

# LE RELAZIONI AL CENTRO NEGLI AMBIENTI DIDATTICI DIGITALI

Elena Landone<sup>1</sup>

## 1. PIÙ DI VENTI ANNI DI “NUOVE” TECNOLOGIE

L’aggettivo “nuovo” ha resistito nel denotare qualcosa di sempre diverso per i dispositivi tecnologici e i parlanti paiono avere accettato che sono sempre “nuovi”, in un modo o nell’altro. L’ambito degli ambienti formativi per le lingue straniere non fa eccezione: dai *software* per il Computer-Assisted Language Learning (CALL) fino all’Intelligenza Artificiale (IA) abbiamo visto molti anni di “nuove tecnologie”, nuove via via in modo differente.

Ripensando alla mia ricerca in questo campo, posso dirmi testimone di almeno una ventina di questi anni e, a modo di introduzione, colgo l’occasione per uno sguardo di sintesi desunto da Landone 2000, 2001, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2012, 2018, 2023a, 2023b, 2023c, 2024a, 2024b, 2024c; Arribas, Landone, Scaramuzza, 2000; Stylianou *et al.*, 2005 e Vrasidas *et al.*, 2005. Per non appesantire questo contributo, rimando alla bibliografia specializzata ivi citata.

Tale breve *excursus* è caratterizzato da due premesse. La prima è che il mio sguardo è didattico, pertanto ho concepito le tecnologie formative semplicemente come mezzi, alla stregua di ogni altro dispositivo per l’insegnamento/apprendimento. Ho dunque sempre considerato parte della competenza del docente il saper scegliere lo strumento giusto in base alle condizioni di contesto; in altri termini, le tecnologie sono una scelta metodologica che si integra a molte altre. Il docente ha cento metodi (per parafrasare, arditamente, Loris Malaguzzi).

La seconda premessa, conseguente alla prima, è che nella mia pratica e nel mio studio ho insistito nell’identificare il valore delle tecnologie didattiche solo quando queste apportavano qualche elemento di vantaggio rispetto ad altri dispositivi metodologici già in uso. Mi sono dunque interessate solo rispetto ad attività che non si sarebbero potute svolgere altrettanto bene con un mezzo meno tecnologico o non tecnologico. Per esempio, l’uso di un *Kahoot*, secondo questa prospettiva, vale la pena se è usato perché serve una visualizzazione istantanea delle percentuali di risposta dei discenti a un esercizio e non perché “ai ragazzi piace” o perché è disponibile in Rete preconfezionato. Oppure, sempre in questa ottica di valore aggiunto della tecnologia, l’uso di un dizionario *online* ha pregio perché permette la visualizzazione ipertestuale di un lemma, e non solo perché è “più comodo”.

Tale attitudine non è mai stata conservatrice in sé, ma precauzionale nella mia pratica di formazione dei docenti, onde evitare l’uso delle tecnologie fine a sé stesso e invitare invece gli insegnanti a una riflessione metodologica sulla loro natura pedagogica più profonda. Per esempio: perché usare una *App* per effettuare un sondaggio di umore della classe laddove il docente può osservare i discenti e parlare loro? Questo esercizio di pensiero critico deriva dal fatto che, nel mio orientamento pedagogico, il *focus* non è il mezzo, ma lo studente: anzi, come vedremo, sono le relazioni fra i soggetti dello scenario

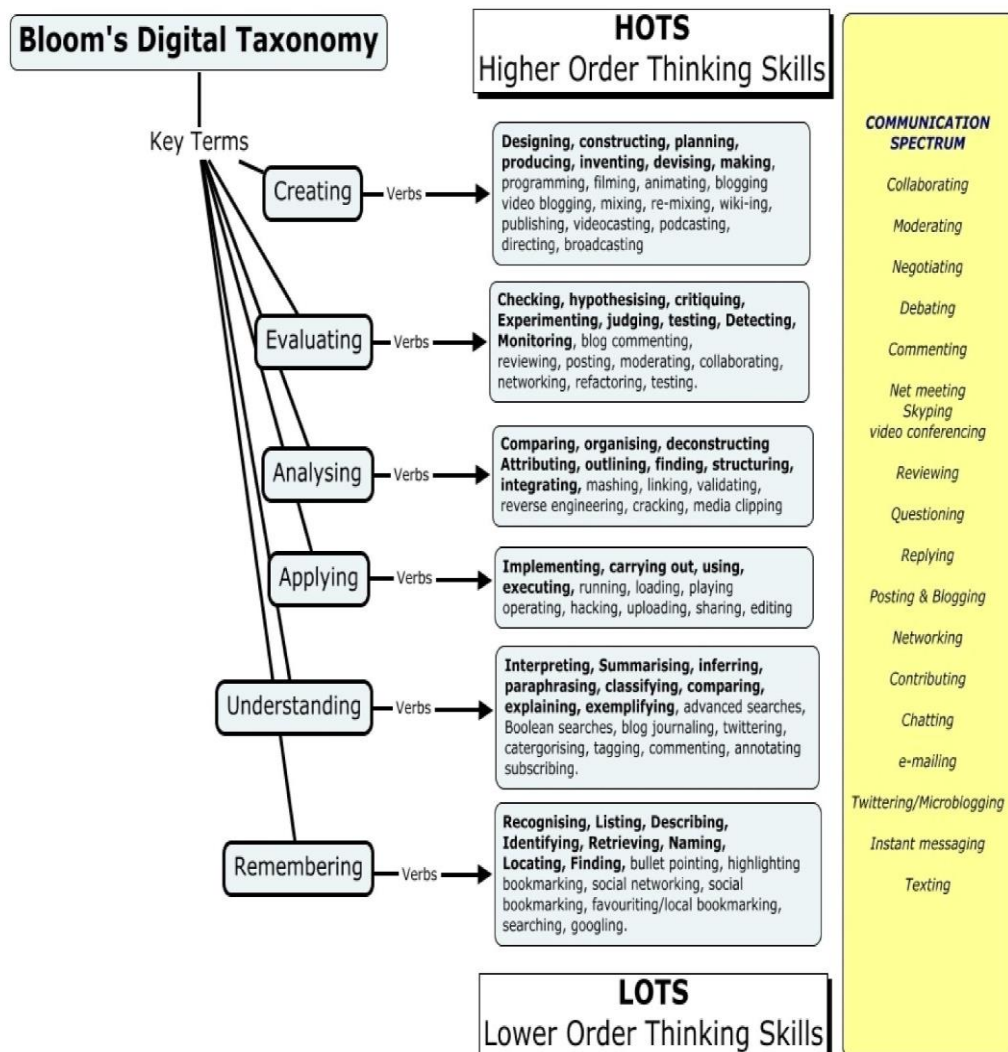
<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

formativo (§ 3). Come la didattica pandemica ha mostrato, nessuna tecnologia funziona se non ha una solida pedagogia alla base e se il docente non ha la consapevolezza profonda di chi è, di come vuole essere in classe e di quale relazione vuole avere con i propri studenti/esse.

Riferendomi infine alla mia pratica di docente universitaria, questa attitudine mi ha portata a integrare nei miei insegnamenti anche la formazione di competenze digitali, in adesione a quanto auspicato per il cittadino europeo ne *The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes* (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). Parimenti, ho abbinato le competenze digitali ai domini cognitivi di base dello studente universitario secondo la tradizione Bloomiana, così come integrate da Churches (2009 [2019]) per l'era digitale.

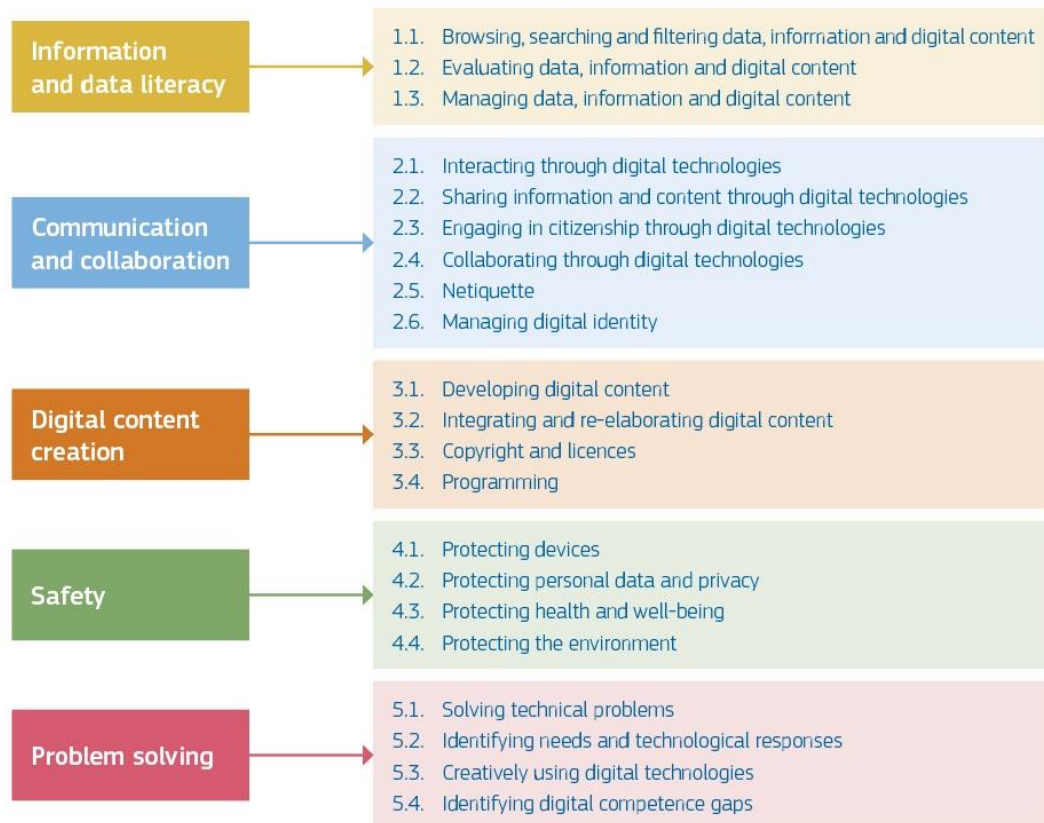
La Figura 1 sintetizza la versione di Anderson e Krathwhol (2001) delle fasi di pensiero di un discente secondo il noto modello di Bloom, fasi che sono state pensate nella progressione crescente di *Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Valutare e Creare*. Nella seconda colonna vengono abbinare le azioni rappresentative della rispettiva macrofunzione cognitiva in ambienti digitali, secondo l'elaborazione di Churches (2009 e aggiornata nel 2019), a cui lo stesso autore integra l'area comunicativa degli strumenti tecnologici (sempre in una progressione di evoluzione cognitiva dal basso – *texting* – all'alto – *collaborating*).

Figura 1. *Tassonomia di Bloom nella versione rivisitata da Anderson e Krathwhol (2001) e adattata ai processi digitali (Churches, 2009 [2019]: 7)*



La Figura 2 riporta in sintesi le competenze digitali auspiccate da *The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*; esse si snodano dall'*Alfabetizzazione (informazioni e dati digitali)*, alla *Comunicazione e Collaborazione*, e a seguire: la *Creazione di contenuti digitali*, la *Sicurezza* e la *Risoluzione di problemi*. In tutti i casi, nella seconda colonna, sono specificate le relative sottocompetenze.

Figura 2. *Quadro di riferimento de 'The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes' (2022: 4)*



Torno ora alla mia esperienza nell'ambito delle tecnologie digitali per l'insegnamento delle lingue straniere per sbizzare tre macro tendenze, nel caso specifico, della didattica dello spagnolo (Landone, 2012). La progressione temporale fino ai giorni attuali, è da notare, va accumulando l'espansione funzionale permessa dalle tecnologie verso processi cognitivi via via più complessi. Inoltre, le funzionalità digitali non solo si sono andate potenziando singolarmente, ma si sono anche andate affiancando, spesso sinergicamente, le une alle altre.

### 1.1. *Elaborazione dati*

In un periodo che inizia circa negli anni '90 del secolo scorso, l'interesse di massa nelle tecnologie didattiche risiede nella loro capacità computazionale, quindi in tutto ciò che afferisce l'elaborazione di dati. I primi *software CALL*, essenzialmente, elaborano dati e da un punto di vista informatico tale funzione si mantiene e si potenzia viepiù fino ai giorni nostri con *App* di trattamento dati, dalle più primitive (che sopravvivono ancora, per esempio, in *software* tipo *Kaboot*) agli algoritmi dell'Intelligenza Artificiale generativa. Per il docente di lingua straniera, questa funzionalità si è raccordata alle metodologie strutturaliste facilitando, per esempio, esercizi a risposta chiusa e pratiche ripetitive. Dal

punto di vista dello studente/essa, tale uso delle tecnologie didattiche afferisce principalmente alle aree di *Remembering*, *Understanding* e *Analysing* (Figura 1), e rispetto al modello della Figura 2 rientra nell'area di *Information* e *Data literacy*. Un esempio personale di questa fase è rappresentato dalla digitalizzazione del Portfolio Europeo delle Lingue, che ha sfruttato l'elaborazione dati per supportare l'analisi a fini autovalutativi di uno strumento che in cartaceo rischiava di essere ridondante e dispersivo (Landone, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b; Stylianou *et al.*, 2005; Vrasidas *et al.*, 2005).

### 1.2. *Accessibilità dei contenuti*

A cavallo degli anni 2000, l'inizio dell'era di Internet ampiamente fruibile rende la disponibilità dei contenuti un forte centro di interesse perché le lingue straniere, in termini di qualità e multimedialità dell'*input*, diventano accessibili come mai prima di allora. A partire dai primi *realia*, dizionari digitali e film in lingua originale, questa funzionalità è stata inarrestabile ed è oggi nota la possibilità di accesso rapido ed economico a qualsiasi materiale multimedia desiderabile tramite Internet (Landone, 2000, 2001). Nella prospettiva del discente, questa fase di Information and data literacy permane, ma si aggiungono le competenze di *Digital content creation* (Figura 2). Si espande poi il potenziale cognitivo nelle aree di *Applying*, *Evaluating* e *Creating* (Figura 1). La didattica tramite multimedia, per il docente, comporta tuttavia una serie di problemi a mio avviso sottovalutati e che richiamano quanto detto rispetto all'impiego superficiale delle tecnologie al di fuori di un progetto pedagogico consistente. Nel caso del multimedia, per citare un esempio, non si è diffusa la consapevolezza della concorrenza distrattiva dei canali multimedia rispetto all'obiettivo didattico linguistico, nonché del conflitto fra forma e significato linguistici e degli effetti di sovraccarico cognitivo (Landone, 2018).

### 1.3. *Comunicazione*

L'Approccio comunicativo che ha caratterizzato gli ultimi 40 anni della didattica delle lingue straniere faceva anelare a noi docenti la possibilità di andare oltre alla staticità del Web 1.0 e di poter accedere alla comunicazione nel suo massimo potenziale (Landone, 2010, 2024a). Così è stato a partire dagli anni '10, in cui lo spettro comunicativo digitale raggiunge piena fattibilità dentro e fuori dall'aula (terza colonna della Figura 1 e area di *Communication and Collaboration* del *Digital Competence Framework* della Figura 2). Oggi la nostra didattica può contemplare la comunicazione diretta fra parlanti di diverse lingue tramite canali diversi, in luoghi diversi, in tempi differiti o sincroni, con vari gradi di multimedialità e di integrazione di informazioni (§ 1.2) e trattamento dati (§ 1.1). Anche in questo caso, tuttavia, la carenza di cognizione pedagogica, l'abbaglio dello strumento "moderno" e l'uso ineluttabile che ne fanno i discenti nel quotidiano hanno portato i docenti ad "equivoci digitali". È ancora carente, a mio avviso, lo spostamento dell'attenzione dal *mezzo* alle *persone* e all'esperienza dell'apprendimento nelle sue dimensioni fisica e affettiva, oltre che cognitiva (Guerin, Cigognini, Pettenati, 2010), su cui mi soffermo nella sezione seguente (§ 2).

## 2. LE RELAZIONI AL CENTRO NEGLI AMBIENTI FORMATIVI TECNOLOGICI

La comunicazione mediata digitalmente è uno strumento notevole per la didattica delle lingue straniere, non solo perché facilita ciò che ne è fondante (la comunicazione,

appuntamento) ma perché permette che ciò avvenga con parlanti della lingua in via di apprendimento e al di là dei limiti spaziali (O'Rourke, 2007). Come sintetizza O'Dowd (2007: 30):

CMC [Computer Mediated Communication] is considered particularly suited for achieving language learning through interaction for various reasons. The characteristics considered advantageous include:

- The use of online communicative activities gives learners more opportunities to interact together than would be possible within the time constraints of the traditional classroom.
- Online communication tools give learners greater opportunities to come into contact and interact with native speakers of the target language as well as speakers of other languages.
- The asynchronous nature of many communication tools (e.g. e-mail, discussion forums, blogs) allows learners more time to read and understand their partners' perspectives and language input than would be the case in face-to-face communicative situations.
- The text-based nature of many communication tools provides learners with increased opportunities for noticing aspects of how the L2 is structured. This can contribute to increased accuracy and development of the learners' interlanguage (Sotillo, 2000).
- The possibility of printing and saving transcripts of online interaction gives learners a unique opportunity to re-read and study communicative events after they have taken place. Learners can identify structures and vocabulary in the target language that appear in the transcripts and later adapt them to other situations and contexts, thereby increasing the range of constructions they can use in the target language (Appel & Mullen, 2000) [...].

Va precisato che, per un docente di una lingua straniera, introdurre nella propria didattica strumenti comunicativi digitali non significa propriamente saper proporre mezzi tecnologici ai discenti, significa in realtà saper gestire le relazioni fra le persone affinché la loro comunicazione porti ad apprendimento linguistico, pragmatico e interculturale. Il vero centro della riflessione è dunque la relazione, non il canale tecnologico. Porto alcuni esempi.

Le aree di scrittura condivisa (per es. le lavagne come Padlet) possono essere introdotte in classe con un *focus* tecnologico o con un *focus* collaborativo. Nel primo caso, importa *dove* lo studente scrive più di *ciò* che scrive e lo strumento tecnologico viene di fatto impiegato perché, per esempio, il docente o la scuola vogliono vantare un'immagine moderna. Nel secondo caso, invece, l'attenzione è sul fatto che tramite lo spazio condiviso, i discenti posso scrivere insieme a un'altra persona che si trova in un altro luogo (e non con il vicino di banco!). Questo cambia molto l'efficacia potenziale della didattica, perché le attività proposte dovranno sfruttare il fatto che la comunicazione in lingua straniera si potrà avvicinare molto all'auspicata comunicazione reale. Ciò comporta, altresì, che la comunicazione fra gli interlocutori/scrittori collaborativi debba essere curata a livello di relazione fra i comunicatori al fine di evitare che si appiattisca, da un punto di vista motivazionale, al mero dovere accademico di svolgere un "esercizio in coppia" (Landone, 2001).

Un secondo esempio riguarda il lavoro di gruppo *online*. Anche questo è un caso emblematico di come l'attenzione al canale possa oscurare la necessità di una solida pedagogia nelle relazioni a fondamento dell'efficacia formativa della comunicazione nella lingua che si sta apprendendo. Citiamo le *break out rooms* dei *software* di videoconferenza, che offrono la possibilità di raggruppare temporaneamente i discenti di una classe

collegata virtualmente in sottogruppi di lavoro. Se ci fermiamo alla funzionalità informatica rischiamo di non avere affatto un gruppo che collabora e comunica nella lingua meta (per esempio, succede addirittura che gli studenti si scolleghino proprio nel momento in cui viene aperta la stanza virtuale). Il principio – noto per ogni ambiente formativo digitale e non – è che non basta raggruppare i discenti per attivare un lavoro in *team*: serve una visione didatticamente più articolata. Il gruppo, per collaborare, deve essere messo dal docente – tramite la struttura dell’attività – in condizione di non poter evitare di collaborare. In particolare, nella didattica delle lingue straniere, la differenza fra un gruppo che collabora e un gruppo che non collabora è di tipo comunicativo, quindi: quantità e qualità dell’*input* linguistico che si produce nel gruppo, occasioni di negoziazione di forma e significato linguistico, ventaglio di funzioni comunicative messe in atto, etc. In altri termini, la differenza di potenziale di apprendimento è molto alta. Per questo, prima viene una metodologia adeguata (come, per esempio, l’Apprendimento Cooperativo) e, a seguire, la realizzazione tecnologica. L’unione delle due darà poi un ambiente formativo adeguato che, nel caso delle lingue, implica il controllo del flussi comunicativi (chi parla con chi), il sostegno del clima emotivo e delle relazioni nel gruppo, e comporta attività progettate con interdipendenza positiva (per es. di *jigsaw*) per creare un’asimmetria informativa fra i membri del gruppo tale che la comunicazione divenga necessaria. E, con essa, le condizioni favorevoli all’apprendimento aumentano (Landone, 2023b, 2024a).

A seguire, illustro in modo più dettagliato una metodologia che stiamo sperimentando alla luce di quanto esposto finora e che nel suo sviluppo mi pare mostri bene come una pedagogia delle relazioni sia il punto di partenza per l’impiego delle tecnologie.

### 3. RELAZIONI E RUOLI MULTIPLI DEL VIDEOSHADOWING

Il *videoshadowing*<sup>2</sup>, a grandissime linee, è un video-tandem – una tele-collaborazione fra coppie di madrelingua e non madrelingua discenti delle reciproche lingue madri – accostato ai principi della ricerca etnografica (osservazione attiva del quotidiano e riflessione). In Landone (2023a, 2023c, 2024b, 2024c) illustro i diversi aspetti che caratterizzano questa attività complessa, nata presso l’Università degli Studi di Milano e in continua sperimentazione dal 2020. In questa sede ne evidenzio solo l’impianto relazionale e come esso sia la chiave di volta delle potenzialità che può avere tramite una tecnologia di dominio comune (la videoconferenza) per l’insegnamento/apprendimento di una lingua straniera e per lo sviluppo di attitudini interculturali.

Il *videoshadowing* consiste in una video-connessione fra due persone (un apprendente di lingua straniera e un madrelingua che si trova in un contesto in cui la lingua è parlata) durante i momenti naturali e quotidiani della vita del madrelingua. La connessione avviene su appuntamento in momenti dialogici (per es. la cena in famiglia, un incontro con amici, una riunione di lavoro, etc.) e ha durata variabile (a seconda dell’evento). I momenti condivisi non sono registrati e lo *shadower* osserva in silenzio l’evento comunicativo,

<sup>2</sup> Il progetto è «co-funded by the Erasmus+ program (4EU+ Alliance cooperation Flagship 2) of the European Union under grant agreement No 612621. The European Commission’s support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein». La *project leader* è l’autrice nell’ambito del Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni dell’Università degli Studi di Milano e i *partner* sono l’Università Sorbona di Parigi, l’Università Charles di Praga, l’Università di Heidelberg e l’Università di Varsavia. Ringrazio il Dipartimento e l’Alleanza 4EU+ per il sostegno, oltre alle attuali tutor di progetto Martina Brogni e Gessica Di Rado che, sin dalle sue origini, hanno continuato a contribuire sostanzialmente alla sua crescita didattica e scientifica.

prendendo nota di quanto recepisce attivamente. In un momento successivo, i partner si ricollegano in videoconferenza e dialogano liberamente: lo *shadower* sottopone al compagno osservato (*shadowee*) i dubbi, curiosità e domande che sono emerse dalla sua osservazione; il partner risponde sulla base della propria competenza di parlante nativo.

In sintesi, la pratica si snoda in due fasi:

- momento di osservazione silenziosa: *shadower* (colui che osserva) e *shadowee* (colui che è osservato) si video-connettono a un orario predefinito, lo *shadowee* espleta la sua normale attività e lo *shadower* osserva in silenzio e prendendo appunti in un diario personale.
- momento di dialogo riflessivo: *shadower* e *shadowee* si ritrovano in videoconnessione e lo *shadower* prende le mosse dalle proprie note di campo per domandare informazioni e spiegazioni allo *shadowee*. Lo *shadowee* risponde e, in generale, la conversazione prosegue liberamente sulla scia delle tematiche che emergono.

L'impianto complessivo prevede una relazione di Tandem, quindi gli incontri alternano regolarmente il ruolo di *shadower* e *shadowee* in quanto i partecipanti sono, reciprocamente, parlanti nativi della lingua straniera che il partner sta apprendendo. Gli incontri avvengono secondo un calendario definito autonomamente da ogni coppia e si possono sviluppare su un ciclo che va dai 5 ai 10 incontri, in un arco temporale che va da qualche mese a un anno. Sono, questi, elementi puramente indicativi, in quanto si tratta di una didattica poco strutturata<sup>3</sup>, fondata sull'autonomia del discente e, in generale, sul dare accesso a un ambiente diverso rispetto a quello accademico. Parimenti, la figura del docente è defilata, in quanto il procedere delle coppie in *videoshadowing* è coadiuvato da tutor, ovvero studenti senior o ex-studenti che hanno già esperito la metodologia in un ciclo anteriore.

Il *videoshadowing* implica dunque diversi attori che, in termini didattici, assumono diversi ruoli contemporanei e intrecciano relazioni formative non tradizionali:

- *shadower* – *shadowee*: la relazione è attiva nel momento in cui la coppia si organizza per gli incontri, in cui avviene l'osservazione e in cui si incontra per dialogare su quanto osservato. Si esprime spesso anche in contatti amicali e duraturi, esterni al *videoshadowing*.
- *shadowee* – terzi presenti all'evento osservato (famigliari, amici, etc.): riguarda quanto lo *shadowee* deve mediare con le persone che appariranno nell'evento sotto osservazione, in termini di spiegazioni della pratica didattica e di richiesta della liberatoria ad essere videoripresi. Implicitamente, in questa relazione entra anche lo *shadower*, come osservatore silenzioso: conosce le "comparsate" ed esse sanno di essere osservate (possono o no vedere lo *shadower* collegato, a seconda che tenga o meno la sua immagine visibile a video durante l'osservazione).
- *partecipante singolo* – *tutor*: attiene a tutta la comunicazione che intercorre fra un partecipante e un tutor in fase di adesione al progetto, di costituzione delle coppie, di formazione e avviamento alla metodologia e di eventuale condivisione di difficoltà.
- *partecipanti (collettivamente)* – *tutor*: a cadenza regolare, il tutor convoca gruppi di discussione con tutti i partecipanti, al fine di condividere visioni, esperienze, problematiche e, soprattutto, condurre riflessioni culturali in ottica di sensibilizzazione e mediazione interculturale.
- *tutor* – *docente*: il docente universitario affianca i tutor in tutte le fasi, è informato del procedere degli incontri ed esamina i dati di processo che i tutor raccolgono. Tali dati

<sup>3</sup> In linea con la filosofia del Tandem non sono previsti obiettivi predefiniti, *task* strutturati e valutazione (O'Rourke, 2007). Rispetto alle tele-collaborazioni prototipiche (cfr. il completo stato dell'arte di Lewis e O'Dowd, 2016), le sessioni sono di volta in volta diverse e imprevedibili, in quanto autodirette dai partecipanti.

sono oggetto di discussione fra tutor e docente al fine di perfezionare i processi e comprendere le dinamiche di apprendimento che si sviluppano in ambienti didattici poco strutturati.

- *partecipante – docente*: in fase iniziale, il docente figura come referente principale, quindi è colei che pubblicizza il progetto nella propria sede universitaria e mette in contatto gli studenti interessati con la sede principale (Università degli Studi di Milano) che è incaricata di formare le coppie e tutorare il processo.

I partecipanti sono consapevoli, all’iniziare il percorso come volontari, del fatto che si presenta loro un impianto didattico atipico; in nessun caso abbiamo rilevato disagio rispetto all’inversione dei ruoli accademici tradizionali che si desume da quanto suddetto.

In sinetsi, nel *videoshadowing*, gli aspetti di relazione sono complessi, oltre che fondanti, per due motivi:

- 1) il tipo di relazione che si instaura fra i discenti (*shadower* e *shadowee*) è garante della comunicazione in lingua straniera che, a sua volta, è il dispositivo principe di apprendimento della stessa (e, aggiungo, spesso quello più carente nella didattica di classe in Università);
- 2) il tipo di relazione che si instaura fra i partecipanti con docenti e tutor è l’impalcatura nascosta che regge la relazione principale, fra i *partner*. Senza tale *scaffolding* non invasivo, i partecipanti non avrebbero formazione e sostegno per la loro autonomia.

A seguire, commento con maggior dettaglio i fondamenti pedagogici di questa rete di relazioni in riferimento alle attività del *videoshadowing*.

### 3.1. *La struttura peer to peer del Tandem secondo un modello situazionale*

La relazione *shadower – shadowee* afferisce alle didattiche fra pari (*peer to peer*) e, coniugata come Tandem (cfr., per esempio, Kötter, 2003), comporta un doppio ruolo del discente: ogni partner apprende e insegna. Il Tandem infatti si fonda sui principi di reciprocità e di autonomia (O’Rourke 2007): nel nostro caso, ogni partecipante è alternativamente discente-*shadower* ed esperto-*shadowee* e gli incontri vengono gestiti in autonomia.

Come anticipato, ogni discente tiene un diario nel suo ruolo di *shadower* per appuntare note di campo. Questo strumento di osservazione, personale e non condiviso con i tutor o la docente, funge da promemoria per il susseguente dialogo con il partner e per le considerazioni che porterà al *focus group* con i compagni e il tutor. È uno strumento di riflessione autonoma e di autoconsapevolezza: non è il docente a indicare che cosa è significativo, ma lo studente a notare qualcosa in modo del tutto personale rispetto al suo livello di interlingua e al suo *background* personale e socio-culturale (Ware, O’Dowd, 2008).

Nel dialogo che segue l’osservazione, i partner sono quindi sostenuti da uno strumento – il diario, appunto – che ferma punti salienti e anima la trama della conversazione. In questa fase, si espleta naturalmente la verbalizzazione metalinguistica e metaculturale nel rendere espliciti domande, dubbi e curiosità e nell’interazione con la spiegazione offerta dal nativo. Si noti che il ruolo di esperto è tale per competenza linguistica e culturale, ma non per competenza didattica, quindi l’esperto spiega in base alla propria competenza generale. Il contesto è informale e la struttura *peer to peer* lo rende non giudicante, di comprensione reciproca, confidenziale e molto personalizzato in quanto a *feedback* (O’Rourke, 2007).

Le due fasi del *videoshadowing* (osservazione silenziosa e riflessione dialogata posteriore) sono molto importanti a livello di relazione perché è presente una asimmetria fra nativo e non nativo. Tale asimmetria innesca uno spazio di sviluppo che si esprime proprio nel dialogo collaborativo e nel confronto socioculturale perché osservare l’evento

comunicativo nel suo contesto naturale e dialogare con un interlocutore più competente nella lingua meta aiutano a sviluppare una cornice interpretativa socialmente significativa (Van Compernelle, 2013) che va oltre il mero processo di *second language acquisition* basato sul flusso cognitivo dall'*input* all'*output* (Watson-Gegeo, 2004; Duff, Talmy, 2011; Lantof, 2011). Come sottolinea Larsen-Freeman (2011: 54):

Language development itself occurs in social context. From a complexity theory perspective, such context contributes significantly to language development by affording possibilities for co-adaptation between interlocutors. As a learner interacts with another individual, their language resources are dynamically altered, as each adapts to the other a mimetic process.

E fa eco all'approccio situazionale, in cui «[...] participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is, as learning» (Lave, 1993: 7). Tale situazionalità, nel *videoshadowing*, è forte del fatto che la didattica non è strutturata con obiettivi, compiti e interazioni predefinite, ma prende forma in base all'occasione e ai profili di interesse e competenza socio-comunicativa dei partecipanti. Sulla stessa linea, la ricerca nell'ambito delle seconde lingue e *language socialization* precisa che: «language socialization places a greater premium on the social and the cultural in psycho-logical experience, including language learning» (Duff, Talmy, 2011: 110). In altri termini, il *videoshadowing* apre il contatto con la lingua straniera situata nel suo contesto di pratica quotidiana ed è inseparabile dal senso dell'atto comunicativo nella sua azione sociale. Questo elemento solitamente viene poco sviluppato in aula (Watson-Gegeo, 2004; Duff, Talmy, 2011). Ciò si avvicina molto al fatto che

[...] language socialization research seeks to account for and explain learning in much broader terms, examining not only linguistic development, but also the other forms of knowledge that are learned in and through language. These other forms of knowledge include culture, for example stances of morality or respect that are learned along with the linguistic forms that mark them. They include social knowledge as well, such as how certain types of language practices produce and reflect social stratification, hierarchy, and status marking. Language socialization research also examines ideologies (e.g., of the world, of nationality, of language itself); epistemologies (reflecting sources of knowledge, degrees of certainty, evidentiality); gendered and other identities and subjectivities (e.g., “nonnative speakers”); and affect (e.g., the expression of positive or negative emotions such as pleasure or shame), to name a few commonly studied dimensions. (Duff, Talmy, 2011: 95)

L'interazione con un membro più avanzato della comunità meta, dunque, media lo sviluppo della competenza comunicativa ma anche la conoscenza di valori, pratiche, identità, ideologie e morale di quella comunità. Questo approccio infatti porta anche a considerare che «[...] L2 socialization views language learners/users as sociohistorically, socioculturally, and sociopolitically situated individuals with multiple subjectivities and identities (e.g., not only as language learners), which are inculcated, enacted, and co-constructed through social experience in everyday life» (Duff, Talmy, 2011: 97).

In termini relazionali, va aggiunto che l'interlocutore avanzato nel *videoshadowing* è soggetto a sua volta a un processo di socializzazione nel contatto con il partner novizio che gli rende visibile, in una nuova prospettiva, la propria cultura in senso ampio (Duff, Talmy, 2011). Nel nostro caso, questa bi-direzionalità è potenziata dalla reciprocità del Tandem, che cambia i ruoli di più competente e meno competente, ribaltando

l'asimmetria della relazione a favore di uno e dell'altro *partner* e alternando il rapporto di potere e perifericità (Lave, 1993; Bonny, McKinney, 2011).

### 3.2. *Tutor e partecipanti secondo un modello di didattica riflessiva*

Il tutor sperimenta una posizione di multiruolo: ex-studente, tutor e ricercatore. I tutor sono studenti o ex-studenti già laureati che hanno, in una edizione precedente, esperito la pratica del *videoshadowing*. Su questo sostrato, attivano l'azione di tutor, che affianca, come detto, i partecipanti in forma individuale e collettiva. Nel fare questo, il tutor raccoglie dati in forma di questionari scritti e interviste a inizio e fine progetto, sollecita *feedback* durante il ciclo degli incontri, annota quanto emerge nelle discussioni collettive dei *focus group* o da eventuali comunicazioni personali dei partecipanti o dei docenti.

La relazione tutor-partecipante inizia nel momento della formazione delle coppie e, proprio nella supervisione non invadente della loro dinamica, espleta lo *scaffolding* didattico. Si tratta di un punto sensibilissimo nei Tandem (O'Rourke, 2007), perché la tenuta della coppia è anche legata a questioni di affinità, interessi, motivazione e impegno. Riportiamo nel formato originale alcune testimonianze rappresentative, tratte dai dati raccolti dai tutor nell'edizione del 2021, che evidenziano come il loro lavoro risulti fondamentale per l'affiatamento delle coppie e come, da questo, dipenda in buona misura la natura della comunicazione e le opportunità di apprendimento che ne derivano:

La cosa che mi piace di più e che all'inizio mi spaventava un po' (perché non sapevo se ci saremmo riuscite) è stato rompere la barriera iniziale e andare oltre, così è uscita fuori la voglia che abbiamo di fare questo progetto non solo per portare a termine un progetto qualunque, ma davvero per avere uno scambio con una persona dell'altra cultura e dell'altro paese. Siamo riuscite a trovare una bella sintonia e volevo complimentarmi perché si vede il lavoro che c'è stato dietro l'abbinamento.

[lo Shadowing] ti permette di creare anche una relazione diversa con il partner, anche se poi l'amicizia può nascere come no; questo perché avendo 10 incontri sempre con la stessa persona si entra in una confidenza diversa rispetto magari a piattaforme dove hai possibilità di parlare la L2 ma con persone a caso, quindi per me ad esempio che sono molto introversa riuscirebbe meno aprirmi ed esprimermi come vorrei nella L2, anche per la possibilità di commettere errori. Mentre con il partner dello Shadowing questo imbarazzo c'è inizialmente, ma poi si supera.

Mi è piaciuto il fatto di aver un unico partner per tutto il progetto. Penso che questo aspetto vada mantenuto perché permette di stabilire un rapporto anche umano e inoltre perché cercare di far funzionare un rapporto anche quando si presenta qualche difficoltà può aiutare anche noi stessi a crescere e acquisire consapevolezza.

M. è sempre molto disponibile e gentile e continuiamo a scambiarci messaggi su whatsapp anche non inerenti allo shadowing.

Per esempio il peer to peer con C. in genere dura un'ora/un'ora e mezza e solo i primi cinque o dieci minuti commentiamo effettivamente espressioni linguistiche o fatti culturali, poi per il resto parliamo di tutt'altro.

Mi è piaciuta di più la varietà di incontri, il fatto che mi sentissi parte di ciò che stava accadendo dalla mia coppia. E naturalmente il fatto che siamo diventate amiche e ho imparato molte cose linguistiche e culturali da lei.

Per questo motivo, nel nostro caso, i tutor hanno continuato a sperimentare modalità per l'accostamento dei partner per migliorarne la centratura.

Il tutor di *videoshadowing* non ha dunque nulla a che vedere con un tutor / tecnico / istruttore di ambienti digitali di apprendimento. La sua competenza non è didattico-informatica, ma è una competenza esperienziale di relazione, maturata cioè nell'aver vissuto in prima persona la socializzazione situata del *videoshadowing* (§ 3.1). È caratterizzato infatti da capacità di osservazione attiva e sensibilità nel captare in anticipo il procedere della relazione delle coppie.

Inoltre, il tutor porta alla sintesi il processo di socio-costruttivismo sociale che si è aperto fra i partner durante la fase di dialogo post-osservazione tramite la gestione di momenti di confronto collettivo, in cui fa emergere il livello meta dell'esperito, in termini di autoconsapevolezza socio-culturale e di dinamiche interculturali (Lantof, 2011). Come osserva O'Rourke, la relazione è il *locus* della riflessione: «[...] reflective, critical and analytical attitudes are often fostered by collaborative activity, in which private thoughts are made explicit and thus more easily available for critical inspection and modified in conversation with peers» (O'Rourke, 2007:44).

Il parlare di questioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali non è banale per uno studente universitario di lingua straniera perché spesso non avviene in modo pervasivo e dettagliato in aula. Si tratta di una grande opportunità che produce un effetto a lungo termine di abitudine a pensare e analizzare come funziona la comunicazione e come la cultura vi sia consustanziale (O'Rourke, 2007). Al riguardo, riportiamo in versione originale ulteriori testimonianze rappresentative dei partecipanti al *videoshadowing*:

Ho imparato delle cose nuove (soprattutto nuovo lessico) che non si imparano all'università. Peraltro, sono diventato più sicuro di se quando parlo italiano, non mi vergogno di parlare anche se sono più consapevole dei miei errori

Ho imparato moltissimo - parlare, ascoltare, comprendere le espressioni colloquiali... E anche ho trovato un'amica nuova.

[...] ogni incontro ha portato qualcosa di nuovo alla mia percezione della cultura e della lingua italiana. Ho notato che ho iniziato a circondarmi di lingua anche fuori dall'università e durante gli incontri di progetto.

Mi sono piaciuti di più gli incontri peer to peer perché avevo la possibilità di parlare italiano e fare tantissime domande. Ho amato anche gli incontri quando osservavo diverse situazioni della vita quotidiana. Mi dispiace solo che con covid non abbiamo potuto realizzare tutte le nostre idee perché tanti luoghi erano chiusi

Ho imparato soprattutto il nuovo lessico (anche le parole dialettali) ed esprimermi meglio in italiano (ad esempio: parafrasare le parole, esprimere quello che non comprendevo, esprimere i miei dubbi), seguire un discorso in diretta (qualche volta non capivo esattamente di cosa si parlava però cercavo di dedurre un'idea "generale" di discorso)

Cose linguistiche, pratiche, ho notato che molte delle parole che stavo utilizzando, non sarebbero mai state usate da un madrelingua

Principalmente ho trovato il coraggio di parlare

### 3.3. Tutor e docente secondo un modello di ricerca-azione

Infine, commentiamo brevemente il ruolo del docente, che è fondamentale laddove vi è tecnologia, perché è il garante del fatto che gli strumenti aderiscano a una concezione

pedagogicamente salda delle pratiche (Müller-Hartmann, 2007). Nel caso del *videoshadowing*, la relazione più prevedibile nella didattica universitaria delle lingue straniere (ovvero, docente-studente) è la meno evidente perché il professore non è al centro e lascia ai discenti e ai tutor la responsabilità del processo (Orsini-Jones, 2015). Gli studenti si relazionano al docente solo nella fase iniziale del *videoshadowing*; per contro, il docente è in costante relazione con i tutor.

Anche in questo caso abbiamo un attore multiruolo: il docente è organizzatore del progetto e fautore degli accordi con le università partner, ma è anche apprendente e ricercatore perché affina le procedure, di edizione in edizione di *videoshadowing*, sulla base della pratica e del *feedback* dei tutor (Müller-Hartmann, 2007). I tutor raccolgono dati dalle dinamiche e dai discenti partecipanti durante il ciclo degli incontri e li condividono con il docente in un modello di ricerca-azione: dai temi concreti della prassi emergono fasi di ricerca empirica e di applicazione di proposte risolutive che si alimentano in successione ciclica.

In questo modo, il docente-ricercatore è anche apprendente, secondo il modello per gli ambienti digitali che Orsini-Jones (2015) denomina *'role-reversal'*, ovvero con inversione di ruolo fra chi insegna (studenti e tutor) e chi apprende (docente). Infatti, come detto, il *videoshadowing* si avvale di studenti senior o ex-studenti laureati come co-ricercatori: in qualità di tutor, identificano i punti critici, supportano i partecipanti nella risoluzione e condividono con il docente l'avanzamento della metodologia. L'effetto è che «[i]t is refreshing for us –staff– to 'deconstruct' our pedagogical actions through the expert students' eyes and feedback» (Orsini-Jones, 2015: 50). Si rimanda a Landone (2023a, 2023c, 2024b, 2024c) sull'importanza della relazione di co-ricerca fra tutor e docente nell'affinare continuamente la didattica in un processo sperimentale.

#### 4. SINTESI FINALE

Rispetto alle lingue straniere, le ultime tecnologie comunicative e multimedia hanno offerto gli strumenti per lo sviluppo di un pieno Approccio Comunicativo tramite canali che supportano i processi dialogici. Tuttavia, «[m]uch of the recent research in online language learning has demonstrated that identifying the affordances of the tools used in tasks is insufficient to anticipate how the technology and the learning activity will be taken up by learners and teachers» (O'Dowd, 2007: 30). Nel mio percorso di studio, allo stato attuale, sono pervenuta all'idea che il fattore centrale resta la visione pedagogica del docente.

Il *videoshadowing* è molto semplice da un punto di vista tecnologico, ma è molto complesso da un punto di vista di relazioni, in quanto esse si dipanano fra attori multiruolo e in direzioni non ordinarie agli occhi di uno studente/essa universitario. Il partecipante, infatti, ha come diretti formatori un pari (il partner madrelingua) e uno studente senior (il tutor) e non ha quasi contatto con il professore universitario. Questa novità rende la regia delle relazioni molto importante, ed è quanto cura il docente dietro le quinte.

Tale cura è il fondamento della metodologia, in quanto deve sostenere la linea virtuosa tra relazione → comunicazione in lingua straniera → apprendimento della lingua meta in situazioni incontrollabili dal punto di vista degli obiettivi e degli esiti dell'apprendimento (ovverosia, le sessioni di *videoshadowing* nei suoi due momenti di osservazione e riflessione). Infatti, la complessità di un incontro può portare a risultati inattesi, sia in positivo (apprendimento di elementi non apprendibili in classe) sia in negativo (blocco dell'apprendimento dovuto a un conflitto personale o culturale). Si tratta dunque di un processo centrato sulla competenza relazionale di docente e tutor, intesa come la capacità di curare le relazioni come base per l'efficacia dell'ambiente didattico.

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Anderson L.W., Krathwohl D. (eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*, Longman, New York.
- Appel C., Mullen T. (2000), "Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment", in *Computers and Education*, 34, pp. 291-308.
- Arribas G., Landone E., Scaramuzza M. (2000), "Creía que esto sólo pasaba en las películas. Un Cd-Rom didáctico en el marco de un proyecto europeo para la enseñanza del español", in Equipo Aula Cervantes (a cura di), *Creación de materiales y nuevas tecnologías*, Mauro Baroni Editore, Viareggio, pp. 73-89.
- Churches A. (2009 (2019)), *Bloom's Digital Taxonomy*:  
[https://www.researchgate.net/publication/228381038\\_Bloom's\\_Digital\\_Taxonomy](https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy).
- Duff P., Talmy S. (2011), "Language socialization approaches to the second language acquisition", in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, Abingdon, pp. 95-116.
- Guerin E., Cigognini M. E., Pettenati M. C. (2010), "Learner 2.0", in Guth S., Helm F. (eds.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, Peter Lang, Bern, pp. 199- 218.
- Kötter M. (2003), "Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems", in *Language Learning & Technology*, 7, 2, pp. 145-172.
- Landone E. (2000), "Diccionarios electrónicos: nuevos objetos culturales con implicaciones en la metodología de la investigación y en la didáctica del E/LE", in Scaramuzza Vidoni M. (a cura di), *Enseñanza del léxico - Talleres didácticos 1998/99*, Cuem, Milano, pp. 15-41.
- Landone E. (2001), *Scrivere in spagnolo in una classe virtuale*, Cuem, Milano.
- Landone E. (2004), "Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas", in *Mots Palabras Words*, 5, pp. 33-52.
- Landone E. (2005a), "Project of Study of the Electronic European Language Portfolio: presupposti e risultati", in AA.VV., *Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale*, LEDedizioni, Milano, pp. 7-23.
- Landone E. (2005b), "Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital", in *Quaderns digitals*, numero monografico su "Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales", pagine digitali.
- Landone E. (2007a), "Un portfolio europeo de las lenguas en formato digital", in *Actas del II Congreso internacional FLAPE "El español: una lengua, muchas culturas*, numero speciale *Revista RedELE*, 7, pagine digitali.
- Landone E. (2007b), "El uso en clase de un «Portfolio Europeo de las Lenguas» digital", in *Carabela* – Numero monografico su "El portfolio europeo de las lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas", 60, pp. 53-71.
- Landone E. (2012), "Tecnologie e consapevolezza nella didattica dello spagnolo come lingua straniera", in AA.VV., *Enlaces. Studi dedicati a Mariarosa Scaramuzza*, LEDedizioni, Milano, pp. 9-26:  
<https://www.ledonline.it/ledonline/596-landone-enlaces/596-enlaces-Landone.pdf>.
- Landone E. (2018), *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*, Mimesis, Milano.
- Landone E. (2023a), "La telecolaboración entre pares del videoshadowing para la didáctica de la lengua-cultura extranjera", in Peragón López C. E. (ed.), *Investigación e intervención didáctica en Lengua y Literatura*, Octaedro, Barcelona, pp. 31-43.

- Landone E. (2023b), “Strategie di engagement nella didattica universitaria della lingua straniera”, in *Lingue e linguaggi*, 56, pp. 199-221.
- Landone E. (2023c), “Transnational languaculture e mobilità virtuale: il videoshadowing come didattica esperienziale”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 267-286: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21948>.
- Landone E. (2024a), “Il pensiero critico nell’insegnamento delle lingue straniere tra argomentazione e collaborazione comunicativa”, in *Altre Modernità*, 31, 5, pp. 528-249: <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/23204/20929>.
- Landone E. (2024b), “Enfoques humanísticos y mediación intercultural a través del Videoshadowing”, in Bailini S., Calvi M. V., Liverani E. (a cura di.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales*, Instituto Cervantes, Milano, pp. 140-149.
- Landone E. (2024c), “Digital ethnography through videoshadowing: The everyday life in foreign language and culture communicative competence”, in *Language and intercultural communication*, pp. 1-15.
- Lantof J. (2011), “The sociocultural approach to second language acquisition”, in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, Abingdon, pp. 24-47.
- Larsen-Freeman D. (2011), “A complexity theory approach to second language development/acquisition” in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, Abingdon, pp. 48-72.
- Lave J. (1993), “The practice of learning”, in Lave J., Chaiklin S. (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Lewis T., O’Dowd R. (2016), “Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review”, in O’Dowd R., Lewis T. (eds.), *Online intercultural exchange. Policy, pedagogy, practice*, Routledge, New York-London, pp. 21- 66.
- Müller-Hartmann A. (2007), “Teacher Role in Telecollaboration: Setting Up and Managing Exchanges”, in O’Dowd R. (ed.), *Online Intercultural Exchange An Introduction for Foreign Language Teacher*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 167-192.
- O’Dowd R. (2007), “Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities”, in O’Dowd R. (ed.), *Online Intercultural Exchange An Introduction for Foreign Language Teacher*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 17-37.
- Orsini-Jones M. (2015), “A reflective e-learning journey from the dawn of CALL to web 2.0 intercultural communicative competence (ICC)”, in Borthwick K., Corradini E., Dickens A. (eds.), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice*, Research-publishing.net, Ireland, pp. 43-56.
- O’Rourke B. (2007), “Models of telecollaboration (1): e-Tandem”, in O’Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 41-61.
- Sotillo S.M. (2000), “Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication”, in *Language Learning and Technology*, 4, 1, pp. 82-119.
- Stylianou A., Vrasidas C., Christodoulou N., Zembylas M., Landone E. (2005), “Technologies Challenging Literacy: Hypertext, Community Building, Reflection, and Critical Literacy”, in Tan Wee Hin L., Subramaniam R. (eds.), *Handbook of Research on Literacy in Technology at the K-12 Level*, Idea Group Inc., Hershey (USA), pp. 21-33.
- Van Compernelle R. (2013), “From verbal protocols to cooperative dialogue in the assessment of second language pragmatic competence”, in *Intercultural Pragmatics*, 10, 1, pp. 71-100.
- Vrasidas C., Christodoulou N., Zembylas M., Landone E. (2005), “Language Learning and User-Centered Design: The Development of the Electronic European

- Language Portfolio”, in Zaphiris P., Zacharia G. (eds.), *User-Centered Computer Aided Language Learning*, Idea Group Inc., Hershey (USA), pp. 304-323.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ware P., O’Dowd R.(2008), “Peer feedback on language form in telecollaboration”, in *Language Learning & Technology*, 12, 1, pp. 43-63.
- Watson-Gegeo K. A. (2004), “Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA”, in *The Modern Language Journal*, 88, 3, pp. 331-350.

