologie vengono considerate come potenti catalizzatori dell'attenzione e strumenti motivazionali oramai imprescindibili data la svolta digitale impressa alla nostra società (Prensky 2001; Tapscott 1998), benché possano perdere facilmente di efficacia dopo i primi utilizzi o essere proposti dall'insegnante in modo non appropriato (Dooly 2007). Nell'apprendimento linguistico, in particolare, le tecnologie possono contribuire a promuovere una maggiore motivazione ad apprendere una lingua straniera, in quanto permettono di aprire canali di comunicazione autentica con parlanti nativi o con altri apprendenti della lingua target (Favaro 2012);
- b. **la dimensione cognitiva:** secondo alcuni esperti, la tecnologia digitale ha radicalmente modificato le strutture di pensiero dei ragazzi (Prensky 2001), i cui cervelli lavorerebbero ora in modalità ipertestuale e parallela, anziché sequenziale. Secondo altri, però, non esistono dati empirici sufficienti per dichiarare che l'uso intensivo delle tecnologie causerebbe delle modificazioni sulle strutture cognitive (Bennet, Maton 2010). Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza linguistica in particolare, è indubbio che molte tecnologie possano essere utilizzate proficuamente. Esistono numerosissime interessanti soluzioni, nate soprattutto con l'evoluzione del Web in 2.0, che l'insegnante può proporre ai propri apprendenti per promuovere, ad esempio, lo sviluppo delle abilità linguistiche (vedi Sharma, Barrett 2007; Favaro, Sandrini 2012) o aspetti più specifici come la competenza interculturale (vedi O'Dowd 2006);
- c. **la dimensione pedagogica:** alcuni studi evidenziano la presenza di una sorta di resistenza degli insegnanti verso le tecnologie in classe dovuta al fatto che la loro introduzione tende a scalzare il tradizionale modello educativo *top down*, in cui l'insegnante è il possessore unico di conoscenze da trasmettere, favorendo un nuovo paradigma pedagogico collaborativo, nel quale, peraltro, l'insegnante può ritrovarsi ad apprendere dai propri studenti competenze di tipo tecnologico (Favaro 2011).

Non è nostro interesse in questa sede entrare nel dettaglio degli studi e dei dibattiti sui diversi usi e sulle problematiche relative all'uso delle TIC nella classe di lingue. L'obiettivo di questo contributo si ricorda essere,

infatti, quello di verificare se alcune soluzioni tecnologiche possono rappresentare per l'insegnante di lingue un'opportunità per promuovere un altro fondamentale aspetto collegato all'apprendimento linguistico, quello dell'autonomia. Nel paragrafo che segue analizzeremo, perciò, l'uso delle tecnologie da una diversa prospettiva, cercando di verificare se e quali soluzioni possono promuovere l'autonomia dell'apprendente.

2 Tecnologie per l'autonomia: un modello di applicazione

Il termine 'tecnologie' copre una vastissima gamma di dispositivi, applicazioni e servizi. Qui ci focalizzeremo in particolare su alcune applicazioni del Web 2.0 e piattaforme di comunicazione. Le prime perché offrono la possibilità al singolo individuo di diventare 'editore' e quindi di interagire nel processo di creazione di contenuti e servizi: attraverso di esse l'insegnante può offrire ai propri studenti l'opportunità di partecipare attivamente al processo di apprendimento. Le seconde perché, offrendo contesti autentici di comunicazione simili a quelli utilizzati dagli studenti fuori dalle mura scolastiche, possono aiutare l'apprendente a creare un collegamento tra la lingua appresa spontaneamente all'esterno e quella appresa dentro la scuola.

Nell'analizzare come le tecnologie possono creare un ambiente di apprendimento linguistico in cui lo studente assume un ruolo attivo nella propria crescita linguistica, vedremo in particolare:

- a. come le tecnologie possono aiutarlo a essere maggiormente consapevole e responsabile del proprio apprendimento;
- b. quali sono gli strumenti tecnologici e le applicazioni che meglio possono funzionare nei cinque stadi descritti nel modello di Nunan (1997) sopra illustrato.

Il modello di applicazione delle tecnologie finalizzate allo sviluppo dell'autonomia proposto nelle prossime cinque sezioni (ciascuna dedicata ad un livello del percorso, in ordine di successione) costituisce il tentativo di fornire ai docenti proposte didattiche concrete che prevedono l'uso delle tecnologie selezionate.² Questo percorso su cinque livelli assicura gra-

² I software proposti nel modello di seguito illustrato consentono svariati utilizzi, ciascuno dei quali risponde a obiettivi educativi diversi. Ciò premesso, la selezione è stata fatta non solo sul tipo di software ma anche sulla particolare funzionalità di quel software, in quanto ci sembrava fosse quella più indicata alla promozione di un determinato livello di sviluppo di autonomia. Si invitano comunque i docenti, una volta presa coscienza dell'esistenza dei software descritti e soprattutto delle particolari funzionalità prese in esempio, a esplorare anche le altre funzionalità che essi possono offrire all'educazione linguistica.

dualmente un maggiore spazio di azione agli studenti, con l'obiettivo di ridurre la centralità del ruolo dell'insegnante e permettere al discente di operare delle scelte, di proporre e di realizzare in prima persona materiali e attività in modo autonomo e responsabile. Naturalmente, si tratta di un percorso lento e graduale, che riguarda la crescita personale e cognitiva dell'individuo sotto tutti gli aspetti del processo di apprendimento, non solo quello linguistico. Ciò premesso, ci si concentrerà per ovvi motivi sul campo di nostro interesse, quello dell'educazione linguistica.

2.1 Fase della consapevolezza con i questionari elettronici

Essendo questo il primo livello del percorso di sviluppo dell'autonomia, si presuppone che il discente non sia abituato a riflettere criticamente sul proprio apprendimento, né tantomeno a scegliere compiutamente le risorse o le strategie che potrebbero aiutarlo ad accrescere la propria competenza linguistica. Ciò non toglie, però, che egli possa già comprendere quali funzioni possono svolgere alcuni materiali didattici o autentici che siano, o quale tipo di attività trova maggiormente efficace o interessante, o ancora quali aspetti linguistici ha già incontrato precedentemente. Da qui parte dunque il percorso verso lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico, ossia da una fase di **consapevolezza** che riguarderà i tre piani - dell'apprendimento, del sé e della lingua straniera (Menegale 2011, p. 408).

Come primo passo, si possono informare i discenti degli obiettivi di apprendimento linguistico e dei contenuti dei materiali che verranno utilizzati, incoraggiandoli a identificare le richieste cognitive di una determinata attività didattica, arrivando così a comprenderne le finalità dal punto di vista curricolare (Oxford 1990; Wenden 1991; Nunan 1997). Infatti, nonostante sia ampiamente condivisa l'importanza di rendere trasparenti gli obiettivi e i contenuti dell'apprendimento, tale pratica non risulta essere molto diffusa.

Sempre a questo livello, è anche possibile introdurre una riflessione sulle strategie di apprendimento oppure su particolari aspetti linguistici e, possibilmente, farlo in modo originale e motivante, utilizzando delle applicazioni tecnologiche. Lo strumento da noi selezionato per questa attività è Google Drive,³ in particolare la funzionalità che permette la creazione di questionari, come di seguito illustrato.

³ La scelta di proporre l'utilizzo di Google Drive tra i diversi software che offrono la possibilità di creare questionari online (tra i più famosi, SurveyMonkey <https://it.surveymonkey.com/>, SurveyGizmo <http://www.surveygizmo.com/>, Polldaddy <http://polldaddy.com/>) è dettata dall'esigenza di avere a disposizione uno strumento completamente gratuito e senza limiti di utilizzo

Il questionario con Google Drive

Tecnologia utilizzata	Google Drive è un servizio gratuito di <i>storage</i> e sincronizzazione online che permette di ospitare e condividere file e di creare e collaborare online nella stesura di documenti. Per accedere è necessario aprire un account (o utilizzare il proprio account Gmail nel caso lo si possedeva già). Tra le varie funzioni disponibili c'è Forms ('Moduli' nella versione di Google Drive in lingua italiana) che permette di raccogliere informazioni online attraverso delle domande (in stile questionario o sondaggio). I dati raccolti vengono poi automaticamente inseriti in un foglio di lavoro (esportabile anche in formato Excel) con lo stesso nome.
Obiettivo di autonomia	Lo sviluppo della consapevolezza del sé
Modo d'uso	<p>L'insegnante può avvalersi di questa funzione per realizzare e proporre agli studenti un questionario online finalizzato a stimolare l'auto-riflessione sul proprio personale stile di apprendimento linguistico e sulle eventuali strategie messe in atto in modo inconsapevole. Un'attività di questo tipo permette l'avvio di un processo di consapevolezza pro-pedeutica anche all'acquisizione di nuove strategie non ancora utilizzate. A titolo di esempio, proponiamo qui un questionario (https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/1GQZUuUWTEYzxU9nf_0Qxxo-iPZc3s4uMrK2PoUZlkvU/viewform) da noi messo a punto adattando il Language Strategy Use Survey (http://www.carla.umn.edu/about/profiles/cohenpapers/lg_strat_srvy.html) proposto da Cohen, Oxford e Chi (2001). La caratteristica di questo strumento è quella di proporre all'intervistato una rassegna ragionata di strategie che possono essere utilizzate per apprendere una lingua straniera, proponendo per ciascuna di esse la medesima scelta multipla a 3 uscite:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ho usato questa strategia e la considero utile; 2. ho usato qualche volta questa strategia ma vorrei saperne di più; 3. non ho mai usato questa strategia. <p>Abbiamo scelto di ispirarci a un questionario di questo tipo perché, grazie alla sua impostazione, permette non solo di iniziare con gli studenti un percorso di consapevolezza sulle strategie già utilizzate (attraverso l'identificazione delle aree di forza e di debolezza), ma anche di responsabilizzarli sulle loro scelte future.</p> <p>Il questionario, rendendo peraltro accessibili importanti informazioni sul profilo degli apprendenti, darà modo all'insegnante di personalizzare maggiormente il proprio operato, mettendo gli studenti realmente al centro del processo pedagogico.</p>

(al contrario, gli altri software sono a pagamento nelle versioni più complete: SurveyMonkey, ad esempio, in versione gratuita permette di creare questionari di sole 10 domande al massimo e può raccogliere dati da non più di 100 intervistati).

2.2 Fase del coinvolgimento con Wikipedia

Quando si ritiene che lo studente abbia acquisito una consapevolezza soddisfacente, si potrà passare al secondo livello di sviluppo dell'autonomia, ossia quello del **coinvolgimento**. Gli studenti saranno dunque chiamati ad essere maggiormente attivi nel processo cognitivo, compiendo le prime scelte. Se è vero che la rigidità dei curricula scolastici e del sistema di istruzione in generale non permette una grande negoziazione di obiettivi e contenuti, è anche vero che all'interno delle richieste curriculari 'ufficiali' è possibile identificare degli spazi decisionali da offrire agli studenti: ad esempio, essi possono scegliere su che cosa focalizzare la propria attenzione, con chi lavorare, quali contenuti affrontare in un determinato momento dell'anno, ecc. (vedi Dam 2008, p. 28).

All'interno del modello di sviluppo di autonomia qui proposto, si suggerisce di affrontare il livello di 'coinvolgimento' con l'utilizzo di uno strumento in particolare, Wikipedia, con l'obiettivo di rendere gli studenti maggiormente attivi nella scelta delle risorse più in linea con i propri interessi e più consoni rispetto al loro livello di complessità.

Wikipedia per la scelta dei materiali

Tecnologia utilizzata	Come noto, Wikipedia è un'enciclopedia online gratuita costruita in modalità collaborativa su una piattaforma wiki. Questo strumento, il cui uso è molto diffuso tra i ragazzi (spesso in modo acritico), permette di accedere a qualsiasi tipo di argomento in una pluralità di lingue.
Obiettivo di autonomia	Scelta di un argomento di interesse e scelta di un testo appropriato al proprio livello di competenza linguistica.
Modo d'uso	L'insegnante può proporre agli studenti di utilizzare Wikipedia per scegliere un argomento di loro interesse. Come sostiene McDonald (2007), permettere agli apprendenti di cercare e selezionare un argomento di loro interesse, significa renderli responsabili di decidere su quali testi lavorare, identificando materiali autentici più rilevanti e significativi per loro. Wikipedia può, a nostro parere, essere usata anche per coinvolgere gli studenti a un livello più profondo: quello della scelta della complessità linguistica del testo che vogliono affrontare. Non molti sanno che esiste una versione di Wikipedia chiamata Simple English Wikipedia (http://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page), realizzata appositamente per apprendenti di inglese. Essa propone le stesse voci della versione ufficiale utilizzando un linguaggio semplificato sia a livello lessicale che grammaticale. L'insegnante potrà far conoscere questa versione 'light' dell'enciclopedia chiedendo allo studente di autoregolarsi rispetto al livello linguistico che vorrà affrontare.

2.3 Fase dell'Intervento con il blog di classe

Quello dell'**intervento** è il terzo passaggio del modello di sviluppo dell'autonomia di Nunan. Parlando di un cammino **di** e **in** progressione, è naturale che tale fase richieda un coinvolgimento ancora maggiore da parte dello studente, che viene ora chiamato a modificare e adattare obiettivi, contenuti e attività. Per poter svolgere un compito di questo genere, tuttavia, lo studente ha bisogno di comprendere molto bene il valore dei contenuti di apprendimento che gli vengono proposti, sia riguardo agli obiettivi cognitivi, sia riguardo alle caratteristiche didattiche dei task che affronta. Ad esempio, alla fine di un'attività si potrebbe chiedere alla classe di riflettere a posteriori su quali fossero gli obiettivi del compito svolto e quali aspetti linguistici sono stati necessari per completarlo (Nunan 1997, p. 199). La proposta che segnaliamo per questa fase è l'utilizzo del blog di classe come strumento in grado di promuovere la riflessione da parte degli studenti sul proprio processo di apprendimento linguistico.

Il blog di classe

Tecnologia utilizzata

Le due piattaforme attualmente più diffuse attraverso le quali è possibile creare gratuitamente un blog sono WordPress (<http://it.wordpress.com/>) e Blogger (<https://www.blogger.com/>). Il blog è un interessante strumento collaborativo in quanto studenti e insegnante possono autonomamente inserire i propri interventi (in forma scritta o orale tramite immagini e video) e commentare gli interventi degli altri cliccando sul link 'Commenti' che si trova in calce a ogni post. Attraverso quest'ultima funzione, il blog costituisce uno strumento utile non solo per l'abilità di produzione, ma anche per promuovere l'interazione, sebbene in forma asincrona. Grazie alla sua grande versatilità, molti studiosi hanno indicato il blog come uno strumento particolarmente utile ai fini dello sviluppo dell'autonomia (Mynard 2007). Prestandosi a essere utilizzato come un diario digitale, l'insegnante può stimolare il discente a raccogliere le proprie riflessioni sul processo di apprendimento (Bhattachatya, Chauhan 2010; Mynard 2007), come si evince anche dall'esempio sotto riportato.

Obiettivo di autonomia

Aumentare la partecipazione attiva nel processo di apprendimento, motivare all'originalità e alla *authorship*, sviluppare strategie cognitive, affettive e sociali.

Modo d'uso

L'insegnante può proporre ai ragazzi di creare autonomamente un blog di classe, dividendoli in gruppi con funzioni e compiti diversi in modo da favorire una modalità di lavoro di tipo cooperativo. Il blog avrà un tema condiviso (collegato alla pianificazione curricolare) a partire dal quale ogni discente potrà intervenire aggiungendo materiali, commentando quanto proposto dagli altri, ecc. È possibile pensare ad un blog che raccolga ad esempio le letture fatte dagli studenti durante l'anno

e durante le vacanze scolastiche, le loro canzoni preferite, i loro hobby, così che ciascuno si senta motivato nel segnalare materiali, link, testi, audio, immagini e commentare e giustificare quanto sceglie. Per rendere il contesto maggiormente simile a un social network più esteso nel numero dei partecipanti, si potrebbe proporre un blog condiviso tra due o più classi, anche di livelli linguistici differenti così che possa esserci un confronto linguistico autentico e sicuramente significativo. È inoltre possibile lavorare su argomenti più specifici come un periodo letterario, un autore specifico, un fenomeno linguistico, o qualsiasi contenuto si possa prestare a essere affrontato come descritto sopra, compresi contenuti disciplinari di tipo CLIL, magari con la supervisione condivisa tra insegnanti di L2 e insegnanti della disciplina non linguistica. Dal punto di vista dell'autonomia, questa modalità di proposta del blog nella classe di lingue ci sembra preferibile a quella più diffusa in cui è l'insegnante a creare il blog e a invitare gli studenti a intervenire. In questo modo l'apprendente potrà:

- assumersi la responsabilità di un prodotto che sarà accessibile a un pubblico più o meno vasto (i blog possono essere resi visibili solo ai membri registrati oppure al grande pubblico);
- decidere che cosa scrivere e quando postare;
- trasferire e personalizzare contenuti.

2.4 Fase della realizzazione con la creazione e la condivisione di video

Il passo successivo prevede la creazione di compiti nuovi e personalizzati da parte degli studenti stessi, a partire dagli obiettivi e dai contenuti che ritengono importanti per il proprio apprendimento. Un esempio potrebbe essere quello di chiedere agli studenti, magari lavorando in gruppo, di comporre delle domande di comprensione su determinati testi scritti o orali. Una richiesta di questo tipo implica una prima fase di lettura intensiva del testo, una seconda fase di selezione dei punti su cui focalizzarsi, una terza fase di scrittura delle domande e, possibilmente, una quarta fase con uno scambio delle domande tra i gruppi, preferibilmente con ogni gruppo focalizzato su un testo differente (Nunan 1997, p. 199).

Queste proposte di lavoro, oltre ad inserirsi in un percorso verso l'autonomia, attivano anche i processi di acquisizione, in quanto la 'creazione' passa attraverso un utilizzo costruttivo, reale e proficuo della lingua straniera. Perché gli studenti avanzino nel loro percorso di autonomia, così come nell'apprendimento della lingua straniera, è quindi indispensabile 'forzare' la produzione linguistica per indurli a focalizzarsi sulla struttura sintattica della frase da produrre e, di conseguenza, a generare ipotesi su come la lingua va organizzata (Swain 1985).

Creazione di un video per condivisione online

Tecnologia utilizzata	La tecnologia che suggeriamo per questa fase è Vimeo (https://vimeo.com/), una piattaforma di condivisione di video che si adatta maggiormente rispetto a YouTube a un utilizzo di tipo educativo. Esso permette anche di limitare la condivisione dei video caricati solo ad un gruppo di utenti selezionati che potranno accedere alla visione attraverso una password. Per creare un video è sufficiente usare uno smartphone con videocamera incorporata (su https://vimeo.com/videoschool è possibile trovare consigli utili per creare video efficaci). È possibile poi montare il video usando software come Microsoft Movie Maker (http://windows.microsoft.com/it-it/windows/get-movie-maker-download) o iMovie. Il prodotto finito può essere poi caricato sulla piattaforma Vimeo dopo aver provveduto ad attivare un account.
Obiettivo di autonomia	Creazione di materiali per l'apprendimento. Sviluppo di strategie cognitive (organizzare la comunicazione, scegliere e analizzare i contenuti ecc.), di compensazione (per superare le limitazioni nel parlato e nello scritto, sia in ricezione che in produzione). Sviluppo di strategie affettive e sociali.
Modo d'uso	<p>Gli studenti, divisi in gruppi, possono creare dei video su un tema precedentemente deciso insieme, che potrà, ad esempio, essere collegato con quanto si sta già affrontando nel curriculum oppure potrà anticipare un nuovo argomento in programma: questa seconda opzione lascia, tra l'altro, ancora maggior spazio di creatività e inventività agli studenti in quanto hanno la possibilità di lavorare su materiali nuovi senza restrizioni (di contenuti, modalità di presentazione, approfondimento, ecc.).</p> <p>A livello tecnico i ragazzi non avranno problemi a realizzare il prodotto finale in quanto, generalmente, questo tipo di attività è per loro molto familiare. In base al prodotto che si vuole confezionare, all'età degli studenti, alla loro creatività e capacità comunicativa, si potranno prevedere diversi tipi di attività in cui l'insegnante interverrà in modo più o meno consistente durante la fase di preparazione. Ad esempio, si potrebbe decidere di creare brevi video in cui gli studenti raccontano la trama di un libro che hanno appena letto, o di un film che hanno visto e li ha particolarmente affascinati, o di una nuova canzone di cui si innamorano.</p> <p>Un altro esempio, che permette ai discenti di lavorare su diversi livelli di apprendimento, è programmare la creazione di una 'videogrammatica': ciascuno studente prepara e registra una videolezione per spiegare un preciso aspetto grammaticale. Un simile compito permette agli studenti di approfondire la grammatica in modo più coinvolgente e soprattutto sentendosi responsabili del lavoro che viene chiesto loro di produrre in quanto servirà agli altri per imparare o approfondire a loro volta la loro conoscenza della lingua.</p> <p>Attività come quelle sopra citate, oltre a inserirsi a pieno titolo in un percorso di autonomia, hanno potenzialmente un impatto positivo anche in termini di motivazione, in quanto gli studenti percepiscono questo genere</p>

di produzione orale come autentica dato che successivamente sarà potenzialmente fruibile da un pubblico più vasto.

2.5 Fase del trasferimento con l'e-Tandem

L'ultima fase del percorso di sviluppo dell'autonomia di Nunan prevede che l'apprendente sia in grado di fare collegamenti tra quanto impara/usa in classe e quanto impara/usa all'esterno. Ciò significa non solo portare nella comunicazione che avviene fuori dalla classe le conoscenze linguistiche acquisite in classe e viceversa, ma anche riflettere sulle opportunità d'uso delle lingue straniere che l'ambiente offre e sfruttare tale ricchezza per migliorare le proprie abilità. Questo è uno degli obiettivi più difficili da raggiungere a causa della difficoltà del discente ad operare tali trasferimenti: in Menegale (2013) si sottolinea come, da una parte, gli studenti si dimostrino fondamentalmente incapaci di riconoscere l'uso che effettivamente fanno della lingua straniera al di fuori dell'aula poiché spesso svolto in modo spontaneo e dunque implicito e come, dall'altra parte, non vengano di fatto realizzati dei percorsi specifici da parte dei docenti per facilitare l'auspicato trasferimento tra i saperi e le competenze acquisite nei diversi ambiti di conoscenza.

Anche le tecnologie non risultano essere ancora utilizzate come supporto didattico realmente efficace e significativo per creare ponti tra gli apprendimenti e tra i contesti di apprendimento (dentro e fuori la classe, extramurale, formale non formale e informale):⁴ il richiamo che si fa al mondo esterno dello studente è, quindi, principalmente di 'superficie', riprendendo un contenuto (ad esempio, un video su YouTube) e un mezzo (il computer) che il discente solitamente usa nella sua vita extrascolastica, e cercando in questo modo di catturare la sua attenzione e mantenere alta la motivazione. L'integrazione, invece, dovrebbe avvenire in piani ben più profondi, come quelli dei processi cognitivi, metacognitivi e sociali. Non a caso, l'ultima tecnologia che proponiamo prevede non solo lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche, ma anche la creazione di un contesto autentico e motivante. Si tratta della videochat e della videochiamata su IP (Internet Protocol).

Videochat e videochiamata per eTandem

Tecnologia utilizzata I servizi di videochat e di videochiamata, offerti da software come Skype (<http://www.skype.com/it/>), possono essere utilizzati per far dialogare i propri studenti con coetanei di paesi stranieri. Il servizio «Skype in the

4 Per maggiori dettagli sull'interpretazione che in questo saggio si segue di tale distinzione si rimanda a Palfreyman (2006, p. 17), Benson (2001, p. 77), Sudqvist (2011) e Bialystok (1981).

	classroom» (https://education.skype.com/) permette all'insegnante di entrare in contatto con altri insegnanti nel mondo interessati a scambi interculturali. Esistono poi piattaforme di telecollaborazione che forniscono anche un supporto didattico attraverso l'offerta di task già predisposti (per classi di studenti universitari vedi il progetto Unicollaboration, http://www.unicollaboration.eu/).
Obiettivo di autonomia	Trasferire competenze linguistiche da dentro a fuori la scuola e viceversa. Sviluppo di strategie metacognitive e sociali.
Modo d'uso	Nell'eTandem due persone di lingua materna diversa comunicano tra loro online per imparare l'una la lingua dell'altra, puntando a migliorare la propria abilità a comunicare nella lingua madre del partner e a conoscere meglio il partner e il suo background culturale. ⁵ Come sostengono Brammerts et al. (2003), in questo tipo di ambiente entrano necessariamente in gioco tanto il principio di 'reciprocità' quanto quello di 'autonomia': nella misura in cui ogni apprendente decide i contenuti, i tempi del proprio apprendimento e il tipo di aiuto che desidera ottenere dal partner, egli dovrà nel contempo essere pronto a mettere a disposizione dell'altro le proprie abilità e conoscenze per sostenerlo, nel momento in cui i ruoli si invertiranno. L'eTandem, quindi, si configura come uno degli ambienti di apprendimento in cui meglio può svilupparsi e prosperare l'autonomia in quanto, potenzialmente, permette ai due apprendenti di autogestirsi in toto. Nel nostro caso, volendo suggerire un uso dell'eTandem come ponte tra il mondo esterno e quello dell'apprendimento formale, propendiamo per la tesi di Guglielmi (2012, p. 208) secondo cui è auspicabile la presenza di un <i>counselor</i> o tutor 'esterno' (per noi, l'insegnante) che guidi lo sviluppo dell'autonomia dei due apprendenti fornendo un percorso di lavoro in parte strutturato, nel quale via via operare delle scelte sempre più complesse e consapevoli. Ad esempio, gli insegnanti delle due lingue di due scuole secondarie possono co-costruire assieme agli studenti un percorso di task attorno a una o più aree tematiche condivise di confronto interculturale. In questo modo il semplice parlare (videochiamata) o scrivere (videochat) in lingua assumeranno la forma di un dialogo collaborativo strutturato su topic conversazionali tra loro coerenti e finalizzati alla realizzazione di un prodotto, nelle rispettive lingue target, caratterizzato da precise peculiarità / tratti distintivi di genere testuale: dalla videoricetta su due piatti tipici, alla guida in PowerPoint per una passeggiata virtuale nelle città dei due studenti, da un breve saggio di confronto tra due scrittori della stessa corrente letteraria (per esempio Byron e Goethe) a un articolo di cronaca sportiva sulle tifoserie di calcio nei due Paesi ecc.

5 Per un approfondimento su eTandem si vedano Guglielmi 2012 e Tudini 2010.

3 Conclusioni

Il modello di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico qui illustrato con l'ausilio di alcuni strumenti tecnologici si pone come una sfida duplice: **all'apprendimento**, se considerato dal punto di vista dello studente, e **all'insegnamento**, se considerato dal punto di vista del docente. Poiché nell'educazione formale, ossia quella che ha luogo a scuola o comunque è collegata ad essa, i due piani di apprendimento e insegnamento si intersecano ininterrottamente, è necessario trovare un equilibrio tra essi, cercando di partire da quei contesti di apprendimento che risultano essere più significativi sul lato cognitivo (per la spinta motivazionale che offrono, ma anche per le abilità di pensiero di alto livello che richiedono) e contemporaneamente fattibili sul lato della realizzazione didattica.

In ogni campo del sapere, ma soprattutto in quello che pone lo sviluppo della competenza linguistica come obiettivo primario del processo cognitivo, è innegabile la vitale importanza dello scambio tra il discente e ciò che lo circonda (ambiente, persone ecc.). In particolare, richiamando il concetto di 'interdipendenza' intesa come un'interazione continua tra il discente e gli altri (le persone che si possono incontrare realmente o, come sempre più spesso accade ai discenti di oggi, **virtualmente** al di fuori della classe e con le quali si instaura una spontanea negoziazione linguistica che permette la progressione della propria competenza comunicativa) e riconoscendo in questo senso il ruolo predominante del Web 2.0 e di altre applicazioni di comunicazione attualmente a disposizione di tutti (ad esempio, Skype), si è ritenuto necessario guardare a tali applicativi tecnologici come a strumenti di apprendimento da prendere in considerazione, adottare e adattare alla didattica.

Naturalmente l'introduzione della tecnologia nella didattica non è di per sé indice di miglioramento della qualità educativa, o di accrescimento della richiesta cognitiva, o di aumento della motivazione da parte dei ragazzi. È vero, come si è spiegato anche nei paragrafi precedenti, che per molti anni la ricerca sull'uso delle tecnologie nel contesto scolastico ha dimostrato l'importanza della loro introduzione nel favorire apprendimento significativo e allo stesso tempo una personalizzazione del processo di acquisizione linguistica - condizioni di primaria importanza per lo sviluppo dell'autonomia del discente. È altrettanto vero, tuttavia, che va prestata molta attenzione ai modi in cui la tecnologia viene implementata a scuola: nonostante gli ampiamente riconosciuti vantaggi delle tecnologie (quali la moltiplicazione degli stimoli linguistici e cognitivi e delle risorse a disposizione; l'adattamento ai diversi ritmi e bisogni dell'individuo; la promozione di una comunicazione 'orizzontale' attraverso forum e posta elettronica; l'incoraggiamento a contatti di tipo interculturale) (Villanueva Alfonso 2006), il semplice fatto di utilizzare strumentazioni o applicazioni tecnolo-

giche non determina automaticamente un cambiamento negli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'apprendimento delle lingue. Al contrario, i discenti dovrebbero essere guidati verso una maggiore consapevolezza di ciò che le tecnologie offrono e di come sfruttare tali risorse per aumentare intenzionalmente la propria conoscenza della lingua, per trasferire le conoscenze ad altri contesti e per accrescere così le proprie competenze (Menegale 2013). L'altro importante contributo che l'insegnante può dare è quello di aiutare gli studenti ad avvicinarsi alle informazioni disponibili in rete con un atteggiamento maggiormente critico rispetto a quanto fanno normalmente fuori dalla scuola.

Per concludere, in un simile contesto, riteniamo che la vera sfida per l'insegnante sia quella di riuscire a utilizzare il mezzo tecnologico non tanto perché 'è di moda', ma per le potenzialità che può offrire, e quindi scoprendo quali siano le applicazioni davvero **efficaci** dal punto di vista didattico e **significative** dal punto di vista cognitivo.

Riferimenti bibliografici

- Bennet, S.; Maton, K. (2010). «Beyond the 'Digital Natives' Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experience». *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, pp. 321-331.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Bhattacharya, A.; Chauhan, K. (2010). «Augmenting Learner Autonomy through Blogging». *ELT Journal*, 64 (4), pp. 376-384.
- Brammerts, H.; Calvert, M.; Kleppin, K. (2003). «Obiettivi e percorsi nella consulenza individuale». In: Hehmann, G.; Ponti, D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*. Torino: Trauben.
- Bialystok, E. (1981). «The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency». *Modern Language Journal*, 65 (1), pp. 25-35.
- Chan, V.; Spratt, M.; Humphreys, G. (2002). «Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students». *Teaching in Higher Education*, 1 (1), pp. 1-18.
- Cohen, A.D.; Oxford, R.L.; Chi, J.C. (2001). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis (MN): Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Dam, L. (2008). «How Do We Recognize an Autonomous Classroom? Revisited» [conference paper]. *TESOL Symposium on Learner Autonomy «What Does the Future Hold?»* (November 8, 2008, Sevilla).
- Dooly, M. (2007). «Choosing the Appropriate Communication Tools for Online Exchange». In: O'Dowd, R. (ed.), *Online Intercultural Exchange*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Favaro, L. (2011). «Videoconferencing As a Tool to Provide an Authentic FL Environment for Primary School Children: Are We Ready for It?». In: Rață, G. (ed.), *Academic Days in Timișoara: Language Education Today*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Favaro, L. (2012). «Web Videoconferencing, a Tool to Motivate Primary School Children Learning a Foreign Language: Two Case Studies» [online]. *EL.LE: Educazione Linguistica - Language Education*, 1 (2), pp. 269-296. <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2/281>.
- Favaro, L.; Sandrini, I. (2012). «Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue». In: Caon, F; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue: Dalla sperimentazione alla riflessione teorica*. Torino: UTET.
- Guglielmi, L. (2012). «L'eTandem come ambiente telematico di comunicazione autentica in LS». In: Caon, F; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- Littlewood, W. (1996). «'Autonomy': An Anatomy and a Framework». *System*, 24 (4), pp. 427-435.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McDonald, K. (2007). «Fostering Independent Language Learning with Wikipedia». In: Carroll, M.; Castillo, D.; Cooker, L.; Irie, K. (eds.), *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference «Exploring Theory, Enhancing Practice: Autonomy Across the Disciplines»* (5-8 October 2007, Chiba). S.l.: Independent Learning Association.
- Menegale, M. (2009). «L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: Stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 3 (3), pp. 60-73. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/164>.
- Menegale, M. (2011). *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue: Una ricerca nella scuola secondaria* [Tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/1086>.
- Menegale, M. (2013). «A Study on Knowledge Transfer between In and Out-of-School Language Learning». In: Menegale, M. (ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.
- Mynard, J. (2007). «How Blogging Can Promote Learner Autonomy». In: Carroll, M.; Castillo, D.; Cooker, L.; Irie, K. (eds.), *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference «Exploring Theory, Enhancing Practice: Autonomy Across the Disciplines»* (5-8 October 2007, Chiba). S.l.: Independent Learning Association.
- Nguyen, T.C.L. (2009). *Learner Autonomy and EFL Learning at the Tertiary Level in Vietnam* [doctoral thesis]. Wellington: Victoria University of Wel-

- lington. <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1203/thesis.pdf?sequence=1> (01-2014).
- Nunan, D. (1997). «Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy». In: Benson, P; Voller, P (ed.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of the Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley (MA): Newbury House.
- Palfreyman, D. (2006). «Social Context and Resources for Language Learning». *System*, 34, pp. 352-370.
- Prensky, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- Scharle, A.; Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharma, P.; Barrett, B. (2007). *Blended Learning: Using Technology in and beyond the Language Classroom*. Oxford: Macmillan.
- Smith, R. (2001). «Group Work for Autonomy in Asia: Insights from Teacher-Research». *AILA Review*, 15, pp. 70-81.
- Sundqvist, P. (2011). «A Possible Path to Progress: Out-of-School English Language Learners in Sweden». In: Benson, P; Reinders, H. (eds.), *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». In: Gass, S.; Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge (MA): Newbury House.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York (NY): McGraw Hill.
- Tudini, V. (2010). *Online Second Language Acquisition: Conversation Analysis of Online Chat*. London: Continuum.
- Villanueva Alfonso, M.-L. (2006). «ICT Paradoxes from the Point of View of Autonomy Training and Plurilingualism». *Mélanges CRAPEL*, 28, pp. 9-27.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.