

# EL.LE

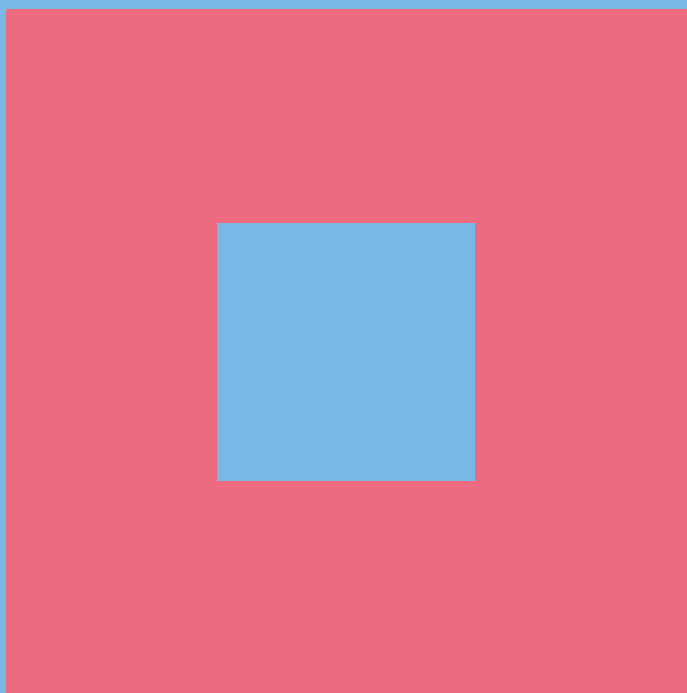
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.  
Language Education

Vol. 3 – Num. 1  
Marzo 2014



**Edizioni**  
Ca' Foscari



## Editoriale

Luciana Favaro, Marcella Menegale

**Abstract** This special issue is dedicated to the use of technologies aimed at the development of learner autonomy in foreign language learning. This brief editorial presents the main theoretical assumptions related to the concept of learner autonomy, highlighting the fundamental role of the teacher in facilitating students' reflection and sense of awareness, by the means of the introduction of certain technological tool.

Il campo di ricerca dell'autonomia di apprendimento in contesto linguistico è sempre più ampio in quanto va a intersecarsi con molti altri aspetti che riguardano i modi in cui il discente viene a contatto con la lingua straniera, la impara, la usa. A partire dalle definizioni più note del concetto di 'autonomia' riferita all'apprendimento linguistico (Holec 1981; Little 1991; Littlewood 1996; Breen 1998; Benson 2001), si ricorderà che esso si basa sui seguenti presupposti:

- **responsabilità del discente:** significa comprendere che si è responsabili in prima persona di ciò che si apprende (o non si apprende) e che quindi è necessario attivarsi per migliorare le proprie competenze: questo è il primo passo da intraprendere in un percorso di sviluppo della capacità di autonomia;
- **capacità di essere autonomi:** significa, da un lato, conoscere le alternative tra cui compiere le scelte che sembrano più appropriate per il proprio apprendimento e, dall'altro, possedere le competenze necessarie per portare avanti tali scelte;
- **volontà:** significa essere disposti a essere autonomi e responsabili del proprio apprendimento. Non è detto, infatti, che avere la capacità di fare una cosa presupponga la volontà di farla: la volontà è il risultato di una motivazione intrinseca che varia di volta in volta e in base ai compiti assegnati, ai materiali, alle situazioni;
- **autoefficacia:** significa sentirsi in grado di apprendere con successo una lingua straniera e sentirsi capaci di autoregolare il proprio apprendimento, nonostante si possa aver vissuto esperienze non positive.

Nel processo di crescita dell'autonomia, il ruolo dell'insegnante è estremamente importante, sia perché egli può intervenire su eventuali atteg-

giamenti non del tutto positivi verso l'apprendimento e verso la lingua straniera stessa, sia perché può favorire una certa maturità (meta)cognitiva, guidando gli studenti nella riflessione e promuovendo quindi quel senso di consapevolezza necessaria a far progredire la loro capacità di autonomia.

È dunque chiaro come la strada per l'autonomia non sia un percorso solitario, bensì un susseguirsi di interazioni. Non a caso, il concetto di 'autonomia' è spesso associato a quello di 'interdipendenza' (Little 1991, 1996; Ryan 1991; Benson 2001) per indicare il legame essenziale, quanto naturale, tra il discente e il mondo che lo circonda, dal quale riceve continui input linguistici e con il quale instaura un rapporto di continua interazione, negoziazione e collaborazione. Così come **in classe** gli input linguistici derivano dalle attività da svolgere, dall'insegnante, dai compagni, dalle risorse messe a disposizione, **fuori dalla classe** le opportunità di uso della lingua straniera scaturiscono nelle situazioni più varie. Nell'ultimo decennio, la principale fonte di contatto con la lingua straniera, soprattutto per i giovani, sembrerebbe risiedere proprio nell'uso delle tecnologie, sempre più presenti nella vita quotidiana di ciascuno di noi. Questo spiega perché l'introduzione delle tecnologie nella classe di lingue viene da molti considerata una straordinaria opportunità per creare un ponte tra i due ambienti di apprendimento, quello interno e quello esterno alla scuola. In particolare, l'offerta di alcune soluzioni tecnologiche, soprattutto quelle funzionali alla comunicazione e al lavoro collaborativo, si inserisce a nostro parere a pieno titolo in un contesto di apprendimento che punti a sviluppare l'autonomia. Come vedremo, alcune applicazioni del Web 2.0 che mettono a disposizione via via nuovi spazi di collaborazione e socialità e la Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) si configurano come proposte potenzialmente interessanti per l'insegnante che voglia proporre ai propri studenti un percorso di sviluppo dell'autonomia, proprio perché creano i presupposti di quell'interdipendenza a cui abbiamo fatto riferimento sopra.

È in tale contesto che questo numero monografico è stato ideato, studiato e prodotto, con la volontà di rispondere a due esigenze oggi più che mai presenti nel campo dell'Educazione Linguistica: riflettere sulle **implicazioni teoriche e metodologiche** dell'uso delle tecnologie (Parte 1) e avere esempi concreti di **buone pratiche** (Parte 2).

La prima sezione di questo monografico si concentra quindi sulle motivazioni glottodidattiche che spingono (o frenano) all'uso delle tecnologie, partendo dalla convinzione che un'esperienza di apprendimento maggiormente centrata sulle caratteristiche cognitive del discente può favorire lo sviluppo della capacità di essere più autonomi di ciò che si impara e quindi più consapevoli di come perfezionare le proprie competenze. Nel primo

articolo di questa sezione, Luciana Favaro e Marcella Menegale chiariscono il concetto di autonomia di apprendimento e del suo legame con alcune applicazioni tecnologiche, fornendo un modello operativo di sviluppo della capacità di autoregolazione e di consapevolezza nel processo cognitivo, proprio attraverso l'uso delle tecnologie. Nel suo contributo, Shona White guarda all'uso delle tecnologie dalla prospettiva degli insegnanti (non sempre pronti a lasciare le loro 'matite', metafora di una didattica ancora troppo tradizionale e poco propensa ad osare) e presenta alcuni esempi di come la tecnologia si presti invece ad un approccio comunicativo e collaborativo. Il saggio di Christian Ludwig riflette invece sulla natura dei testi letterari multimediali e su come essi possano essere utilizzati per creare un ambiente di apprendimento motivante e caratterizzato da scambi comunicativi autentici. Luisa Bozzo descrive la realizzazione di un corso universitario in modalità *blended* le cui attività sono mirate allo sviluppo della consapevolezza linguistica degli studenti tramite l'uso di diversi strumenti tecnologici focalizzati sull'apprendimento del lessico. La creatività che sta alla base dell'uso del linguaggio è il tema discusso nel contributo di Annamaria Cacchione, la quale illustra un progetto basato su un'applicazione per smartphone mirata all'apprendimento linguistico attraverso un uso personale e creativo delle lingue target. Infine, Eva Maria Hirzinger Hunterreit riporta i risultati di uno studio sull'influenza dell'uso dei podcast audio sull'acquisizione del lessico dell'italiano L2 in una scuola secondaria austriaca, riflettendo sulle strategie messe in atto dai ragazzi nel processo di apprendimento.

La seconda sezione del monografico dà spazio alla condivisione di alcune buone pratiche descritte da insegnanti e ricercatori, per capire come sia possibile mettere la tecnologia a disposizione della classe di lingua in modo davvero efficace.

Nel primo articolo di questa sezione, Nancy Fahnestock descrive uno studio su piccola scala mirato allo sviluppo di apprendenti autonomi di una lingua seconda attraverso l'uso di uno strumento interattivo in un contesto di apprendimento veicolare della matematica. Maura Zini spiega come i *digital games* possano rappresentare un potente strumento didattico di apprendimento e autoapprendimento all'interno di un approccio didattico che stimoli il problem solving e l'autonomia. Alda Barbi nel suo contributo spiega come l'uso di una piattaforma digitale possa realizzare una vera integrazione in un istituto scolastico con plessi sparsi su diversi comuni e con una media molto elevata di alunni stranieri, promuovendo una personalizzazione dei percorsi e l'apprendimento a distanza. Per finire, Elisa Guardalben illustra i risultati di una ricerca-azione sullo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento della lingua cinese in una scuola secondaria attraverso l'utilizzo di una piattaforma Wiki.

---

**Bibliografia**

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Breen, M.P. (1998). «Navigating the Discourse: On What Is Learned in the Language Classroom». In: Renandya, W.; Jacobs, G. (eds.), *Learners and Language Learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996). «Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Systems and Information Technology». In: Pemberton, R.; Li, E.; Or, W.; Pierson, H. (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Littlewood, W. (1996). «'Autonomy': An Anatomy and a Framework». *System*, 24 (4), pp. 427-435.
- Ryan, R.M. (1991). «The Nature of the Self in Autonomy and Relatedness». In: Strauss, J.; Goethals, G.R. (eds.), *Multidisciplinary Perspectives on the Self*. New York: Springer Verlag.

# 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 consapevolezza<sup>1</sup> 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 problematicità 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.<sup>2</sup> Questo percorso su cinque livelli assicura gra-

<sup>2</sup> 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,<sup>3</sup> in particolare la funzionalità che permette la creazione di questionari, come di seguito illustrato.

<sup>3</sup> 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 (<a href="https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/1GQZUuUWTEYzxU9nf_0Qxxo-iPZc3s4uMrK2PoUZlkvU/viewform">https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/1GQZUuUWTEYzxU9nf_0Qxxo-iPZc3s4uMrK2PoUZlkvU/viewform</a>) da noi messo a punto adattando il Language Strategy Use Survey (<a href="http://www.carla.umn.edu/about/profiles/cohenpapers/lg_strat_srvy.html">http://www.carla.umn.edu/about/profiles/cohenpapers/lg_strat_srvy.html</a>) 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"> <li>1. ho usato questa strategia e la considero utile;</li> <li>2. ho usato qualche volta questa strategia ma vorrei saperne di più;</li> <li>3. non ho mai usato questa strategia.</li> </ol> <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 curricoli 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 curricolari '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 ( <a href="http://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page">http://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page</a> ), 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 ( <a href="https://vimeo.com/">https://vimeo.com/</a> ), 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 <a href="https://vimeo.com/videoschool">https://vimeo.com/videoschool</a> è possibile trovare consigli utili per creare video efficaci). È possibile poi montare il video usando software come Microsoft Movie Maker ( <a href="http://windows.microsoft.com/it-it/windows/get-movie-maker-download">http://windows.microsoft.com/it-it/windows/get-movie-maker-download</a> ) 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):<sup>4</sup> 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» ( <a href="https://education.skype.com/">https://education.skype.com/</a> ) 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, <a href="http://www.unicollaboration.eu/">http://www.unicollaboration.eu/</a> ).
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. <sup>5</sup> 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.

# Digital Pencil Sharpening Technology Integration and Language Learning Autonomy

Shona Whyte

**Abstract** This essay presents a constructivist theory of teaching and learning based on Whitehead's three-stage model of romantic, precision and generalisation experiences and supported by the writings of mathematics and music educators. This model is linked to current second language teaching methodology with particular reference to technology integration. Examples of classroom language teaching practice, including interactive whiteboard-mediated learning activities, show how this approach can enhance learning opportunities and learner autonomy. Teacher resistance to communicatively oriented technology integration and the persistence of traditional methodology – dubbed 'pencil sharpening' – is attributed to misapprehension of acquisitional facts and lack of models to support pedagogical transformation. A number of recent teacher education initiatives point the way to a programme of pedagogical change which can allow the integration of learning technologies to fulfil their potential for promoting language learning and supporting the autonomy of learners.

**Contents** 1. Introduction. — 2. A Romantic View of Teaching and Learning. — 3. Challenges in Communicative Language Teaching and Learning. — 3.1. Goals for Teaching and Learning Languages. — 3.2. The Process of Learning a Second Language. — 3.3. Obstacles to the Implementation of Communicative Approaches. — 4. Opportunities for Change in Teacher Education. — 5. Conclusion.

## 1 Introduction

Foreign language (FL) teaching in much of Europe is under reform in many guises. Institutional changes in curricula, assessment and teacher education are making new demands on efficiency. The ongoing digital revolution adds pressure to exploit new and complex technologies in the classroom (computer assisted language learning, CALL). Constructivist methodologies like communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT) are pushing teachers towards learner-centred pedagogies. Learners themselves may welcome or mistrust new opportunities to take responsibility for learning: in the same hybrid English for Specific Purposes (ESP) course, where one student celebrated «one of the most positive experiences in English [...] lessons were articulate and rich, and I've noticed a true teaching method, that brought me to feel involved in the

**Table 1. Teacher perceptions of language teaching with technology**

<b>Disciplinary knowledge (language proficiency, SLA research)</b>	Les natifs des fois on leur reproche de ne pas avoir la pédagogie et nous de ne pas avoir le niveau de langue. Tu vois par exemple pour tous ces petits trucs que tu disais ben tu t'es trompé t'as triché mais moi il faut que je l'apprenne avant ça tu comprends parce que moi ça me vient pas naturellement et ça ça m'énerve profondément [Generalist primary teacher, videoconferencing project].	Sometimes native speakers are criticised for not having pedagogy and [non-native primary teachers] for not having the language level. For example all the little things you were saying – you're wrong, you cheated – I have to learn that in advance you see. Because it doesn't come naturally to me and that really annoys me.
	Parce que les petits il faut que tu trouves la pédagogie [...]. Et pour aller encore plus loin – par exemple c'est là où justement ça pêche notre formation – moi [...] je le ferais en espagnol j'aurais aucun problème en anglais je ne peux pas - c'est faire tes cours en bilangue [Generalist primary teacher, videoconferencing project].	Because with kids you have to find the pedagogy [...]. And to go even further – and this is where our training falls short – myself, I could do it in Spanish, I would have no trouble, in English I can't – we should teach CLIL.
<b>Pedagogical expertise</b>	For my new year's resolution, teaching with the interactive white board, I decided to work differently. Because before I used the IWB with [the whole class], and most of the time I was in front of the kids. So, I would like to give them more autonomy [Special needs primary teacher, iTILT France].	
	In my class not every activity in every class involves intensive interaction with the board [...] because I realised two years ago after using the board for two months that the kids did eventually get used to it and it just became a normal part of the classroom setting [Lower secondary EFL teacher, iTILT France].	
<b>Technological skills</b>	Digital immigrants who came late to technology like myself, we may at some point speak digital language fluently. However we will always have a heavy accent which is immediately perceptible to a digital native such as the young people around us who manipulate this equipment with ease. So becoming familiar with the interactive whiteboard, not being able to switch it on, not being able to use it in class when I have wanted to has been a learning curve [Upper secondary EFL teacher, iTILT France].	
	I try to do my best but it's very difficult for me to use [the IWB] very efficiently because [...] I don't have any time to give to construct my sequences with the [IWB] and I don't have any formation so it's a problem for me. To have this material without a person who gives me advice. It's a problem [Generalist primary teacher, iTILT France].	



lessons», another considered their «English class in high school was more interesting, because we used to read and study texts, we had grammar and vocabulary» (cf. Whyte 2013). This paper will argue that improvements in teacher education can improve classroom learning experiences, leading to increased learner autonomy and thus better language learning overall. Previous studies (Cutrim Schmid 2010; Whyte 2012) suggest that successful technology integration in language teaching involves disciplinary knowledge, pedagogical expertise and technological skills. Table 1 shows interview data from teachers involved in longitudinal interactive whiteboard (IWB) projects, including reference to proficiency, pedagogical affordances and technological fluency.

Because the problems of learning to teach FL with technology thus transcend its technical aspects, spilling over into questions of disciplinary and pedagogical knowledge which are relevant to the field of modern languages as a whole, this paper proposes to take the issue of technology training as a prism through which current paradigms of learning and teaching can be investigated. We begin by asking what is important in our discipline and how second language research findings might be applied to teaching. The affordances of the IWB are used to illustrate ways in which learning technologies can support acquisitionally sound pedagogy. The challenges of implementing research-based recommendations are then explored, including reasons for teachers' resistance to CLT and TBLT and examples of technology-supported practice. Finally opportunities for change in teacher education are examined, with conclusions on the potential of learning technologies to enhance language learning and learner autonomy.

## 2 A Romantic View of Teaching and Learning

The well-known adage «the mind is an instrument, you first sharpen it, and then use it» was regarded by the polymath educationalist Whitehead as «one of the most fatal, erroneous, and dangerous conceptions ever introduced into the theory of education. The mind is never passive [...]. You cannot postpone its life until you have sharpened it. Whatever interest attaches to your subject-matter must be evoked here and now» (1932, pp. 8-9). Whitehead proposed a three-stage model of learning, according to which learners move from an initial 'romantic' view of the discipline through a 'precision' stage, where they develop analytical skills, to a phase of 'generalisation', when they can approximate some of the competences of the discipline. Music educator Duke (2008) views this model iteratively, with the stages overlapping in a learning spiral, but notes that teachers often focus on the precision stage, often the less important details of their discipline. For mathematics educator (Halmos 1985, p. 321) learning is

**Table 2. Whitehead's learning cycle applied to second language teaching methods**

	<b>Whitehead's model (1917/1932)</b>	<b>Scholastic transmission</b>	<b>Communicative language teaching</b>	<b>Task-based language teaching</b>
<b>Romance</b>	First apprehension; immediate cognisance of fact; a ferment already stirring in the mind (pp. 28-29).	Access to cultural knowledge.	«The engagement of learners in communication in order to allow them to develop their communicative competence [...] ability to make meaning» (Savignon 2007, p. 209).	«The belief that [learners] can learn the language indirectly through communicating in it rather than directly through studying it» (Ellis 2006, p. 31).
<b>Precision</b>	The stage of grammar, the grammar of language and the grammar of science. It proceeds by forcing on the students' acceptance a given way of analysing the facts, bit by bit (p. 29).	Structural syllabus: development of grammatical competence.	Natural approach (Krashen, Terrell 1983): no precision stage.	Pre-task activities: instructional input, noticing.
		Audiolingual method: overlearning of linguistic patterns.  CER: development of linguistic (notional/functional) competencies.	Interaction hypothesis (Gass 2003): communication breakdown, negotiation of meaning.  Noticing hypothesis (Schmidt): identifying gaps between input and output.	Post-task activities: reflection, focus on form, feedback.
<b>Generalisation</b>	A return to romanticism with the added advantage of classified ideas and relevant technique. It is the fruition which has been the goal of the precise training (p. 30).	Accurate use of language to structure cultural knowledge.	«Encouraging the students to ask for information, to seek clarification, to use circumlocution and whatever other linguistic and non-linguistic resources they could muster to negotiate meaning, to stick to the communicative task at hand, [...] leading learners to take risks, to speak in other than memorized patterns» (Savignon 2007, p. 209).	«Planned learning activity with a primary focus on making meaning and engaging with real-world authentic language use with a defined communication-based learning outcome» (Reinders 2008).

«a battle and a wrench» which encourages procrastination: «Isn't there something I can (must?) do first? Shouldn't I sharpen my pencils perhaps? In fact I never use pencils, but pencil sharpening has become the code phrase for anything that helps to postpone the pain of concentrated creative attention».

Current second language teaching paradigms seem in some respects to take these notions into account. Table 2 shows how Whitehead's three-stage model can be applied to different approaches to second language teaching.

In what I am calling the scholastic transmission approach,<sup>1</sup> which has underpinned much FL teaching in Europe, the romantic goal is understanding the target culture, the means to this goal is precision work on linguistic structures or competencies, while the generalisation stage is characterised by an ability to discuss cultural knowledge without making grammatical errors. In CLT and TBLT, on the other hand, the romantic phase concerns the learner's desire to use the target language in communication, while the successful completion of communicative activities or tasks constitutes an outcome which places the learners in the generalisation stage, and helps maintain motivation through the challenges of the precision stage. In CLT precision work may be informed by different theories of acquisition: the Natural Approach (Krashen, Terrell 1983) denies the need for precision stages; the Interaction hypothesis (Gass 2003) emphasises output and interlocutor feedback, while the Noticing hypothesis (Schmidt 1990) calls for reflection on the gap between learner and target language samples. The TBLT framework explicitly builds precision stages into pre- and post-task phases of the task cycle. CLT and TBLT are thus founded on second language research findings which emphasise the importance for acquisition of sustained exposure to rich input, a focus on meaning and interaction, and the opportunity for reflection on language form in context, instead of the development of decontextualised explicit grammatical knowledge. The acquisitional goal is defined as the development of 'communicative competence' (Canale, Swain 1980), or the ability to use the language appropriately to communicate with others in real-world contexts. Table 3 provides a summary of the main implications of second language research as represented by four contemporary researchers whose introductory textbooks are commonly used in teacher education (Cook 1998; Ellis 2005; Lightbown 2000; Myles 2002).

The implications for instruction attributed to each author in the first column are distilled from synthetic, overview articles written with teachers

1 In Table 2 approaches based on the Common European Reference Framework for Languages (CER) are included under the scholastic transmission umbrella, although this framework does not in theory conflict with CLT and TBLT; current implementations of the CER are discussed later in the paper.

**Table 3. Implications of second language research findings for teaching and learning**

	<b>Second language research findings</b>	<b>Implications for second language classrooms</b>	<b>Learner autonomy</b>
<b>Interlanguage</b>	Second language learning involves the subconscious development of interlanguage through predictable stages which generally stop short of total mastery for adults; conscious rule-learning does not automatically lead to accurate production (Lightbown 2000).	DON'T overemphasise the explicit learning of grammar rules or teach far beyond learners' current competence.	Understand that grammar is not everything in learning a second language.
	Variability is a key feature of interlanguage, in terms of what is transferred from L1, and individuals' ultimate attainment, which is related to both external factors like context and quantity of input, as well as internal variables such as motivation and aptitude (Myles 2000).	DO cater for differences in individual learner preferences and abilities.	Focus on your own interests and learning style; discover your own strengths and weaknesses.
	The systematic and individual nature of interlanguage development militates against grammar-based curricula and highlights the developmental importance of learner errors (Myles 2000).	DON'T expect all learners in a class to be ready to learn the same thing at the same time, or to progress at the same rate: don't prioritise teacher-fronted whole-class lock-step activities.	Don't compare yourself with peers and judge only by test scores.

**Table 3. Implications of second language research findings for teaching and learning**

<b>Input</b>	Instruction should provide extensive input focusing on meaning to allow subconscious interlanguage development; learners should be encouraged to seek additional learning opportunities outside class (Ellis 2005).	DO allow time for learning; encourage learners to seek out opportunities outside the classroom.	Create frequent, regular, motivating opportunities to practice the target language with other users where possible.
	Because of the complexity of language, second language development is extremely time-consuming; an hour a day will not lead to nativelike proficiency (Lightbown 2000).	DO provide rich, contextualised, extensive target language input.	
	It is easier for learners to understand the target language in context rather than in isolation; learners can also understand complex and accurate language which they are not yet able to produce (Cook 1998).	DON'T insist on accurate production of grammatical inflections at early stages of acquisition.	Don't worry about mistakes at first.
<b>Output and interaction</b>	Instruction should allow learners freedom to produce the target language spontaneously in interaction (Ellis 2005).	DO create frequent opportunities for learners to produce output and interact spontaneously.	Find opportunities to interact with other users of the language.
	UG theory suggests rich natural input is sufficient for acquisition, while cognitive and (socio-) constructivist models emphasise interaction, scaffolding and feedback; these approaches are not necessarily incompatible (Myles, 2000)	DO provide scaffolding for learners to produce language, as well as feedback on performance.	Reflect on your own performances; seek out feedback and learn from it.

**Table 3. Implications of second language research findings for teaching and learning**

<b>Explicit instruction and feedback</b>	Errors may be specific to a given L1 or general to all second language learners; they are an inevitable part of interlanguage development and do not respond to immediate explicit correction (Lightbown 2000).	DON'T attempt to correct all learner errors explicitly; and DON'T assess learners' progress only in terms of controlled production in decontextualised conditions.	Consider factors other than grammatical accuracy in gauging progress: communicative competence, fluency.
	Instruction should also involve controlled production, allowing learners to focus on form and develop explicit rule-based knowledge (Ellis 2005).	DO create opportunities for focus on form in meaningful contexts.	Learn grammar rules with reference to a specific context (e.g., communicative need in speaking/writing; comprehension problem in listening/reading).
	Teachers should focus on vocabulary, taught in context and with structural information; grammar instruction should be minimised, and focus on word order, not inflections (Cook 1998).	DO focus on meaning and teach vocabulary in context.	Spend more time learning words and how they are used in expressions than on grammar rules.
	Specific instruction in pronunciation is important for retention, and writing instruction is also necessary since L1 literacy skills are not automatically transferable (Cook 1998).	DON'T neglect pronunciation and writing skills, which require attention as well as listening and speaking.	Learn about pronunciation – phonemes, intonation. Practice writing too.
<b>Culture</b>	Teachers should promote an international use of the target language rather than focus on target-language speakers and culture, and must also allow for individual learner differences (Cook 1998).	DON'T focus exclusively on the culture and native speakers of the target language in the design of materials and activities.	Develop your own learning goals based on your own communicative needs or interests rather than native-speaker cultural norms.

and teacher educators in mind. Concrete recommendations for second language teachers in the second column highlight the intersection between interlanguage (IL) research and constructivist teaching. Emphasis is placed on the roles of input, output, interaction, and reflection in driving interlanguage development. Also stressed is the systematic nature of the built-in syllabus, which limits what can be learned at a given point in development, and renders moot much well-intentioned teacher correction during precision activities. IL research suggests an incompressible minimum time for acquisition, particularly important in FL environments where input is largely restricted to the classroom. In addition to these research findings, the second language classroom has recently been influenced by more general research into constructivist and socio-constructivist models of learning, making intercultural communication the learning goal, rather than the target language culture. Accommodating learner differences allows teachers to maintain romantic motivation by offering learners choice in topics or activities, while scaffolding and feedback provide alternatives to direct grammar instruction and explicit error correction, which allow the teacher to provide some generalisation experiences for learners without entirely neglecting the precision stages.

Incorporating these notions into CALL teaching, acquisitionally relevant classroom activities can be matched with the particular affordances of various learning technologies. The IWB, which allows the manipulation of a computer via a large touch-sensitive display, is becoming more and more widespread in today's classrooms. However, this tool can be associated with teacher-fronted whole-class activities which do not necessarily promote second language acquisition (Cutrim Schmid 2010; Cutrim Schmid, Whyte 2012). Using the IWB as an example, Table 4 maps the language resources and activities for input, output/interaction and reflection in the first three columns to the affordances of the IWB in column 4; the teaching and learning advantages of using the IWB are spelled out in the last column.

The IWB allows teachers to follow the teaching recommendations listed in Table 3 to offer rich and varied target language input. Used at a minimal level, it saves instructional time by functioning as a digital hub for different multimedia resources used as input, and allowing the storage and retrieval of work carried out in class or outside. But the IWB can also support learner production and interaction in more sophisticated ways, allowing teachers to relinquish their magisterial position in the front of the class and devolve control of activities and learning to the learners themselves (Cutrim Schmid, van Hazebrouck 2010). A majority of teaching examples described in this paper are drawn from the European project iTILT (interactive Technologies in Language Teaching; <http://itilt.eu>) designed to support just such communicative approaches to language teaching and learning with the IWB.

**Table 4. Applications of research findings with interactive technologies**

	<b>Resource type</b>	<b>Activity</b>	<b>IWB affordance</b>	<b>Teaching/learning advantage</b>
<b>Input</b>	Audio, video, animation from computer, CD/DVD, Internet.	Listening comprehension.	Resources can be generated by teacher and/or learners, prepared in advance or developed in class.	Provides rich, contextualised input.
	Text from textbook, worksheet, authentic source.	Reading comprehension.	IWB tools (highlight, spotlight, reveal) can focus attention.	Can allow learner choice and encourage spontaneous interaction.
	Visual input: photos, clipart, maps.	Brainstorming.	Display can be annotated during class and saved for review after class or further work.	Saving resources for reuse in and outside class allows more time for learning and saves class time.
	Online references: dictionaries, encyclopedias.	Vocabulary acquisition.	Resources can be accessed by teacher, individual learner, group, or whole class.	Learner autonomy, learning strategies.
<b>Output and interaction</b>	Visual support for pair and group work: task instructions, key words.	Pair and group discussion, rôleplays.	Task instructions and support can be prepared by teacher or learners, in advance or in class.	Scaffolding for language production.
	Shared Internet browser.	Finding or checking vocabulary or other information.	Accessed by teacher, individual learner, group, or whole class.	Scaffolding, learner autonomy.
	Display of electronic resources to support presentations.	Learner presentations, reports on collaborative activities.	Performance opportunity, goal for task.	Opportunity for output in form and on topic of learners' choice, avoiding lockstep teaching.
	Sharing of asynchronous computer-mediated communication (e-mail, forum).	Reading/writing skills.	Feedback can be offered by learners and/or teacher.	Focus on form in meaningful context.
	Videoconferencing with distant interlocutors.	Spontaneous oral interaction.	Task support can be displayed beside video.	Scaffolding for language production.



**Table 4. Applications of research findings with interactive technologies**

<b>Feedback</b>	Written assignments, produced in electronic format or scanned, either in class or as homework.	Writing skills.	A performance opportunity, goal for task.	Allows feedback on performance other than error correction; develops explicit knowledge of grammar.
	· spoken productions, audio- or video-recorded	Oral production.	Feedback can be offered by learners and/or teacher.	Focus on form in a meaningful context.
			IWB tools (annotate) can focus attention and aid comprehension.	Saves class time, provides goal for homework tasks.
			Learner productions created in class or outside can be grouped and stored.	Allows assessment in context.

The foregoing discussion suggests that the pedagogical implications of current models of language learning and teaching are quite clear. Even if the theoretical underpinnings of the various principles of teaching and learning sketched in Table 3 are not always well understood by teachers, their consequences for the classroom are. Indeed, many studies of teacher behaviour and teacher cognition (Borg 2006) show that language teachers are aware of the advantages of communicative and task-based methods, but face numerous obstacles to implementation. The next section explores some causes of teachers’ resistance to current CALL paradigms.

### 3 Challenges in Communicative Language Teaching and Learning

Classroom implementation of CLT and TBLT approaches in line with second language research is hindered by teachers’ pedagogical objectives, their views on language learning processes, and by institutional contexts. All these factors may lead to overemphasis of precision stages and restriction of learner autonomy, as is shown in the following sections.

### 3.1 Goals for Teaching and Learning Languages

Cultural goals are clearly at odds with the main objectives of a CLT or TBLT syllabus. European state school teachers and programmes typically emphasise knowledge of the target language culture as a learning objective in its own right, and as a sweetener for a predominant focus on vocabulary learning and grammar rules. For older and more advanced learners of English this can mean studying the US civil rights movement or the Gothic literary tradition, while for younger learners, culture can boil down to British school uniforms, double-decker buses and the full English breakfast. There is no inescapable link with language learning: these topics can be studied independently of the target language, and developing linguistic proficiency does not automatically equip learners to tackle them, or provide a generalisation experience which helps them gain communicative competence in the target language. Indeed, linguists interested in the cultural aspects of language learning (Cook 2009; Kramsch 2009) highlight the importance of creating space for a learners' culture, defined not with reference to the target language (or indeed the mother tongue) but rather in terms of the learners' own experiences as second language users of the language being learned. However, the two approaches are not incompatible, as the example of a teaching unit for young adult EFL learners based on contemporary US fiction shows.

**Example 1**                      **Helping learners to relate target language literature to their own contexts.**

Resource type	IWB file.
Topic	Teaching unit on reading: <i>Life is funny</i> by E.R. Frank. <sup>2</sup> Notebook file ( <a href="http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/EN/WP2_2%20IWB%20teaching%20material%20READ%20ENGLISH.notebook">http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/EN/WP2_2%20IWB%20teaching%20material%20READ%20ENGLISH.notebook</a> ). PDF ( <a href="http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/EN/WP2_2%20IWB%20teaching%20material%20READ%20ENGLISH.pdf">http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/EN/WP2_2%20IWB%20teaching%20material%20READ%20ENGLISH.pdf</a> ).
Language & level	Secondary EFL.
Analysis	This teaching unit includes a series of activities designed to support learners in their reading of teenage fiction. The IWB file provides authentic resources, including an online map to situate the novel, and a video of a celebrity interview on a related topic. It also contains

<sup>2</sup> This resource, developed for the iTILT project by Sanderin van Hazebrouck, is a teaching unit including learning activities with explanatory information for teachers and trainers. An overall impression can be gained from the PDF version, but to access the interactive features, including commentary for teachers, the reader will need a copy of the Notebook software for the SMART board. A free trial version can be downloaded from <http://smarttech.com>.

visual input for brainstorming and mindmapping to support comprehension and facilitate discussion, and shows how annotation tools such as highlighting, underlining, and writing can be used to provide feedback on learners' written productions.

These activities support learners in their reading of the novel, and culminate in a final task in which learners create photo stories to present to the class via the IWB. This teaching unit thus uses IWB affordances to scaffold a challenging task which might well seem beyond the current competence of teenage learners in the absence of such support. In so doing, it frames learning activities in relation to learners' own experiences rather than in terms of the target language culture.

Another reason cited by teachers for teaching English or Spanish in schools is their status as international languages. However, trained in the language-as-culture model described above, and without an understanding of the cognitive underpinnings of language acquisition, teachers are used to regarding linguistic and communicative competence as secondary considerations, part of the precision stage, on the road to mastery of cultural knowledge. So it is difficult for them to subscribe wholeheartedly to a communicative agenda with communicative competence as both means and goal of teaching and learning. Once the transition from the scholastic transmission model to a CLT or TBLT approach has been made, however, technology can support the promotion of learner autonomy in a number of ways, as Example 2 illustrates.

### **Example 2      Developing communicative competence in authentic tasks.**

Resource type	IWB practice report, iTILT project. <sup>3</sup>
Topic	Giving directions and describing routes on a map ( <a href="http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=405">http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=405</a> ).
Language & level	Vocational Spanish, Germany.
Analysis	This classroom clip shows learners using a city map accessed via Internet to describe routes and give directions, an authentic task for these students of tourism. The IWB supports learner autonomy for both the learner at the IWB and those watching: using the map helps the speaker to reconstruct sentences prepared as homework and also aids the listeners in comprehending and checking the veracity of what they hear. The teacher sees the value of the IWB in supporting comprehension

<sup>3</sup> A 'practice report' is a webpage containing a short video clip of classroom interaction with a description, participant commentary and any additional materials (Whyte et al. 2013) designed to support teacher education.

among learners: «When a student simply reads aloud, [other weaker learners] have no idea what's being said. But when it's shown again on the IWB at the same time, 'the third street on the right', then they know 'OK, it really is the third street on the right' because they can see the actual map too». One learner agrees: «We can just see where things are».

This section has suggested that the first obstacle to CLT lies in the definition of the object of study and teaching goals; teacher resistance to communicative goals has further consequences for the classroom.

### 3.2 The Process of Learning a Second Language

Duke (2008) suggests that music educators tend to emphasise precision, teaching learners that «error has much greater weight than it ought to have», and that «it's more valued to play really demanding repertoire not quite great, than to play undemanding repertoire beautifully». In language education this translates to prioritising accuracy and complexity over fluency. Example 3 shows a common routine used with EFL beginners involving topics which are familiar from other curricular areas, in this case the date.

#### **Example 3      Routines for young beginners.**

Resource type	IWB practice report.
Topic	Dates: Writing the date ( <a href="http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=261">http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=261</a> ).
Language & level	Primary EFL.
Analysis	At the beginning of the day's lesson, the teacher brings a learner to the IWB to write the date and invites other learners to repeat the following sentences: Today it's Monday December 5th 2011; Tomorrow it will be Tuesday December 6th 2011.

Teachers consider such routines to be well within learners' capacities, since the information conveyed is well known, the learners are provided with clear teacher models and the opportunity to listen, repeat and receive corrective feedback, throughout the school year. Thus teachers feel justified in insisting on high levels of grammatical accuracy from their pupils. However, this activity runs counter to many second language research-based recommendations (Table 3). Input is impoverished and decontextualized (the learners hear only the teacher and other learners), and the utterances are produced in isolation without communicative purpose (the answers do not constitute new information). While the propositional content is

simple, the grammatical structures are not: research into developmental sequences shows that neither the copula 'be' nor the modal 'will' occur spontaneously in early IL syntax (Meisel, Clahsen, Pienemann 1981) and it is generally agreed that there is no acquisitional benefit to focusing on grammatical inflections at early stages (Cook 1998), particularly here given the polysemy of the 's' morpheme. Lastly the whole class focuses on the same activity, offering learners no choice, and reducing output opportunities. In sum, although teachers intend this kind of activity as a simple warm-up routine, it is actually very demanding insofar as learners are required to reproduce accurately language sequences which are far beyond their current linguistic competence and which are not embedded in a communicative context. This activity teaches learners that language mastery consists in memorising complex strings of sounds, and that accuracy is important: the precision stage.

Yet educators agree on the importance of generalisation: learners «have got to be made to feel that they are studying something, and are not merely executing intellectual minuets» (Whitehead 1932, p. 15). They need to be active: «for a student of mathematics to hear someone talk about mathematics does hardly any more good than for a student of swimming to hear someone talk about swimming» (Halmos 1975, p. 476). Generalisation experiences also allow learners to glimpse «broad underlying principles that are both intellectually interesting and functionally valuable» and entertain «ideas that allow you to understand other things that someone's not taught you about explicitly» (Duke 2008). So what is 'intellectually interesting' and 'functionally valuable' about learning a foreign language? I submit that being able to understand something of a sentiment expressed in a new language and expressing an approximation of our own ideas are interesting and challenging learning goals, particularly if our interlocutors do not share our first language. And if learners are helped to do this from the earliest stages of learning, they acquire any number of functionally valuable insights regarding the acceptance of uncertainty and ambiguity, making intelligent guesses, putting knowledge into practice, compensating for problems in comprehension and expression, and negotiating strategies, to name but a few the competences required for and developed by using a foreign language in communication. In addition, these experiences provide opportunities for comprehensible input, output and interaction which enable interlanguage development. We cannot hope to teach a language in its entirety, but experiences which allow learners to attempt to decode and encode messages in communicative contexts and to develop the skills required for such tasks also fit them for future unscripted interactions on new topics, with new interlocutors, in new situations, for new purposes.

Teachers often consider that their learners are not ready or able to embark on 'real' communication, believing instead that they must first memorise and practice vocabulary or grammar before attempting to use the

language either for comprehension or production (Whyte 2011). Example 4 serves as a counter-example to show how young learners can participate in generalisation activities at very early stages of learning.

**Example 4      Using drawing to support sustained oral production with young beginners.**

Resource type	Classroom illustration, e-learning resource in language education.
Topic	Story retell: Two Monsters by David McKee ( <a href="http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_activite=99&amp;connexion=&amp;lang=eng&amp;id_theorie=*&amp;id_categorie=">http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_activite=99&amp;connexion=&amp;lang=eng&amp;id_theorie=*&amp;id_categorie=</a> ).
Language & level	Primary EFL, France.
Analysis	In this teaching unit based on a storybook, the learners' final task involved the drawing of a number of episodes from the story to provide support for an oral retelling. Teaching activities during the previous sessions involved listening exercises, the memorisation of language chunks, and collaborative retellings which were audio-recorded and replayed. The videos show the learners retrieving and reconstructing these language elements to fit their chosen interpretation of the story, using their illustrations for support, and with some scaffolding by the teacher.

Thus activities which teachers typically consider simple are often quite the reverse, because of the complexity of the linguistic structures involved and because of teachers' insistence on accurate, error-free reproduction. Conversely, activities typically thought beyond learners' capabilities, such as comprehension tasks involving language beyond their current productive competence, or production tasks requiring spontaneous interaction, can actually prove to be within the reach of these same learners, when appropriate scaffolding is offered, and demands for accuracy relaxed (see Table 3). Such generalisation activities are likely to be more rewarding in the short term, provide increased motivation to persist with precision learning, and ultimately bring learners closer to the longer term goal of language proficiency.

### 3.3 Obstacles to the Implementation of Communicative Approaches

The sheer complexity of implementing CLT and TBLT approaches further deter teachers. Many have doubts about their own FL proficiency and feel ill-equipped to use the language spontaneously in class. In Example 5, both the teacher and learners show high levels of proficiency which allow all participants to contribute to ongoing learning activities in flexible and constructive ways and foster learner autonomy.

<b>Example 5</b>	<b>Extending learner autonomy with advanced adult learners.</b>
Resource type	IWB practice report.
Topic	Brainstorming about a sales pitch – adding and saving a page ( <a href="http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=489">http://www.itilt.eu/iwb-practice?id=489</a> ).
Language & level	University EFL, Netherlands.
Analysis	This classroom clip shows the teacher access a video on internet via a link in her IWB file, then insert a new page to accommodate her notes of unexpectedly extensive learner contributions to discussion. She can then save and share the class file with learners after class allowing them to review the teaching materials and their own work. The IWB thus allows efficient access to authentic input, and supports learners' oral production. It also allows the teacher to promote learner autonomy by accommodating unanticipated contributions during the activity, literally giving space for learner initiative, as well as by sharing the post-session materials for independent review and/or subsequent learning tasks.

For teachers at lower proficiency levels, however, the situation is quite different. Generalist primary teachers may have had limited language learning opportunities, while secondary teachers may have more literary and cultural knowledge than oral proficiency. They lack what Bandura (1994) terms 'mastery experiences' in the foreign language. In social cognitive theory, which underpins many modern constructivist models of teaching, successful performance feeds confidence in our competence, or 'self-efficacy beliefs', which in turn make future successes more likely in a virtuous learning spiral. Language teachers who were not encouraged to speak spontaneously as learners, or were frequently corrected when they did, can be said to lack mastery experiences in using the target language. They are likely to hold low self-efficacy beliefs for using the language, leading them to avoid class activities which require them or their learners to produce unplanned language. Instead, they feel more confident in controlled, precision learning activities where the language forms to be used are determined in advance. This priority accorded to the development of explicit linguistic knowledge might be seen as «pencil sharpening» (Halmos 1985), or a form of procrastination to avoid challenging communicative situations.

Having as language learners experienced classes based on teacher-fronted, whole-class lockstep grammar instruction, such teachers also have difficulty imagining the changes required in terms of learning objectives, materials design, classroom organisation, and teacher and learner roles, if they are to put CLT and TBLT methods into practice effectively. Teachers need to see examples of good practice and receive support in changing their own practice, a problem addressed in the iTILT project with the pro-

duction of teaching materials including commentary on pedagogical and technical aspects of the proposed activities. Example 6 shows a teaching unit for young beginners in French.

**Example 6 Teaching unit on vocabulary.**

Resource type	IWB file.
Topic	Teaching unit on Vocabulary: <i>La surprise de Handa</i> by Eileen Browne. Notebook file ( <a href="http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/FR/WP2_2%20IWB%20teaching%20materials%20VOC%20FRENCH.notebook">www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/FR/WP2_2%20IWB%20teaching%20materials%20VOC%20FRENCH.notebook</a> ). PDF ( <a href="http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/FR/WP2_2%20IWB%20teaching%20materials%20VOC%20FRENCH.pdf">http://www.itilt.eu/sites/default/files/u3/teaching%20materials/FR/WP2_2%20IWB%20teaching%20materials%20VOC%20FRENCH.pdf</a> ).
Language & level	Primary French.
Analysis	This teaching unit offers activities to support young beginners' learning of vocabulary in the areas of fruit and animals, based on a picture story set in an African village. The IWB pages include short audio tracks recorded and embedded by the teacher, links to authentic video resources, and a number of learning activities involving the dragging of images from one area of the page to another to support memorisation and to encourage noticing of gender marking by the definite article in French. The final task is a story retell, where learners make their own vocabulary selections to tell their own version of <i>La surprise de Handa</i> . The IWB supports this challenging oral task by allowing learners to drag images into a table to form a rebus to help them to construct successive parts of the story and their audience to understand their production.

Finally, teachers are deterred from implementing authentic communicative activities in class due to institutional constraints which overwhelmingly favour the teaching of testable precision skills. The arrival of the CEFR for many teachers has coincided with an increase in their assessment workload without accompanying support for their teaching practice (Jones, Saville 2009). Teachers are also under pressure to prepare learners for future programmes. Primary FL teachers want to avoid sending their pupils to secondary unprepared, their secondary colleagues worry about upper secondary and university courses, while those teaching first year undergraduates are already projecting their learners several years into the future, when a small minority may decide to prepare for teaching exams. Each is sharpening pencils for the next teacher. In addition to the inhibiting effects of their learners' vertical progression as they advance up their educational ladders, teachers are mindful of the horizontal constraints imposed by their colleagues who



teach on the other side of the classroom wall. Where the predominant class format is the teacher-fronted lecture, with whole-class activities and formal assessments which test retention of discrete information, it can be difficult to introduce radically different activities which run counter to the prevailing system.

In summary, implementation of communicative CALL in state schools in Europe is impeded by a number of difficulties. For many teachers with limited communicative competence and no exposure as learners to communicative methods, CLT marks a radical departure in their linguistic and pedagogical lives. In order to be convinced of its advantages, teachers therefore need some theoretical background. Its absence leaves teachers with misconceptions about language acquisition and their learners' capabilities, leading them to overemphasise learning activities which are unlikely to lead to the development of communicative competence, while avoiding or neglecting potentially more effective ones. The situation is compounded by institutional constraints which do not facilitate innovation or learner autonomy, and in such conditions, the question of integrating CALL into classroom practice is often quite simply a bridge too far.

#### **4 Opportunities for Change in Teacher Education**

How can teacher educators address some of these issues and improve conditions for language teachers and thus their learners? In his overview of recent developments in computer-assisted language learning (CALL), Hubbard (2008) documents a general neglect of CALL training, while stressing the key role played by teachers in CALL:

language teachers are the pivotal players: they select the tools to support their teaching and determine what CALL applications language learners are exposed to and how learners use them [Hubbard 2008, p. 176].

Hubbard calls for training grounded in research to help teachers adopt and adapt the new technologies and methodologies they encounter throughout their careers. How can this combination of technological and methodological issues best be tackled? In a study of generalist primary teachers using videoconferencing technology for EFL, Whyte identifies the following chicken-and-egg conundrum:

Teachers can and do self-train with new technology, but cannot identify the affordances of the new tools unless they receive help in identifying effective language learning practices. Conversely, it is difficult for trainers to discover and pass on such useful practices without having par-

anticipated in specifically directed technology training themselves in the first place [Whyte 2011, p. 291].

Hoven (2007) describes one solution in the form of a hybrid CALL course where language teachers at an Australian university learned to use various tools by collaboratively exploring their affordances for the FL classroom. Hoven concluded that this approach fostered both teacher and learner autonomy:

The experiential modelling approach to familiarizing practicing teachers with technology discussed here seems to be a positive step towards engendering the competence and confidence in teachers to use new technologies with their learners to help their learners, in turn, to maximize their language learning [Hoven 2007, p. 152]

A number of European projects provide other examples of fruitful collaboration between teachers, trainers and researchers to identify acquisitionally useful affordances of learning technologies: MiCALL for intercultural competence in computer-mediated communication (Dooly 2008), NIFLAR for synchronous computer-mediated interaction using virtual world technology (Jauregi et al. 2011), and iTILT for communicative competence supported by IWBs (Whyte et al. 2011; Whyte et al. 2013). Such projects often stimulate pedagogical reflection as well as exploration of learning technologies themselves, allowing the combination of methodological and technological issues recommended by Hubbard (2008). Change in teacher education may, of course, be expected to feed into classroom change both directly and indirectly as teachers learn the acquisitional value of allowing learners more independence in learning activities, and become more autonomous in their own continuing professional development endeavours.

## 5 Conclusion

This paper has looked at the question of learner autonomy via CALL from the perspective not of learners themselves, but rather of the language teacher. It has argued that a romantic view of FL learning – Whitehead’s «ferment already stirring in the mind» – is important in motivating learners and that communicative competence can and should constitute a major objective of FL teaching and learning. It shows that learner autonomy is essential for the development of communicative competence, appealing to second language research showing the idiosyncratic nature of interlanguage development, the importance of rich, extensive input both inside and outside the classroom, and value of meaning-focused activities. However, this communicative goal and the means to achieve it are not always ac-

cepted or implemented in the second language classroom. Teachers often devote more time to precision activities than is warranted. This may be because they believe those to be the most important. It may be because they are unaware of or lack confidence in their abilities to conceive and implement alternatives. It may also be that institutional contexts are not propitious. Overemphasis on decontextualised precision activities is likened to Halmos' use of the code phrase «pencil sharpening» to refer to ineffectual preparatory busywork which postpones both the pain of true precision work and the pleasure of the generalisation stage. At this stage, which Whitehead calls 'fruition', and which appears similar to Bandura's mastery experience, learners have developed a measure of autonomy in the form of communicative competence which both equips and motivates them for further learning.

In today's world there is not much call for pencils, sharpened or not, and we can use this as a metaphor both for autonomy in language learning and for technology integration. Learners need to be able to communicate in a foreign language, not conjugate irregular verbs by rote. Teachers can help them do so by using interactive technologies to transform pedagogy. This paper has shown examples of classroom practice using technology to encourage learner autonomy, as well as illustrations of teacher education initiatives to support teachers in using technologies to change practice. Projects involving experiential modelling and sustained, direct collaboration between teachers and researchers offer promising models for FL teacher education, using technology directly in the classroom, and to disseminate knowledge about teaching practice in vivid and accessible forms. With such exciting opportunities available, it would be a pity to continue endlessly sharpening pencils no-one will use.

## References

- Bandura, A. (1994). 'Self-Efficacy'. In: Ramachandran, V.S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, R-Z. New York: Academic Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Cook, V. (2009). «Questioning Traditional Assumptions of Language Teaching». *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, pp. 7-22.
- Cook, V. (1998). «Relating SLA Research to Language Teaching Materials». *Canadian Modern Language Review*, 1 (2), pp. 9-27.
- Cutrim Schmid, E. (2010). «Developing Competencies for Using the Interactive Whiteboard to Implement Communicative Language Teaching in

- the English as a Foreign Language Classroom». *Technology, Pedagogy and Education*, 19 (2), pp. 159-172.
- Cutrim Schmid, E.; Van Hazebrouck, S. (2010). «The Interactive Whiteboard as a Digital Hub». *Praxis Fremdsprachenunterricht*, (4), pp. 12-15.
- Cutrim Schmid, E.; Whyte, S. (2012). «Interactive Whiteboards in School Settings: Teacher Responses to Socio-constructivist Hegemonies». *Language Learning and Technology*, 16 (2), pp. 65-86.
- Dooly, M., (ed.) (2008). *Telecollaborative Language Learning: Moderating Intercultural Collaboration and Language Learning*. Bern: Peter Lang.
- Duke, R. (2008). «Why Students Don't Learn What We Think We Teach» [lecture; online]. <http://www.cornell.edu/video/?VideoID=225> (2013-06-01).
- Ellis, R. (2005). «Principles of Instructed Language Learning». *System*, 33, pp. 209-224.
- 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://edizionicafoscarini.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2/281>.
- Gass, S. (2003). «Input and Interaction». In: Doughty, C.J.; Long, M.H. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Gray, C. (2010). «Meeting Teachers' Real Needs: New Tools in the Secondary Modern Foreign Languages Classroom». In: Thomas, M.; Schmid, E.C. (eds.), *Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice*. Hershey; New York: Information Science Reference.
- Halmos, P. (1985). *I Want to Be a Mathematician*. New York: Springer Verlag.
- Halmos, P. (1975). «The Problem of Learning to Teach». *American Mathematical Monthly*, 82, pp. 466-476.
- Hoven, D. (2007). «The Affordances of Technology for Student Teachers to Shape Their Teacher Education Experience». In: Kassen, M.; Lavigne, R.; Murphy-Judy, K.; Peters, M. (eds.), *Preparing and Developing Technology-Proficient L2 Teachers*. San Marcos, TX: CALICO.
- Hubbard, P. (2008). «CALL and the Future of Language Teacher Education». *CALICO Journal*, 25 (2), pp. 175-188.
- Jauregi, K.; Canto, S.; de Graaff, R.; Koenraad, T. (2011). «Verbal Interaction in Second Life: Towards a Pedagogic Framework for Task Design». *CALL*, 24 (1), pp. 77-101.
- Jones, N.; Saville, N. (2009). «European Language Policy: Assessment, Learning, and the CEFR». *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, pp. 51-63.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press.

- Lightbown, P. (2000). «Anniversary Article: Classroom SLA Research and Second Language Teaching». *Applied Linguistics*, 21, pp. 431-462.
- Meisel, J.M.; Clahsen, H.; Pienemann, M. (1981). «On Determining Developmental Stages in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2), pp. 109-113.
- Myles, F. (2002). «Second Language Acquisition Research: Its Significance for Learning and Teaching Issues» [online]. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice*, 25 October. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421> (2013-06-01).
- Savignon, S.J. (2007). «Beyond Communicative Language Teaching: What's Ahead?». *Journal of Pragmatics*, 39 (1), pp. 207-220.
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied linguistics*, 11 (2), pp. 129-158.
- Whitehead, A.N. ([1917] 1932). «The Aims of Education». In: Whitehead, A.N. *The Aims of Education and Other Essays*. London: Ernest Benn.
- Whyte, S. (2011). «Learning to Teach with Videoconferencing in Primary Foreign Language Classrooms». *ReCALL*, 23 (3), pp. 271-293.
- Whyte, S. (2012). «Developing and Integrating Teacher Competences in Language Acquisition, Pedagogy and Technology». In: Causa, M.; Galligani, S.; Vlad, M, (dir.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues: Evolution de contextes, des besoins et des dispositifs*. Paris: DILTEC, Université de Sorbonne Nouvelle - Paris 3, pp. 220-231.
- Whyte, S. (2013). «Teaching English for Specific Purposes: A Task-based Framework for French Graduate Courses». *Asp*, 63 (9), pp. 5-30.
- Whyte, S.; Cutrim Schmid, E.; van Hazebrouck, S. (2011). «Designing IWB Resources for Language Teaching: The iTILT Project». In: Pixel (ed.), *International Conference ICT for Language Learning: 4th Conference Edition* (Florence, Italy, 20-21 October 2011). Milano: Simonelli.
- Whyte, S. et al. (2013). «Open Educational Resources for CALL Teacher Education: The iTILT Interactive Whiteboard project». *Computer Assisted Language Learning*, 27 (2), pp. 122-148.

# Suzann Collins' *The Hunger Games* Technology-Enhanced Literature Projects to Support Learner Autonomy

Christian Ludwig

**Abstract** Learner Autonomy has become one of the main aims of foreign language learning since Henri Holec's highly influential publication *Autonomy and Foreign Language Learning* (1981) in which he highlighted the fact that learners take over responsibility for all aspects of their own learning. Since the Internet has become a more interactive and collaborative medium (Web 2.0) which, in contrast to its 1.0 predecessor, allows users to generate their own content or mash-up information, the importance of the so-called 'participatory web' for developing learner autonomy has been emphasised. However, many teachers and learners feel overwhelmed by the sheer endless number of education technology tools available, the opportunities they offer as well as the diversity in technology and autonomy research. This paper aims at discussing the role of technology in the context of learner autonomy by investigating the use of different technologies in literature projects. Suzanne Collins's *The Hunger Games*, the first part of *The Hunger Game's* trilogy, set in the fictional dystopian world of Panem, will be taken as an example of how successfully to employ technology in language learning to support learner autonomy.

**Contents** 1. Introduction. — 2. Dystopian Literature in the EFL Classroom. — 3. Suzann Collins' *The Hunger Games*. — 4. Developing Learner Autonomy with Technology. — 5. Examples of Classroom Practice. — 5.1. Facebook. — 5.2. Twitter. — 5.3. WebQuests. — 6. Conclusions.

## 1 Introduction

Foreign language learning in today's media-dominated and digital society goes far beyond the acquisition of a foreign language in its traditional sense. Whereas for a long time, the focus of language learning was on the learners' grammatical competence, this scope has been widened with the communicative turn and the rise of communicative competence in the late 1970s and early 1980s (see e.g. Richards 2006). Apart from the ability of being able actively to participate in authentic target language communication, foreign language learning has since then incorporated a wide range of additional competences and skills for life-long learning. These include, among others, the so-called new literacies which incorporate a wide range of individual literacies taking account of our increasingly digital, visual and hypermedia world (for a discussion of new literacies see e.g. Coiro 2003, pp. 458-464, Leu et al. 2007, pp. 37-68). Additionally, a number of global

issues (Freudenstein 1999; Volkman 2012, p. 394) have also constantly been brought up. However, these are not to be understood as a collection of individual themes or topics summarised under this heading but rather as critical-reflexive competences which enable learners to develop an awareness of the complex interdependencies in an increasingly globalised world. The autonomy of the learner, and, inextricably linked to this, the autonomy of the teacher (see e.g. Little 1995, pp. 175-181) «informed by general constructivist theories of learning, on the one hand, and – when it comes to language learning – by findings of second language acquisition research, on the other» (Legenhausen 2012, p. 21) have become prerequisites and – at the same time – aims of foreign language learning. The wide range of technological possibilities is often envisioned to encourage learners to learn – or rather acquire – a foreign language in «an active and social environment» (Eisenmann et al. 2013, p. 42) and in collaboration with others by making use of authentic materials in and outside the classroom (see e.g. Thomas et al. 2013). However, the widespread belief that technology ipso facto leads to an increase in autonomy and therefore to more successful language learning, needs to be contested. The question how technology education tools can support learners and teachers in becoming more autonomous is neither answered nor sufficiently backed up by research. This article aims to discuss the role of technology in developing learner autonomy and to illustrate it by giving practical examples taken from a literature project conducted at the University of Koblenz-Landau, Germany, in summer 2013. It will be argued that technology can support learners in becoming more autonomous by engaging them in authentic and collaborative target language communication.

## 2 Dystopian Literature in the EFL Classroom

Since the publication of Thomas Moore's *Utopia*<sup>1</sup> (1516), utopian literature has been a most popular genre. Set in faraway places or times, it criticises current conditions by drafting ideas for a perfect world.<sup>2</sup> A dystopian society, on the other hand, can be defined as «an imagined place or state in which everything is unpleasant or bad, typically a totalitarian or environmentally degraded one» (<http://oxforddictionaries.com/definition/english/dystopia?q=dystopia>). Very often, an at first glance unblemished society turns out to have a strict social hierarchy in which a rich upper class iso-

1 *Utopia* is an obvious criticism of the social and political conditions in England, and Europe, in the fifteenth century.

2 While Moore's *Utopia* is eponymous for the genre, Plato's *The Republic* (around 380 BCE) is largely considered to be one of the first pieces of utopian writing.

lates itself from the majority which vegetates away in poverty and starvation. Additionally, the state philosophy is designed to secure the political system and prevent social disorder by embracing a total surveillance of its subjects. Among other aspects, it is their sometimes shocking connection to reality which makes (non-)utopian pieces of literature so worthwhile for language learning. Students will come to grasp the fact that

[d]ystopian novels often have a closer connection to reality than their utopian counterparts. This is because they are based on the principle of extrapolation: the author identifies a questionable element in his or her own culture, then projects it in exaggerated form into the future, in order to emphasize the danger that is implicit in the trend [MALONEY 2011, p. 19].

Thus, dystopian literature can encourage learners critically to scrutinise or criticise their own lives or the society they live in. Moylan adds to this:

Dystopia's foremost truth lies in its ability to reflect upon the causes of social and ecological evil as systemic. Its very textual machinery invites the creation of alternative worlds in which the historical spacetime of the author can be re-presented in a way that foregrounds the articulation of its economic, political, and cultural dimensions. [...] [D]ystopian critique can enable its writers and readers to find their way within - and sometimes against and beyond - the conditions that mask the very causes of the harsh realities in which they live [Moylan 2000, p. xii, as quoted in Hempel et al. 2013, p. 173].

Furthermore, dystopian literature shows the role of individual responsibility. By thematising topics such as the role of technology in society, political expropriation in times of (political) instability, the restriction of civil rights for the safety of citizens, or particular groups of citizens, the degradation of the environment or the overall degeneration of the quality of life connected to it (summarised under the terms Ecopedagogy and Ecodidactics), dystopian fiction invites learners to engage with global cultural, social, political and environmental issues, debates and contexts.

### 3 Suzann Collins' *The Hunger Games*

The novel is set in Panem, most likely an allusion to the Roman *panem et circences*, a technologically advanced plutocratic society ruled by President Coriolanus Snow. It is situated in the territory of the former United States of America destroyed in an unknown apocalyptic catastrophe. During the course of the novel we learn that while the Capitol is located



somewhere in the area of the former Rocky Mountains, District 12 is in what was known as the Appalachia. While the inhabitants of the Capitol live in an advanced technological society with force fields, solar batteries and magnetic levitation, most of the other districts live in extreme poverty and without any advanced technology. The raison d'être of the 12 districts is to provide the Capitol with services and goods, e.g. the textile industry is located in District 8 and District 11 is known as the agricultural heart of Panem. While it is thought that District 13 was destroyed during the Capitol's defeat of the rebellion, it has actually gone underground and, due to its atomic weapons, it is left in peace by the Capitol and thus does not participate in the Hunger Games. While not much knowledge has survived about the early history of Panem, it is well-known that after the Dark Days, a rebellion of the formerly thirteen districts against the oppressive government of the Capitol led to the institution of the so-called Hunger Games, an annual event in which two tributes from each district, after a week of training in the Capitol, have to fight to death in the arena. Each year's victor is permitted to return to their home district and live in comfort with their family for their remaining days. *Hunger Games*, the first book of the trilogy, tells the story from the perspective of Katniss Everdeen, who, when her younger sister Primrose is chosen for the Hunger Games, volunteers to take her place. Together with the other tribute from her district, Peeta Mellark, who saved her family from starvation years ago, she is sent to the Capitol. After many turns, Katniss becomes the audience's favourite tribute thus undermining the power of the Capitol. When Katniss and Peeta are the last two participants in the Hunger Games, they decide to commit double suicide by eating nightlock berries instead of fighting each other to death. Finally, the Capitol declares them both winners of the Hunger Games and they return to District 12.

#### 4 Developing Learner Autonomy with Technology

Over the last decade or so, we have witnessed incredible developments in the technology sector which continue to progress still at an even faster rate. These developments have led to the assumption that technology needs to play a role in education and that institutionalised learning needs to prepare learners for the demands technology poses on them in an increasingly digital society. However, using technological tools and the Internet in foreign language learning should be done with a purpose and not simply because it is there - often referred to as the 'Everest Syndrome' which Maddux defines as

the belief that computers should be brought into schools simply because they are there [...]. This has led to many ill-advised educational practices

and has contributed to the backlash in the U.S. against the use of computers in schools. The Everest Syndrome is the consequence of thinking myopically only about how computers can be used, and failing to think critically about how they should be used in schools [Maddux 2005, p. 20].

In the context of this paper, the question would have to be slightly reformulated and rather be one of how computers, or in this case technology in general, can support learners and teachers in developing autonomy. However, connected to this is another common misconception, namely the belief that the idea of learner autonomy in education is as new as technology itself. Little adds to this by saying that

[a]lthough much that has been written on the subject in recent years might seem to indicate the contrary, there is nothing new or mysterious about learner autonomy. In formal education contexts, genuinely successful learners have always been autonomous. Thus our enterprise is not to promote new kinds of learning, but by pursuing learner autonomy as an explicit goal to help more learners to succeed [Little 1995, p. 195].

Meanwhile, Little's request has been at least partly fulfilled as learner autonomy is explicitly and implicitly mentioned in the *Common European Framework of Reference for Languages* and national curricula are constantly being reformed accordingly. The aim of learner autonomy in the CEFR and other official documents is largely based on Henri Holec's definition of learner autonomy as

the ability to take charge of one's own learning, to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of the learning which means [...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:

- Determining the objectives;
- Defining the contents and progressions;
- Selecting methods and techniques to be used;
- Monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.);
- Evaluating what has been acquired [Holec 1981, p. 3].

In other words, learners play an active role in all steps of the learning. This is not to be equated with learning without the teacher but requires a shift of power from the teacher to the learners creating an environment in which the teacher becomes a co-learner and co-constructer of knowledge. This, quite obviously, entails that the knowledge learners bring to the classroom, e.g. words of English they already know (see Dam 2013), has to be valued. Of course, the knowledge learners bring to the classroom is

not restricted to what they can understand or express in the foreign language but also includes (technological) tools they know as well as other expert knowledge in other fields. It is only in this way that foreign language learning can take place in an environment in which learners are not passive consumers of 'school knowledge' (Barnes 1976; see also Little 1995; Dam 2013) presented by the teacher but active co-constructors of knowledge, using knowledge for their own purposes, what Barnes calls 'action knowledge' (1976, p. 81). «The medium of communication in the autonomy classroom through which, individually and collaboratively, they plan, execute, monitor and evaluate their own learning» (Little 2013, as quoted in Dam 2013) in the target language (see also Dam 2013). This understanding of target language use is supported by the Common European Framework of Reference in which «the conceptualization of language learning as a variety of language use invites us to go beyond the view of learner autonomy as reflective self-management to one in which the user/learner's agency is challenged through the target language» (Little 2012). As regards the relationship between autonomy and technology Reinders and White point out:

The areas of autonomy and technology in language education have a potentially very close but in practice often also uneasy relationship. In a narrow sense, technology is a tool that helps learners and educators to achieve certain educational goals. Autonomy can be one of those goals. But it can also in itself be an instrument towards the achievement of other educational goals [Reinders, White 2011, p. 1].

One of the premises of modern foreign language education is that language learning should involve authentic materials, understood as any material which has not been designed for language learning (see Nunan 1989) and that the communication evolving from these materials should be correspondingly authentic, i.e. «language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message» (Gilmore 2007, p. 98; for the different meanings of authenticity see e.g. Widdowson 1990; Rüschoff 2003, pp. 6-9; Gilmore 2007) and be consistent with the original communicative purpose of the authentic text. Technology tools allow «learners to use real-world materials that are relevant to their (and not just their teachers') individual interests» (Reinders, Hubbard 2013, p. 364), make these materials available to others directly involved in the learning process or simply sharing a common interest. Due to the hyper- and multimedia character of the internet (pp. 358-375), these materials can easily be connected with other materials in different forms of media (e.g. video clips or audio files) thus moving «beyond the boundaries of the materials» (p. 364). Closely connected to the premise of authenticity is the call for interaction in the target language (see Dam 2013; Little 2013). «Computer-mediated

communication through email, chat and social networking sites allows learners easily to connect with other learners, native speakers and teachers» (Reinders, Hubbard 2013, p. 364) thus transferring what is learned inside the classroom to the outside world and apply it in a wide variety of contexts. To sum up, «technology can play a role in the development of learner autonomy by supporting learners in a number of ways» (p. 361) as it allows learners to access authentic materials learners can choose from according to their personal interests and learning styles and provides opportunities for authentic input and output.

## 5 Examples of Classroom Practice

Facebook and other social media provide a number of starting points for learning inside and outside the classroom (for mobile learning see e.g. Dudeney 2007, pp. 156-158). Apart from the advantages mentioned above, one advantage of introducing social media into the language classroom is their ‘multi-character’. The social media deliver information in different modalities (visual or auditive) and codes (sound, text, pictures or moving pictures) other than unimodal and codal media and invite learners actively to use these synchronous and asynchronous channels of communication in a world in which multiple literacies are a prerequisite for successful communication. Additionally, «[r]esearch has shown that it is advisable to use a learning environment that is already in use» (Stanley 2013, p. 26) and it should also not be ignored that social media «have become important to many of our learners’ lives, and teachers may find that some of their learners are already using the target language to communicate with others on these sides» (p. 122). However, the fact that our learners are frequent users of social media does not imply that they know how to use them responsibly and efficiently; especially when it comes to using them in a foreign language or for learning purposes, something which will hopefully become evident in the following.

### 5.1 Facebook

Here is an example of how Facebook can promote the development of learner autonomy. As email addresses already connected with Facebook do not work, the teacher can ask students to create a different email account. Once they have registered they will set the Facebook language to English in the account settings. In the case here reported, students created a Facebook profile for one of the book characters. They were asked to fill out the profile information using the details from the book already existing Hunger Games Wiki. Furthermore, they were asked to find a

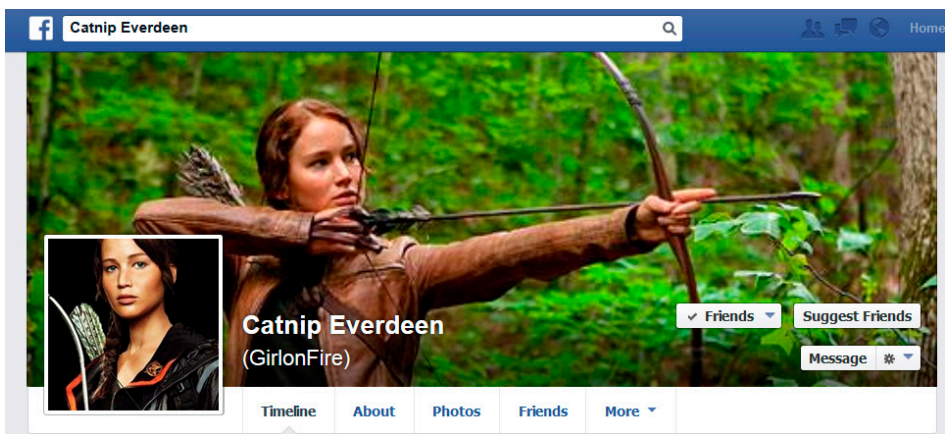
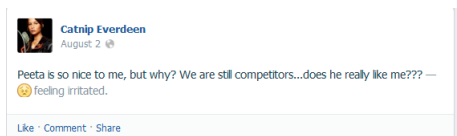


Fig. 1. Facebook profile Katniss Everdeen.

profile picture and cover photo. They were free to post and add whatever they found relevant, such as location updates, e.g. from District 12 to the Capitol. Apart from things concerning the lives of their characters students were free to include met-information such as videos, interesting articles, or links to either film or book websites as long as it was written and commented on from the perspective of the selected character. Students were asked to befriend other characters from the book and to ‘share’, ‘like’ or ‘comment’ on each other’s posts. In the example in Figure 1, Katniss Everdeen is the Facebook character.

Here, profile picture and cover photo show different interpretations of Katniss. While the cover photo shows her in a forest of District 12 hunting, the profile pictures depicts her as the figure of the revolution against the capital wearing a mockingjay on her jacket; the symbol of the revolution.

Particularly, the language that learners use in posts or comments can be employed to enter into a discussion of social media slang, e.g. formal and



Figs. 2 and 3. Posts on Katniss Everdeen’s Facebook wall.

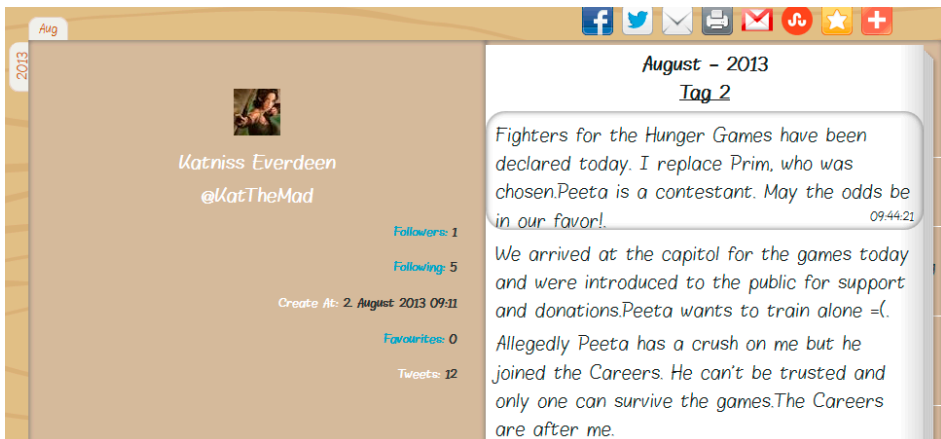


Fig. 4: A diary entry generated on Twitario from Twitter posts.

informal language, the use of abbreviations, acronyms or icons. When we communicate in the social media sphere, a lot of the context that we would have in face-to-face communication gets lost making it particularly difficult when using sarcasm or irony. Thus, social media etiquette, also referred to as netiquette, is important, particularly as Facebook allows learners to communicate synchronously (e.g. chats) as well as asynchronously (messages) and combines these, e.g. by moving unread chat messages in the message folder.

## 5.2 Twitter

There are numerous ways in which Twitter can promote the development of learner autonomy (for a more detailed discussion see e.g. Mork 2009, pp. 41-56). Among others, it can function as an online diary or logbook (for the use of logbooks in the autonomy classroom see Dam 2006; Lacey, 2014) where students document their progresses in learning or simply what they are doing or have done. As a hypermedium, Twitter allows users to add simple texts but also graphics, video or sound files. Using Twitario students can see their tweets in chronological order in a 'real diary'. If necessary, the diary entries can be exported as a PDF or an ebook (ePub) or to other social networking sites such as Tumblr or Blogger.

With a simple mouse click the pages can be turned and further information about individual diary entries such as the exact time of the entry can be displayed. If not used as a diary or record of learning, it

can be used for writing ‘twiction’, also known as ‘tweetfic’ defined by the Urban Dictionary as «usually 140 character long complete stories, but can also refer to serialized longer stories written as a stream of tweets» (<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=twiction&defid=3636875>) as can be seen in the example in Figure 5 in which learners were asked to create a Twitter account for any of the Hunger Games characters. Similar to simple Facebook posts, learners can now either put online individual tweets or rewrite Hunger Games in a stream of tweets something which «forces users to be concise and to get right to the point» (Mork 2009, p. 43) (see Fig. 2). In the example in Figure 5, the student chose to call her Katniss Everdeen @KatTheMad which was her interpretation of the protagonist’s character in the first book. Such nicknames can lead to discussions (in class or with virtual Twitter followers) about whether Katniss has really gone mad during the games and why (is it because she volunteered as a tribute to save her sister Primrose or because she did not kill Peeta in the end but rather preferred to commit double suicide?).

The profile picture chosen for Katniss also reflects an individual interpretation of the character depicting her as a hunter with a bow and arrow.

These ways of using Twitter enable students to enter into meaningful and collaborative discourse in the target language with peers,



Fig. 5. *The Hunger Games* narrated in a stream of tweets.



Fig. 6. Fake Twitter profile of Katniss Everdeen.

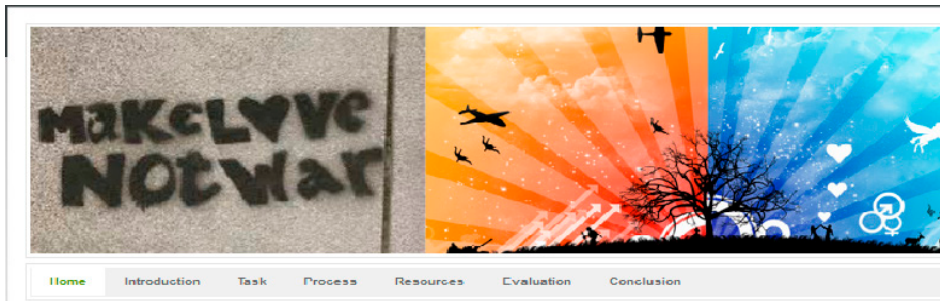


Fig. 7. Example of a WebQuest page.

the teachers and other users of Twitter. Especially the discourse with other Twitter users offers them the opportunity to come into contact with native speakers and build up networks for target language use [Eisenmann et al., 2013, p. 51].

Last but not least, Twitter can also be used as a class forum to communicate with classmates or the teacher and use it for announcements or reminders and to share links or other materials relevant for the whole class. This is particularly easy and safe via TweetWorks, a site for public and private use, where new Twitter groups can be created or existing groups can be joined. Once registered, TweetWorks can be connected with an existing Twitter account which means that TweetWorks posts automatically appear in your Twitter timeline.<sup>3</sup>

### 5.3 WebQuests

Dodge (1997, p. 1) defines a WebQuest as «an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet». Students engage in different tasks and as Eisenmann et al. point out:

[T]eamwork is required to accomplish the complex task of a webquest in groups. Learners take on different roles within the task, sharing the work – for example, one student focuses on research, another concen-

<sup>3</sup> <http://www.twi5.com/> is a good website which documents all Twitter apps that are being created. There is also a TweetWorks iPhone application available; a demo video can be watched here: <https://tweetworks.wordpress.com/>.



**Task**

As you know, there are 12 Districts in Panem, each of them producing different goods for the Capitol. Many students living in the Capitol don't know a lot about the 12 Districts. Therefore, your job is to inform the students of the Capitol about each of the Districts. Try to get as many information as possible about one of the Districts, e.g. the exact location, weather conditions and the environment, the main industry, and former tributes of the District. Always keep in mind that president Snow is watching you...!!!

Fig. 8. Example of a WebQuest task for *The Hunger Games*.

trates on writing the presentation. They need to make sure that they finish the task on time, work together with different students and profit from each other's competences [Eisenmann et al. 2013, p. 44].

WebQuests are normally divided into six steps: (1) Introduction, (2) Task, (3) Process, (4) Resources, (5) Evaluation and (6) Conclusion/Presentation (see Dodge 1997; Moser 2008; Eisenmann et al. 2012, pp. 145-158; Eisenmann et al. 2013, pp. 43-45).

While during the introduction stage, students are introduced to the topic, the second step is to present the task to the students. During stage three students try to accomplish their tasks with the support of the resources (links to websites, articles, films or audio files) provided in the resources section. When completing the WebQuest students constantly evaluate their own learning, e.g. are they making progress, are all members of the group contributing to the WebQuest or are additional resources required). Finally, the students present their results to the whole class and can publish their presentations.

WebQuests provide many opportunities for differentiation (see e.g. Eisenmann et al. 2012 for differentiation with WebQuests) and are thus very suitable for heterogeneous groups in which learners have a varying capacity of acting autonomously. While less autonomous students can closely follow the six steps of the WebQuests, more advanced students can rather use WebQuests as a scaffold for their project. Of course, learners can also design WebQuests for other students.<sup>4</sup>

## 6 Conclusions

Learners are autonomous before entering formal education. They have already discovered the world for themselves and have acquired many things before they start attending school. The still growing number of technological tools available – only some of which specifically designed for language learning purposes – does not mean that learners will be able to retain their autonomy or even increase it. Yet, technology gives learners and teachers the opportunity to renegotiate power relations in the classroom and to try out «practices that encourage students to express their own preferred identities, participate actively, explore and exploit opportunities, make choices and decisions, negotiate, share experiences with one another, and evaluate these experiences» (Ushioda 2011, p. 230).

However, learner autonomy does not simply entail the capacity and willingness of the learners to take control of their own learning but also the readiness of teachers to see themselves as «co-producers of classroom language lessons» (Little 1995, p. 178). This collaboration can only work if learners know what is expected of them by all parties involved in the learning, e.g. the teachers, local authorities and the state. In this context, the curriculum is an important instrument of dominance, which «contains everything students need to learn» (Ludwig 2013; see also Seeman, et al. 2000, pp. 59-70) and teachers need to teach. It is only then that learners can be encouraged to bring their previous, knowledge and experiences to the classroom. The shift from input to output orientation, the introduction of core curricula and, related to that, of fundamental learning objectives, competencies and achievement standards in an increasing number of countries offer numerous opportunities of learner involvement. Furthermore, the opening up of the curriculum to new English cultures and literatures (see Eisenmann et al. 2010) and other popular spaces should encourage teachers and learners to go beyond the core countries' literatures. Suzann Collin's *The Hunger Games* is an example of such a text. It can raise the

4 <http://webquest.org/> provides infinite resources such as WebQuest templates, freely available sample WebQuests and resources for many topics suitable for EFL learners.

learners' awareness of current ecological and political problems as global issues. Approaching such a text by using technology supports learners in participating in a process of authentic and active social learning which is in no way confined to the classroom, and in contributing their knowledge and skills to the learning process. Finally, «the impression that technology is irrelevant to foreign language learning manifests in a reality in which teacher training tends to focus on content and pedagogy alone. What is needed is a focus on the intersection between content, pedagogy and technology» (Dudeny et al. 2011, p. 110).

## References

- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Coiro, J. (2003). «Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies». *The Reading Teacher*, 56 (5), pp. 458-464.
- Dam, L. (2006). «Developing Learner Autonomy: Looking into Learners' Logbooks». In: Kötter, M.; Traxel, O.; Gabel, St. (eds.), *Investigating and Facilitating Language Learning*. Trier: WVT.
- Dam, L. (2013). «How to Engage Learners in Authentic Target Language Use: Examples from an Autonomy Classroom». In: Burkert, A.; Dam, L.; Ludwig, C. (eds.), *The Answer Is Learner Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning*. Faversham: IATEFL.
- Dodge, B. (1997). «Some Thoughts about WebQuests» [online]. [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (2013-07-23).
- Dudeny, G.; Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Limited.
- Eisenmann, M.; Grimm, N.; Volkman, L. (2010). *Teaching the New English Cultures & Literatures*. Heidelberg: Winter.
- Eisenmann, M.; Strohn, M. (2012). «Promoting Learner Autonomy in Mixed-Ability Classes by Using Webquests and Weblogs». In: Heim, K.; Rüschoff, B. (eds.), *Involving Language Learners: Success Stories and Constraints*. Duisburg: UVR.
- Eisenmann, M.; Hammer, J.; Ahrens, R. (2012). *Anglophone Literaturdidaktik: Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter.
- Eisenmann, M.; Ludwig, C. (2013). «Classroom 2.0: The Use of CALL in Developing Learner Autonomy». In: Eisenmann, M.; Hempel, M.; Ludwig, C., *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: UVR.
- Eisenmann, M.; Hempel, M.; Ludwig, C. (2013). *Medien und Interkultura-*

- lität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: UVR.
- Freudenstein, R. (1999). «Global Issues im Englischunterricht». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 46 (3), pp. 237-249.
- Gilmore, A. (2007). «Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 40, pp. 97-118.
- Heim, K.; Rüschoff, B. (eds.) (2012). *Involving Language Learners: Success Stories and Constraints*. Duisburg: UVR.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hempel, M.; Matz, F. (2013). «Ecodidactis im Englischunterricht der Oberstufe: Dystopian Fiction für ökologische Bildung». In: Eisenmann, M.; Hempel, M.; Ludwig, C., *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: UVR.
- Lacey, F. (2014). «It's All about Logbooks: A Paradigm for Language Teaching, with Logbooks as the Essential Ingredient». In: Ludwig, C.; Mynard, J. (eds.), *Autonomy in Language Learning: Tools, Tasks and Environments*. Faversham: IATEFL.
- Lee, M.J.W.; McLoughlin, C.; Chan, A. (2008). «Talk the Talk: Learner-generated Podcasts as Catalysts for Knowledge Creation». *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), pp. 501-521.
- Legenhausen, L. (2012). «Principles and Successes in Autonomous Language Learning». In: Heim, K.; Rüschoff, B. (eds.), *Involving Language Learners: Success Stories and Constraints*. Duisburg: UVR.
- Leu, D.J.; Zawilinski, L.; Castek, J.; Banerjee, M.; Housand, B.C.; Liu, Y.; O'Neil, M. (2007). «What Is New about the New Literacies of Online Reading Comprehension?». In: Rush, L.; Eakle, J.A.; Berger, A. (eds.), *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice*. Urbana: National Council of Teachers, pp. 37-68.
- Little, D. (1995). «Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy». *System*, 23 (2), pp. 175-181.
- Little, D.; Dam, L.; Timmer, J. (eds.) (2000). *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference* (Krakow, Poland, May 14-16, 1998). Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Little, D. (2012). «The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Some History, a View of Language Learner Autonomy, and Some Implications for Language Learning in Higher Education». *Language Learning in Higher Education*, 2 (1), pp. 1-16.
- Little, D. (2013). «Learner Autonomy as Discourse: the Role of the Target Language». In: Burkert, A.; Dam, L.; Ludwig, C. (eds.), *The Answer is*

- Learner Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning*. Faversham: IATEFL.
- Ludwig, C. (2013). «Using Textbooks in Developing Learner Autonomy: *Contradictio in Adjecto?*». In: Burkert, A.; Dam, L.; Ludwig, C. (eds.), *The Answer is Learner Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning*. Faversham: IATEFL.
- Ludwig, C.; Mynard, J. (2013). *Autonomy in Language Learning: Tools, Tasks and Environments*. Faversham: IATEFL.
- Maloney, P. (2011). *Utopia and Dystopia: Visions of Alternative Worlds*. Berlin: Cornelsen.
- Mork, C.-M. (2009). «Using Twitter in EFL Education» [online]. *The JALT CALL Journal*, 5 (3), pp. 41-56. [http://journal.jaltcall.org/articles/5\\_3\\_Mork.pdf](http://journal.jaltcall.org/articles/5_3_Mork.pdf) (2013-08-03).
- Maddux, C.D. (2005). «Information Technology in U.S. Education: Our Mistakes and How to Avoid Them». *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1 (1), pp. 19-24.
- Moore, T. ([1516] 1964). *Utopia*. Stuttgart: Reclam.
- Moser, H. (2008). *Abenteuer Internet: Lernen mit WebQuests*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Moylan, T. (2000). *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. Boulder: Westview Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Promnitz-Hayashi, L. (2011). «A Learning Success Story Using Facebook». *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (4), pp. 309-316.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinders, H.; Hubbard, P. (2013). «CALL and Learner Autonomy: Affordances and Constraints». In: Tomas, M.; Reinders, H.; Warschauer, M. (eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Reinders, H.; White, C. (2011). «Learner Autonomy and New Learning Environments». *Language Learning & Technology*, 15 (3), pp. 1-3. <http://llt.msu.edu/issues/october2011/commentary.pdf> (2013-08-02).
- Rüschhoff, B. (2003). «Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien». *Grundschulmagazin Englisch*, 3, pp. 6-9.
- Seeman, T.; Tavares, C. (2000). «Getting the Learners Involved in Their Own Learning: How to Get Started». In: Little, D.; Dam, L.; Timmer, J. (eds.), *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference* (Krakow, Poland, May 14-16, 1998). Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning and Technology: Ideas for Integrat-*

- ing Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, M.; Reinders, H.; Warschauer, M. (eds.) (2013). *Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Ushioda, E. (2011). «Why Autonomy? Insights from Motivation Theory and Research». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (2), pp. 221-232.
- Volkman, L. (2012). «Ecodidactics als Antwort auf die planetare Bedrohung? Zum Einsatz von Ecopoetry im Englischunterricht». In: Eisenmann, M.; Hammer, J.; Ahrens, R. (eds.), *Anglophone Literaturdidaktik: Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## Websites

Twitario <http://www.twitario.com/>.

Twitter <https://twitter.com/>.

Twitter Apps overview <http://www.twi5.com/>.

TweetWorks iPhone Apps demo <http://tweetworks.wordpress.com/>.

The Hunger Games, official website <http://www.thehungergames.co.uk/>.

The Hunger Games Wiki [http://thehungergames.wikia.com/wiki/The\\_Hunger\\_Games\\_Wiki](http://thehungergames.wikia.com/wiki/The_Hunger_Games_Wiki).

# Developing Lexical Awareness with ICT

## An Experience in Fostering Learner Autonomy at University

Luisa Bozzo

**Abstract** Expanding the L2 learners' mental lexicon is a core issue in much recent language teaching theory and practice, as well as developing the learners' ability to learn autonomously by applying vocabulary learning strategies. The introduction of ICT in language teaching opens up the opportunity of implementing efficacious learning paradigms such as constructionism, task-based learning and experiential learning to achieve these goals. This study illustrates how university students of English as a foreign language may be guided towards increasing lexical awareness by means of deep processing, as advocated by cognitive linguistic approaches, in the collaborative creation of a specialist glossary in a Moodle environment. After introducing the main pedagogical principles informing the methodology, namely the Lexical Approach, cognitive linguistic motivation, task-based learning and experiential learning, the paper presents the design features of a blended learning English Language course leading up to the creation of the glossary as a final task, with reference to objectives, learning context, tools and materials, and graded activities.

**Contents** 1. Pedagogical Principles. — 2. Course Design. — 3. Activities. — 4. Conclusions.

### 1 Pedagogical Principles

After several years of language study, university students of English as a Foreign Language (EFL) generally master the subtleties of grammar and syntax. However, their receptive and productive vocabulary competences are often still inadequate, as well as their understanding of the features of the English word system. Lewis' Lexical Approach (1993, 1997 and 2000) offers a framework to help students expand their mental lexicon, based on the view that «language consists not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated chunks» (1997, p. 3). Implementing the Lexical Approach entails activities such as noticing chunks, identifying their typology (e.g. strong collocations, idioms), researching and grouping words according to various criteria (e.g. topic, situation, notion, metaphor, etc.), and keeping lexical notebooks to «maximise the chance of input becoming intake» (p. 85). The Lexical Approach also recognizes that «an important element in all courses involves teaching students how to use the dictionary to investigate word grammar, collocational range, separability of phrasal verbs, and many other features» (1993, p. 132).

Moving on to advanced and very advanced ESL levels for students means to widen their vocabulary very significantly, especially in English for Academic Purposes (EAP) and in the field or fields they are going to specialize in. This involves learning thousands of vocabulary items, most of which do not belong to the most frequent lexicon. As Nation declares,

The low frequency words, of which there are thousands, do not deserve teaching time, but gradually need to be learned. The most effective way of dealing with them is for the learners to work on strategies for learning and coping with them [Nation 2005, p. 582].

The focus of the English Linguistics course is to lead students to learn vocabulary autonomously, encouraging them to develop a number of vocabulary learning strategies among which being able to use reference tools independently and efficiently. This last one is vital for students and this is the reason why it is at the core of the course, in terms of both theoretical knowledge and applied research.

The Lexical Approach is utterly in favour of the development of learner autonomy, in which the selection and use of materials and activities play an important role. Students should be encouraged to choose their own study materials; to do so, students need to know where to find them, and which selection criteria to adopt. The English Linguistics course offers instruction on the wealth of dictionaries, corpora and research tools for the English language, provides the links to those available online and suggests taxonomic norms to organize them into categories. Besides, students need to know how to use the materials autonomously by making the most of them (Bozzo 2013), and this is the purpose of the graded activities and tasks in the course. The governing pedagogical principles for the autonomy-fostering activities are:

1. learner involvement, learner reflection, and appropriate language use (Little 2007, p. 2);
2. the stimulation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) like ‘analyze’, ‘evaluate’ and ‘create’, as they are defined in Bloom’s revised taxonomy (Anderson, Krathwohl 2001). Therefore the course includes activities and tasks where students are actively engaged in finding solutions to the questions and reflect on their elaboration and interaction processes, using English both as a language of communication and as a metalanguage.

Effective vocabulary learning is therefore favoured by deep processing, as advocated by cognitive linguistic approaches:



The deeper the level at which information is mentally processed (i.e. the more elaborate and effortful is the mental work that is done with the information), the more likely the information is to be committed to longterm memory [Boers, Lindstromberg 2008, p. 12].

Cognitive linguistic motivation is defined by Boers and Lindstromberg as the phenomenon whereby «linguistic form betrays an analogy to extralinguistic phenomenon». In their opinion, cognitive linguistic motivation may help learners on the assumption that «linguistic phenomena necessarily reflect general cognitive processes (such as figurative thought)» (2008, p. 17). Boers and Lindstromberg consider as types of cognitive linguistic motivation meaning-meaning connections, form-meaning / meaning-form connections, and form-form connections (p. 19), all of which may be accounted for in the writing of linguistic information in a glossary. In addition to that, Boers & Lindstromberg amply argue for etymological motivation on the grounds that it has «good pedagogical potential» (p. 27).

Therefore, the three main tasks of the course's workshop have been designed in a way that they require deep processing of linguistic information at semantic and structural level. The final glossary-writing task also focuses on cognitive linguistic motivation, asking students to find multiple associations for each entry word.

Task-based learning is a specific language learning approach. Willis defines tasks as «activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome» (1996, p. 23). Laufer and Hulstijn (2001) theorize that task-induced involvement enhances vocabulary learning. The authors' motivational-cognitive construct of involvement consists of three basic components: need, search, and evaluation, whose combination with their degree of prominence constitutes involvement load. The Involvement Load Hypothesis proposes that «teacher/researcher designed tasks with a higher involvement load will be more effective for vocabulary retention than tasks with a lower involvement load» (p. 17). The task-based approach in the course workshop consists of assigning students work to do autonomously, individually or in groups, with the help of the guidelines provided in the materials and, optionally, with the assistance of tutor and lecturer. All tasks involve need, search and evaluation to a high degree of prominence. In order to obtain the maximum involvement and participation of the students, the course design and the teacher's approach have to be learner-centred, and activities alternate individual and group work (Chan 2000). Group work generates a learning environment which promotes interaction, negotiation of meaning, and cooperative learning; within this type of environment, students take on responsibilities as autonomous learners, expressly the choice of resources, the planning, monitoring

and assessment ('self-' and 'peer-evaluation') of the processes involved in the performance of the activities, in addition to benefiting from group dynamics on motivation and creativity.

A pedagogical approach which underlines the role of reflection in learners' active and responsible contribution to the learning process - previously endorsed as a basic principle in our course - is experiential learning (Kolb 1984; Kohonen 2007). Experiential learning is oriented towards integrating theory and practice in a holistic vision of the learner and emphasizes the value of direct experience for effective learning (Kohonen 2007). While academic teaching traditionally privileges passive observation and abstraction to the detriment of action and concrete experience (Kohonen 2007), in Kolb's theoretical model of experiential learning 'prehension' is composed of dialectically opposed abstraction and concrete experience, where deep and effective learning is the result of the resolution of the conflict between them (1984, p. 2, as quoted in Kohonen 2007).

Within this theoretical frame, one of the most promising applications of ICT in language teaching is data-driven learning (DDL), where learners explore language with a bottom-up approach by using or even creating corpora and which «can empower learners to find out things for themselves» (Römer 2008). The guided practice and the freer tasks in the course workshop are based on the students' active experimentation with reference and research tools, and are preceded and followed by reflective activities on the students' cognitive processes.

## 2 Course Design

As previously stated, one of the main aims of the course is to make students independent language learners (and future teachers and researchers) by focusing on the development of their English lexicon. The concept is supported and expanded by Pavičić Takač, who maintains that

the advocates of a strategic approach to vocabulary teaching [...] find explicit strategy instruction crucial in vocabulary learning. It is necessary, they assert, to introduce occasionally decontextualised activities as an addition to extensive exposure to language input, because large amounts of vocabulary cannot be acquired in a short time through language skills only. This observation is especially true for advanced learners. Long-term retention of vocabulary presupposes appropriate strategic support [Takač 2008, p. 76].

Compiling a glossary fosters awareness of the several linguistic phenomena surrounding a word/phrase, makes it easier to understand how to use the English lexicon communicatively and pragmatically, familiarizes

students with the types of information available (or not available) in a dictionary, motivates and encourages them to use dictionaries to extract information other than a word's meaning, helps prevent making mistakes in these areas, prepares them to critically select and use resource tools like dictionaries and corpora. The objective of the glossary-writing task is to «train students to notice lexical chunks during their exposure to language» (Lackman 2011, p. 8) but also to analyse the features of lexical items and their functions, to select and group them, to organize them in a document. To say it in Lackman's words:

The idea is not so much that students remember the structure of various lexical chunks, for there are far too many to remember, but that they become aware of the structural nature of the language beyond the traditional grammar structures [Lackman 2011, p. 5].

The study of vocabulary learning strategies has been tackled by a large number of researchers, among which Nation (2001, as quoted in Pavičič Takač, 2008, p. 52), who writes that vocabulary learning strategies are defined by the following important features:

1. they involve choice;
2. they are complex, i.e. consisting of several steps;
3. they require knowledge and benefit from training;
4. they increase the efficiency of vocabulary learning and use.

The glossary-construction activity here illustrated encourages the development of a high number of the vocabulary learning strategies, among which those listed in Schmitt's taxonomy (1997), which is considered to be the most complete (see Pavičič Takač, 2008, pp. 68-71):

1. **determination strategies:** discovering a new word's meaning without recourse to another person's expertise;
2. **social strategies:** interaction with other people to improve language learning;
3. **memory strategies:** relating new words to previously learned knowledge using some form of imagery or grouping;
4. **cognitive strategies:** manipulation or transformation of information about words to be learned;
5. **metacognitive strategies:** conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring, or evaluating the best way to study.

The case study here described deals with a blended course in English Linguistics for the MA Degrees in Foreign Languages, Tourism and Interna-

tional Communication at the University of Torino, Italy.<sup>1</sup> It is the first of its kind in the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures. The three-month course is composed of face-to-face lectures and activities in a computer laboratory led by Coauthor, and an experimental online workshop<sup>2</sup> (Bozzo 2012a, 2012b, 2013) tutored by the author of this paper and managed on the Moodle (<http://Moodle.org/about/>) platform of the University. This course, whose title is «The language of business and tourism through dictionaries and corpora», gives an overview of English dictionaries and the inherent theoretical and pedagogical problems, deals with linguistic research in the areas of lexis and grammar, focusing especially on terminology, collocations, phraseology and syntactic patterns specific to business, tourism and international communication.

The online workshop provides students with the opportunity to explore the topics of the course through a constructionist approach, and to use and manipulate linguistic research tools with the aim of engaging in linguistic analysis and research. A high number of links to resources is provided on the platform itself. The added advantage of consulting online resources like dictionaries and corpora is free and rapid access to lexical information (Loucky 2006, p. 368), with the result that more time is devoted to deep processing and less to time-consuming research. Consequently, the students' work is expected to be more profitable, satisfactory and enjoyable. Students upload the results of their work on the online database available on the workshop Moodle platform. The main advantages of compiling a glossary online are the following:

1. the availability of the data online anytime and anywhere, provided an Internet connection is available;
2. the opportunity to work at the database collectively and simultaneously, providing opportunities for practice and refinement of the strategies of reassessment, review and recycling;
3. the chance to understand the basics of a database and familiarize with the advantages of recording and searching data by complex queries;
4. «to develop consistent computer-assisted habits of systematically organizing the processing of new language» (Loucky 2006, p. 368).

For a fuller description of the learning context, watch the video *Online Workshop on English Linguistics* (<http://youtu.be/1JaeJfIG1s>).

The learning management system Moodle is the environment where all these activities take place. The Moodle area is organized into themed

1 <http://www.dipartimentolingue.unito.it/Facolta/OS-ShowProgram.asp?FromPage=Contents/os-guida-programmi2014.asp&ProgSrchFld=pulcini&Editing=852>.

2 <http://elearning.unito.it/lingue/>.

modules containing documents, forums, activities, links, questionnaires, and glossaries. The acquisition of competencies is developed through the performance of constructionist activities, namely participation in forum discussions on the topics of the course, execution of tasks and writing reports illustrating the task procedures and results. The achievement of the final objectives is pursued through graded activities which deal with the course topics from an experiential perspective and allow students to verify their learning of contents and investigation techniques. The controlled practice activities are available online, like all the workshop materials, and provide students with the opportunity to test their learning and check it against others' solutions and the answer key. Tasks are formulated in a way to allow students a high degree of freedom in making their own decisions concerning research methodology and objectives. The online asynchronous forums enable students to share their findings and views, to read the others' opinions and comments and consequently widen their perspectives, support each other, and build new knowledge. The online personal blog allows students to record their findings and difficulties as well as their impressions and reactions, to compare them with the other students', and eventually to revise them alongside their subsequent progress. The workshop glossary introduces students to the collective compilation of a complex document and the multi-faceted issues of such a task. Equally, the wiki areas train students to create documents which are immediately available to an audience. The final ESP glossary is in database format, so that it can be searchable according to a multiplicity of criteria, and its data can be easily exported/imported to/from Excel documents and other common formats. Besides, publishing reports as text documents on the platform favours the circulation of procedural and stylistic ideas. Direct feedback on the course is elicited in an end-of-course questionnaire dealing with all the features of the workshop and a post-course questionnaire focusing on the long-term effects of the methodology (Bozzo 2013).

### 3 Activities

The preparation leading up to the creation of the final product, the ESP glossary, is complex and involves a large number of competencies and skills, therefore needs to be accurate and carefully paced. Pavičić Takač (2008, p. 78) makes a number of recommendations about vocabulary strategic teaching, which may be adapted to a blended learning environment such as that of the online workshop as follows:

1. the use of the strategy is illustrated in step-by-step instructions and demonstrated in clear examples;

2. steps involved in the strategy are separately practised in controlled practice exercises available on the platform; extra support is provided by answer keys;
3. learners use the strategy in the activities available on the platform, and share the results of their work online supporting each other through the forum discussions;
4. learners reflect and report on their strategy use, including difficulties and success, in the forums, in the learning log and in the questionnaires;
5. lecturer and tutor systematically check the use of strategy through the platform tools (including individual and class statistics and reports) and provide feedback in the forums and, if necessary, via private e-mail;
6. if needed, learners consult teachers on their strategy use.

To sum up, in each module of the online workshop students are guided through a number of activities: set readings, controlled practice exercises, tasks, forum discussions. Additionally, throughout the course students are required to keep a lexical notebook in form of a blog.

The main task of each module has been designed bearing in mind «the six major criteria to consider in determining whether a CALL task is appropriate for a given language learning situation», noted by «Chapelle [...], who outlined the foundations for electronically enhanced teaching, testing, and research» (Loucky 2006, p. 366):

1. **Language learning potential:** the objectives of the tasks are to stimulate the acquisition of vocabulary learning strategies, to develop the students' ability to use vocabulary learning tools autonomously, and to consolidate data-driven learning techniques.
2. **Learner fit:** the level of the tasks is calibrated on the students' language and linguistics study curriculum; students take this English Language course as their last of their MA studies. Therefore many of the contents of the course constitute expansions of topics already tackled previously rather than being totally new to students, and the elaboration required in the tasks is performed on the basis of previously acquired knowledge.
3. **Meaning focus:** the study of the lexicon and the multi-layered facets of meaning are at the core of each task. Students are asked to explore the features of one or more lexical items of their choice, focusing on its/their collocational environment and contextual use.
4. **Authenticity:** the tasks reflect authentic real-life situations, where people are called to use and compare tools, to select information, and to create a glossary for their own or others' needs.
5. **Impact:** the online availability of the final products of each task makes them concrete objects which are shared with the course's learning

**Table 1. The Online Workshop workplan**

<b>Module</b>	Forum discussion	Controlled practice	Task
<b>Welcome</b>	Introduce yourself, briefly summarize your studies, and explain your expectations about this course. Feel free to respond to other students' postings.	Skills self-awareness questionnaire.	Write a list of the online resources (newspapers & magazines, broadcasting websites etc.) you use and find useful to improve your English, and briefly comment on their qualities and usefulness.
<b>1. 'Dictionaries'</b>	Watch the video of Erin McKean's talk at TED, take notes about the main points she tackles, then choose one of the points she makes and express your opinion.	Guided activities to explore a number of features in different dictionaries.	Choose three dictionaries of different types (e.g. monolingual, bilingual, specialist for the language of tourism / business / international communication); analyse, compare and contrast their entries for one chosen lexical item; refer to the dictionaries' macro- and micro-structure.
<b>2. 'Corpora'</b>	Web quest «The Linguist's Workbench». Which general-purpose tools would you include in a linguist's workbench? Which specialist tools for business / tourism / international communication?	Guided activities to use concordancers, create corpora, and find specific information from corpora.	Create a small corpus of your own, choose a lexical phrase (also called 'chunk') from the language of tourism / business / international communication and analyse its morphological, grammatical, syntactic, collocational, stylistic, semantic etc. features on the basis of evidence from your corpus.

**Table 1. The Online Workshop workplan**

<b>3. «The language of business, tourism and international communication»</b>	Which are, in your opinion, the ideal features of a specialist dictionary for business / tourism / international communication? How could it help non-native speakers of English overcome the most common difficulties? Provide examples.	Guided activities on the retrieval and identification of language features of ESP.	Choose a tourism / business / international communication ESP text of 1-4 pages (e.g. an article, a brochure, a contract, a book chapter, etc.), select 5 terms or phrases (including two compounds or phrases minimum) and compile the corresponding entries in the ESP glossary.
---	---	--	--

community and shareable with the Internet community; this feature makes the students' work more meaningful and motivating.

6. **Practicality:** all the main tools for the performance and publication of the students' work are made available online, and the required quantity and quality of the output are commensurate to the time at their disposal. As a result, the tasks are challengingly demanding but within the student's capacity.

The tasks are performed online, and the task reports are to be uploaded in an area called «Dropbox». Each task is presented through detailed instructions and samples, and is accompanied by a task planning checklist and a self-assessment grid. Tasks are differentiated on the basis of the students' field of interest, i.e. English for Business, for Tourism and for International Communication.

As shown in Table 1, the workshop is organized into a welcome module and three main modules, each providing controlled practice exercises, pre- and post-task discussion forums, and a task.

Module One focuses on dictionaries, their typologies and classifications, organization, making and use, with special emphasis on learners' and specialist dictionaries. The resources used for this module are the most reliable and popular online dictionaries and dictionary repositories. The exercises deal with the following activities: retrieval of information other than word meaning (prepositional colligation, verb-noun collocation, British or American equivalents, idioms, polysemous phrasal verbs) in monolingual learner's dictionaries; advanced search of prefixes, suffixes and word



roots in general purpose monolingual dictionaries; choice of appropriate collocations of synonymous terms; information on idioms in etymological dictionaries; the retrieval of information in dictionaries of collocations and in thesauri.

Module Two focuses on corpora, the fundamental principles of corpus linguistics, the electronic resources for creating and searching corpora, the applications of corpus research and results with special reference to lexicography. The tools and resources for this module are the corpora, concordances, databases and repositories available online. The exercises involve doing a simple corpus search to differentiate partial synonyms (e.g. propose/suggest; refuse/decline/reject/turn down); comparing information on collocations in dictionaries and from online corpora; finding and classifying ESP collocations using online corpora; doing advanced search activities on online corpora by using wildcards; doing advanced searches of word families in online corpora finding key words from their concordance; creating a small corpus using freeware concordancers.

The background readings for Module Three are based a set of articles on lexicological research in ESP. The resources consist of a number of links to the webpages of specialist newspapers, magazines and journals. The exercises include: differentiating and using words belonging to the same semantic fields; identifying morphological information; chunk-spotting in an ESP text; assigning usage labels; comparing and selecting collocational, grammatical and semantic information from different sources including concordancers and online semantic databases; creating mindmaps of lexical sets; finding items of a word family including affixed words and creating a mindmap for it; recognising and using ESP idioms; doing compositional analysis and drawing scales of degrees for sets of verbs or adjectives used in ESP; identifying script (Schank, Abelson 1977) in ESP; comparing and selecting collocational, grammatical and semantic information from different sources including concordancers and online semantic databases; identifying potential difficulties for learners in learning a specific ESP lexical item.

The creation of the ESP glossary is the final task of the workshop, which constitutes the climax and convergence point of the course where all the contents, resources and research methods are called into action. The format of the glossary is that of a database on the workshop platform where all the students' entries are collected. The database (see Table 3) is organized into a high number of fields, to maximize the types of lexical information on each entry. Students are required to complete the fields with an asterisk since they represent the types of information they are expected to know and to be able to retrieve, and may choose to fill in the others if they consider the information relevant in some way. The database format allows for flexibility of layout (by modifying the glossary form) and multiple and complex searches; this is meant to approximate the mental lexicon, which, in Aitchison's (2012) words, «is characterised by fluidity and flexibility».

**Table 2. Task instructions and planning guidelines**

<b>Task Instructions</b>	Choose a tourism / business / international communication ESP text of 1-4 pages (e.g. an article, a brochure, a contract, a book chapter, etc.), select 5 terms or phrases (including two compounds or phrases minimum) and compile the corresponding entries in the ESP glossary. Before doing the task, answer the questions in the task planning guidelines, then follow the indications about the required information in the sample grid, where two real examples from a students' glossary have been added together with the tutor's comments. The information with an asterisk is mandatory. Before submitting your work, check it against the self-assessment rubric.
<b>Task planning guidelines</b>	<p>This task is complex and requires you to make a number of decisions before you do it. The following questions might help you focus on the stages and organization of your work, and help you reflect on its aims and learning efficacy.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Which text are you going to choose? Why? Do you think your choice will allow you to point out interesting ESP lexical items and language features?</li> <li>• What lexical items are you going to choose? Why?</li> <li>• Which materials and tools will you need?</li> <li>• Where are you going to find the materials and tools you need?</li> <li>• Whose help might you need?</li> <li>• Are there any points in the task instructions or in the procedure which are not clear? How are you going to clarify them?</li> <li>• How much time do you foresee the work will take you?</li> <li>• Do you think this task is meaningful? Useful?</li> </ul>

and offers multiple access to information. Table 2 contains the task instructions and the task planning guidelines as they are presented to the students, Table 3 contains the ESP glossary sample grid with detailed compilation instructions and guidelines. For editorial needs, Table 3 has been abridged – the omitted fields include: componential analysis, picture(s), links, Italian translation equivalents, translation equivalents in other languages, source context, examples, colligations, collocations, idioms, proverbs, hypernyms, hyponyms, synonyms, antonyms, derivatives, compounds, word family, schema(ta), script(s), spidergram or mindmap, info box, common errors, cultural notes and references.

## 4 Conclusions

Actively exploring the workings of the lexicon enhances the students' awareness of the chunkiness of language, favours the transformation of

**Table 3. The ESP glossary model grid**

<b>Label</b>	<b>Required Information</b>	<b>Example 1</b>	<b>Example 2</b>	<b>Tutor's comments on Examples 1 &amp; 2</b>
<b>Headword*</b>	Specialist word or phrase as headword.	Eurozone.	Niche market.	
<b>Spelling variant(s)</b>	Add any spelling variants such as AE or hyphenated/non-hyphenated compounds, etc.			
<b>Syllabification*</b>	Division of the word/phrase into syllables.	Eu-ro-zo-ne.	Ni-che mar-ket.	
<b>Pronunciation*</b>	Transcribe the pronunciation of the word/phrase (and its variables, if any) including stress(es). You may use the Phonetic Typewriter Tool (see Tools in the Module Three section).	BrE: 'jʊərəʊzəʊn. AmE: 'jʊroʊzəʊn.	BrE: ni:fmɑ:kɪt - nɪtʃmɑ:kɪt. NAme: ni:fmɑ:kɪt - nɪtʃmɑ:kɪt.	Not all the IPA characters are readable.
<b>Morphology*</b>	Add any useful morphological information (e.g. irregular plural; missing plural form; missing singular form; double plural with different meaning; irregular verb paradigm; spelling peculiarities when inflected; etc.).	No inflections.	Regular plural: niche mar-kets.	

**Table 3. The ESP glossary model grid**

<b>Word class*</b>	POS - part of speech (verb, noun, adjective, etc.).	Noun.	Compound noun.	It might be interesting to investigate in the corpus whether these two expressions are used as attributive adjectives too.
<b>Syntactic features*</b>	Add any relevant syntactic information (e.g. countable, uncountable, countable & uncountable noun; intransitive, transitive, ditransitive verb; etc.). Learner's dictionaries & corpora provide good & detailed information of this kind.	Only singular.	Countable.	
<b>Field*</b>	Specify the specialist field the word/phrase belongs to.	Economics.	Economics.	'Economics' is a rather broad field – might there be more specific ones which are more appropriate and informative?
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]

linguistic input into intake (Lackman 2011), helps understand the communicative and pragmatic functions of lexical units; selecting, arranging and presenting data in a glossary facilitates the understanding of dictionary information and may motivate and encourage dictionary use, thus preventing lexical errors due to dictionary underuse or misuse; reflecting on and sharing the learning experience makes it more significant, motivating and memorable. The preparation leading up to the complex task of creat-

ing the glossary as a final product is carefully paced through a number of intermediate activities which support the acquisition of the necessary knowledge, competencies and skills; these include background readings, compiling lexical notebooks and logs, controlled practice exercises on dictionaries and corpora use, discussion forums, group tasks, and reflection (Bozzo 2013). The Moodle (<http://Moodle.org/about/>) learning management system is the environment where all these activities take place, thus enormously facilitating the communication, social construction and sharing processes, in addition to allowing comprehensive data-gathering for further action research.

However, the focus on specific items of the lexicon might have a number of drawbacks, as aptly summarised by Flowerdew when discussing the pedagogical applications of linguistic corpora (2009). Flowerdew warns against the shortcomings and drawbacks of focusing on lexical information and using corpora in language learning, such as excessive emphasis on bottom-up processing of text, decontextualization of the study of language, inappropriateness of the inductive approach and of the corpus as a resource. These argumentations are doubtlessly valuable, and it is for this reason that the approach of the online workshop is applied within a wider context of language teaching, including a parallel face-to-face language course based on the communicative approach in its broader sense.

The realization of the online part of a blended course on a platform allows for comprehensive data-gathering for action research on the learning impact of the workshop. The further developments of the data collection are to investigate if and how the materials and tools effectively promote vocabulary learning and learner autonomy, indirectly by analysing both the students' reactions and opinions and the lecturer's and tutor's insights, and directly by examining and comparing the students' performance before, during and after the course. The expected outcome is students' heightened lexical awareness and ability to expand their vocabulary autonomously, satisfaction with the workshop and desire to experience more construction-based courses both as students and as teachers-to-be.

## **Acknowledgements**

The author is very thankful to Professor Virginia Pulcini of the University of Torino for entrusting, encouraging and supporting her with the experimentation of the online workshop.

## References

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind*. New York: John Wiley and Sons.
- Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Boers, F.; Lindstromberg, S. (2008). «How Cognitive Linguistics Can Foster Effective Vocabulary Teaching». In: Boers, F.; Lindstromberg, S. (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin; New York: Mouton; de Gruyter, pp. 1-61.
- Bozzo, L. (2012a). «Il blended learning all'Università: Sperimentazione di un paradigma di apprendimento esperienziale costruttivista» [online]. In: Roselli, T.; Andronico, A.; Berni, F.; Di Bitonto, P.; Rossano, V. (a cura di), *DIDAMATICA 2012 - Informatica per la Didattica* (Taranto, 14-16 maggio 2012). *Mondo Digitale*, 11 (2). <http://mondodigitale.aicanet.net/2012-2/didamatica/PAPER/FULL/F23.pdf>.
- Bozzo, L. (2012b). «Student-Driven Moodle Courseware Design for Advanced English Language Teaching» [online]. In: Fiorentino, G. (a cura di), *Atti del MoodleMoot Italia 2012* (Accademia Navale di Livorno, 5-6 ottobre 2012). <http://www.moodlemoot.it/mod/data/view.php?d=24&rid=488>.
- Bozzo, L. (2013). «Developing Advanced Language Learners' Autonomy in Blended Learning». In: Menegale, M. (ed.) *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.
- Chan, V. (2000). «Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom» [online]. *TESL Canada Journal*, 18 (1). <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/901/720> (2013-11-18).
- Chapelle, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2009). «Applying Corpus Linguistics to Pedagogy». *International Journal of Corpus Linguistics*, 14 (3), pp. 393-417.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kohonen, V. (2007). «Learning to Learn through Reflection: An Experiential Learning Perspective». In: Little, D.; Hodel, H.P.; Kohonen, V.; Meijer, D.; Perclová, R., *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio: Arguments, Materials and Resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lackman, K. (2011). *Lexical Approach Activities*. S.l.: Ken Lackman & Associates Educational Consultants.
- Laufer, B.; Hulstijn, J. (2001). «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement». *Applied Linguistics*, 22 (1), pp. 1-26.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (ed.) (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Little, D. (2007). «Learner Autonomy: Drawing Together the Threads of Self-Assessment, Goal-Setting and Reflection». In: Little, D.; Hodel, H.P.; Kohonen, V.; Meijer, D.; Perclová, R., *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio: Arguments, Materials and Resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Loucky, J.P. (2006). «Maximizing Vocabulary Development by Systematically Using a Depth of Lexical Processing Taxonomy, CALL Resources, and Effective Strategies» [online]. *Calico Journal*, 23 (2), pp. 363-399. [https://calico.org/html/article\\_124.pdf](https://calico.org/html/article_124.pdf) (2013-11-18).
- Nation, I.S.P. (2005). «Teaching and Learning Vocabulary». In: Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Römer, U. (2008). «Corpora and Language Teaching». In: Lüdeling, A.; Kytö, M. (eds.), *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Vol. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 112-130.
- Schank, C., Abelson, R.P. (1977). «Script, Plans and Knowledge». In: Johnson-Laird, P.N.; Wason, P.C. (eds.), *Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 421-432.
- Schmitt, N. (1997). «Vocabulary Learning Strategies». In: Schmitt, N.; McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 199-227.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman ELT.

# La creatività nel *mobile language learning* attraverso l'applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA

Annamaria Cacchione

**Abstract** This paper analyses the idea of mobility and creativity in the language learning process via an app called LingoBee, developed and tested within the European LLP KA3 SIMOLA (Situating Mobile Language Learning) project, led by the Computer Science Department of the University of Brighton, UK. LingoBee is conceived as an Android based app to support informal language learning following the principles of crowd-sourcing and social networking. Learners can create their own contents and share them with others via a shared repository. The project trial phase allowed for the analysis of the entries created by learners of several European languages (English, Norwegian, Italian, Hungarian, Lithuanian) to identify if and how the learning process was creative. Three main different forms of creativity were singled out: a) creativity coming from specific contextual situations – that researchers called 'LingoBee moments'; b) collaborative and creative construction of contents and c) creative use of language. Examples of each of these three forms of creativity are presented and discussed.

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. Il *mobile learning* e l'applicazione LingoBee. — 3. Sulla creatività. — 3.1. La creatività generale. — 3.2. La creatività linguistica. — 4. La creatività attraverso LingoBee. — 4.1. Creatività originate direttamente dal contesto situazionale – i 'momenti LingoBee'. — 4.2. La costruzione creativa del contenuto dell'*entry*. — 4.3. La creatività specificamente linguistica. — 5. Conclusioni.

## 1 Introduzione

Il presente contributo vuole descrivere l'interazione tra una modalità particolare di apprendimento, il *mobile learning*, e la creatività, intesa nelle sue molteplici e problematiche accezioni, attraverso l'uso di un'applicazione per dispositivi mobili chiamata LingoBee. Per illustrare i risultati di questa interazione è necessario chiarire i termini nei quali si intende parlare, da un lato, di *mobile learning*, e, dall'altro – e soprattutto – di creatività, dal momento che quest'ultima costituisce un concetto particolarmente sfuggente ma anche centrale nel dibattito educativo attuale. La componente creativa dell'uso di LingoBee è inoltre legata alla 'libertà di movimento' dell'utente/apprendente, intesa sia in senso letterale, visto che il *mobile learning* permette l'apprendimento in qualsiasi luogo e momento, ma anche, in senso lato come possibilità di fare scelte personali (su cosa, come,



quando e dove imparare). Quest'ultimo è un punto chiave nella discussione sul rapporto tra tecnologia e autonomia di apprendimento: se l'autonomia di apprendimento riguarda la possibilità di fare scelte personali, allora la tecnologia mobile funziona proprio come suo 'attivatore ideale' (Godwin-Jones 2011).

L'articolo si compone pertanto di tre sezioni. Nella prima viene definito il *mobile learning* e viene descritta l'applicazione LingoBee. Nella seconda si cerca di definire il campo di applicazione del termine 'creatività' per quanto riguarda l'uso di LingoBee - creatività in generale e creatività linguistica. La terza sezione è dedicata a quelli che, in base alle restrizioni poste nelle prime due sezioni, possiamo definire 'usi creativi' dell'applicazione mobile testata. Infine, nelle conclusioni, si cerca di inquadrare gli esempi di creatività riscontrati nell'uso di LingoBee all'interno delle tipologie esaminate in precedenza e di riportarli nell'ambito del dibattito sulla pedagogia della creatività in generale e più specificatamente di quella linguistica. In particolare, si riprende il lavoro di De Mauro (1971), per vedere se, e quanto, i problemi in esso discussi siano oggi ancora attuali, risolti o cambiati.

## 2 Il *mobile learning* e l'applicazione LingoBee

Il *mobile learning* nasce nell'ambito dell'*e-learning* e si sviluppa grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali portatili. Non si tratta soltanto di portabilità fisica, per cui si dispone di un supporto, sia esso telefono o tablet, che può essere facilmente portato con sé in ogni situazione, ma di portabilità del processo di apprendimento, che si svincola dai consueti limiti spaziotemporali (Vavoula et al. 2010). Questa 'portabilità estesa' favorisce l'autosufficienza degli apprendenti e dunque la loro autonomia: in pratica, essa permette la continuazione del processo di apprendimento fuori dell'ambiente protetto della classe e quindi nella realtà quotidiana di ogni giorno, diventando in tal modo eminentemente informale.<sup>1</sup>

Nella pur non troppo estesa - data anche la novità del fenomeno - letteratura al riguardo, il *mobile learning* è stato giudicato positivamente per quanto riguarda la sua intrinseca capacità di motivare l'apprendimento, dal momento che i gadget tecnologici sono solitamente molto apprezzati dal pubblico, specialmente da quello giovanile (Pollara, Broussard 2011).

1 Anche se non tutte le definizioni sono concordi, facciamo qui riferimento alla distinzione pratica adottata dai documenti educativi europei, secondo i quali l'apprendimento informale è quello non organizzato in termini di obiettivi, tempo o contenuti, e comprende competenze e abilità acquisite, anche in maniera involontaria, attraverso la vita di ogni giorno e le esperienze di lavoro. L'apprendimento non formale è invece un tipo di apprendimento che è in qualche modo pianificato ma che comunque avviene fuori dal contesto scolastico (per maggiori dettagli, si veda [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_en.htm)).

Nello stesso tempo, il *mobile learning* promuove la condivisione delle esperienze e dunque crea le premesse per l'apprendimento cooperativo. L'apprendimento diventa più flessibile e autodiretto, e questo anche in funzione di una, almeno supposta, preconditione di maggior autonomia dell'apprendente rispetto a contesti di apprendimento tradizionali (Cacchione 2013). In questo senso, autonomia non significa apprendere da soli, ma, al contrario, far parte e sentirsi parte di una comunità di pari che apprendono l'uno dall'altro (*peer learning*)<sup>2</sup> creando e condividendo contenuti, commentandoli e valutandoli come accade ormai solitamente in ogni comunità virtuale organizzata come un social network.

Il *mobile learning* è in sé naturalmente collegato alla possibilità di pedagogia ludica, nella quale rientra anche l'applicazione di cui tratta il presente articolo. Benché indirettamente, la componente ludica favorisce l'autonomia dell'apprendimento perché agisce positivamente sulla motivazione: si somma infatti il piacere di usare uno smartphone a quello di usare un'applicazione graficamente accattivante e strutturata come un social network. Inoltre, secondo la *Rule of forgetting* (Krashen 1983), spostare l'attenzione sul gioco fa diminuire l'eventuale preoccupazione di imparare i contenuti 'seri', che vengono in tal modo interiorizzati meglio e più rapidamente.

La novità delle soluzioni didattiche possibili, la loro estrema flessibilità e anche rapida mutabilità nel tempo (le applicazioni vengono aggiornate e modificate se non sostituite molto rapidamente) concorre però a complicarne un altro aspetto: quello della misurabilità e valutazione sia in termini di fruizione che di effettivo impatto sugli apprendenti. Le risorse che consentono la tracciabilità, come ad esempio le statistiche di Google Analytics, ci possono dire ben poco di come i contenuti vengono creati, usati ed assimilati. L'analisi qualitativa sul *mobile learning* pone dunque problemi specifici ancora poco esplorati e probabilmente richiede strumenti e metodologie che ancora sono in fase di definizione. Non per questo i risultati delle sperimentazioni come quella fatta con LingoBee appaiono meno interessanti e, anzi, contribuiscono a chiarire i termini di esigenze euristiche inedite e ancora più stimolanti.

LingoBee è un'applicazione per dispositivi mobili (telefoni e tablet) Android progettata per promuovere l'apprendimento linguistico nel posto in

2 Il *peer learning*, o apprendimento tra pari, è l'apprendimento che avviene in maniera non formale e spesso non prevista tra compagni di scuola, colleghi di lavoro, amici o anche persone incontrate casualmente. Ogni contesto di apprendimento formale implica anche una componente di apprendimento tra pari, mentre esistono situazioni in cui il solo tipo di apprendimento possibile è tra pari. La relazione tra *peer learning* e autonomia è stretta: come puntualizzano Boud et al. (2001) il *peer learning* può essere definito come un modo di andare oltre l'apprendimento indipendente trasformandolo in apprendimento interdipendente o reciproco.

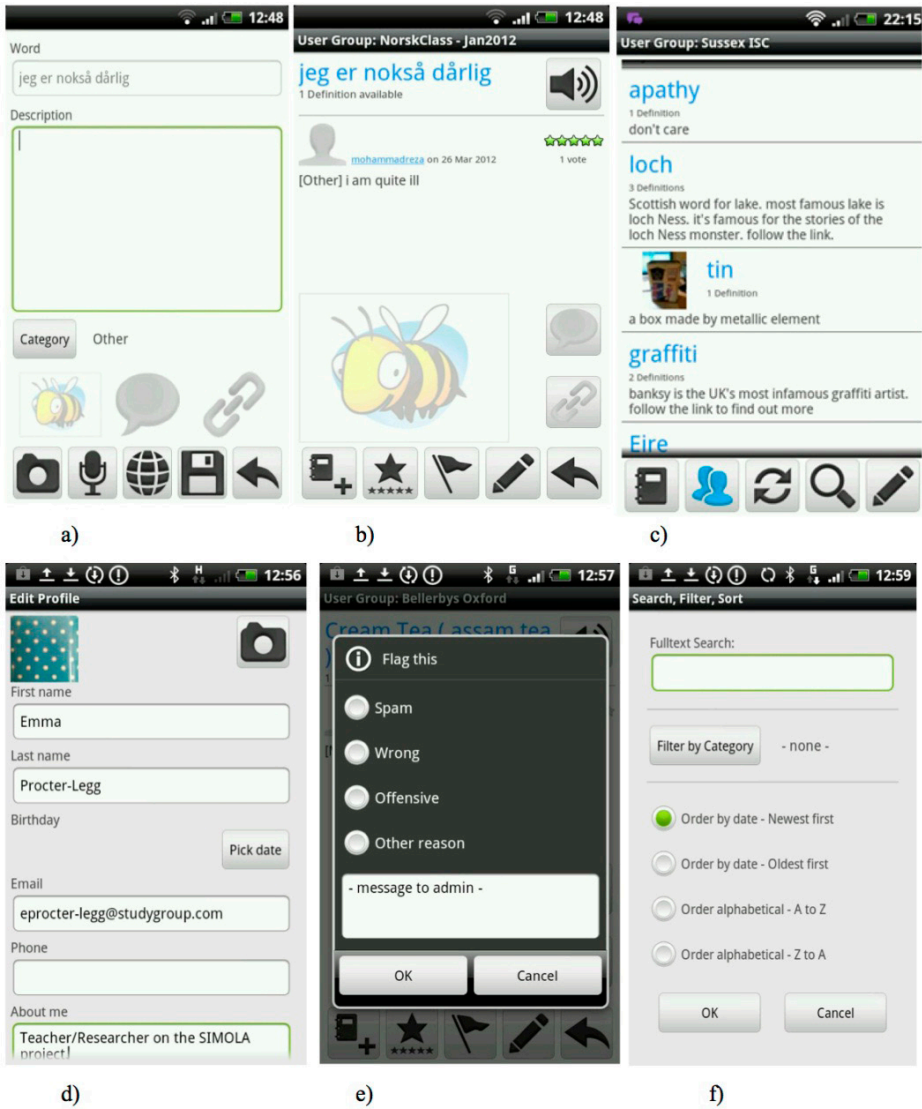


Fig. 1. Funzioni base di LingoBee.

cui le nuove lingue sono parlate (*situated mobile language learning*). L'idea di «apprendimento situato» (Lave, Wenger 1991) e «contestualizzato» (Luckin 2010) enfatizza l'importanza del contesto e dell'aspetto culturale del luogo da cui scaturisce l'apprendimento. L'applicazione qui descritta è

infatti pensata per permettere di catturare tutti gli elementi linguistici nei quali gli apprendenti si possono imbattere nella loro vita quotidiana – tutti quelli che appaiono loro per un qualche motivo interessanti.

Gli utenti di LingoBee raccolgono, condividono e commentano le parole inserite nel sistema (*entry*) proprie e degli altri, che vengono organizzate in una *repository* comune online (fig. 1c). Le *entries* possono essere parole singole o enunciati, o anche pezzi di enunciati (fig. 1a e b, dove viene mostrata una *entry* in norvegese). Gli utenti possono inoltre aggiungere nuove descrizioni o definizioni alle *entries* degli altri, come ad esempio nelle parole ‘loch’ e ‘graffiti’ che hanno descrizioni multiple (fig. 1c). Ogni *entry* può contenere elementi multimediali come foto, audio e link alla rete.

LingoBee condivide con i social network alcune caratteristiche di base, come la presenza del profilo di ciascun utente (fig. 1d) o il fatto che gli utenti possano dare una valutazione delle *entries* degli altri scegliendo un punteggio tra 0 e 5 stelle (fig. 1b), possano segnalare contenuti inappropriati o scorretti dal punto di vista linguistico (fig. 1e) o ancora fornire un feedback riempiendo un semplice modulo.

LingoBee è stato sviluppato dal dipartimento di Computer Science dell’Università di Brighton, UK, nell’ambito di un progetto europeo dal titolo SIMOLA (*Situated Mobile Language Learning*) e finanziato dal programma *Lifelong Learning* azione KA3 (ICT). SIMOLA ha compreso partner di sei diversi Paesi europei ed è stato implementato perciò in sei diverse lingue.

Nell’ambito del progetto SIMOLA sono stati condotti studi sperimentali in Italia, Lituania, Ungheria, Norvegia, Olanda e Regno Unito. Le sperimentazioni sono avvenute con gruppi di studenti Erasmus e/o stranieri immigrati adulti e sono state condotte in due cicli successivi di circa 3-4 mesi ciascuno nel corso del secondo anno di progetto. Ogni responsabile della sperimentazione (ricercatore e/o insegnante) è stato libero di organizzarla come riteneva più opportuno, per cui le soluzioni sperimentate hanno incluso sia interventi integrati nei corsi curricolari di lingua (come avvenuto ad esempio per l’italiano), sia interventi del tutto svincolati (come ad esempio in UK). In ogni caso, l’applicazione è pensata per l’apprendimento non formale e informale e le attività svolte nella sperimentazione non sono state mai oggetto di valutazione formale.

### 3 Sulla creatività

Parlare di ‘creatività’ è, allo stesso tempo, facile e difficile. Facile perché si tratta di una parola che ognuno può facilmente associare a un significato – questo significato solitamente comprende i termini ‘nuovo’ e ‘originale’. È però anche difficile, perché, se si prova a dare una definizione scientifica di creatività, ci si inoltra in un dibattito che non vede una fine.

### 3.1 La creatività generale

D'altra parte la riflessione sulla creatività non è cosa recente. Nel *Simpolio* (205b), Platone definiva la creatività come il passaggio dal non-essere all'essere - in questo senso mettendola in relazione con la nozione, predominante anche 2500 anni dopo, di originalità e novità. Se annoveriamo la creatività tra le virtù, inoltre, vediamo anche come il dualismo tra innatismo e insegnabilità/apprendibilità della virtù-creatività costituisca una questione antica (si veda ad esempio *Men.* 3.6c-89e), che è perdurata fino ai giorni nostri più o meno negli stessi termini, tra posizioni radicalmente opposte e per lo più insoddisfacenti tentativi di mediazione.

Di creatività si sono interessati studiosi provenienti da aree disciplinari diverse e apparentemente non comunicanti, a testimonianza della pervasività dell'oggetto, della sua rilevanza e dell'interesse che suscita in quanto 'motore' del progresso. Un esempio di ricerca intrinsecamente interdisciplinare sulla creatività è quello di Poincaré (1908), matematico, fisico e filosofo, la cui definizione è valida per le scienze, le arti e la tecnologia. Poincaré parla di creatività come di «produzione di nuove combinazioni utili» attraverso un processo che prevede l'«unione di elementi preesistenti». Aggiunge inoltre che il criterio intuitivo per riconoscere l'utilità della combinazione nuova è «che sia bella», una bellezza che ha a che fare soprattutto con l'eleganza matematica: armonia, economia dei segni, rispondenza funzionale allo scopo.

La definizione di Poincaré presenta diversi elementi di rilevanza e resta uno degli esempi più riusciti di presentare il tema. In primo luogo, l'individuare la creatività nella combinazione inedita di elementi già disponibili apre la strada ad una concezione non eccezionale ma potenzialmente diffusa della creatività come possibilità accessibile ad ognuno. In secondo luogo, anticipa l'accezione di creatività come combinatoria *rule-governed* (cioè governata da regole definite in precedenza), quindi sostanzialmente di tipo sintattico, che è stata prima di Humboldt e poi di Chomsky (vedi oltre) ed è stata particolarmente tematizzata in linguistica generale. In terzo luogo, l'accento sull'utilità anticipa il focus sull'accettazione sociale dell'innovazione, un aspetto messo in evidenza dalla ricerca più recente (Jahnke 2011).

Nella psicologia moderna, in seno alla quale la ricerca contemporanea sulla creatività si è sviluppata, si vede ad esempio contrapporsi la posizione secondo la quale la creatività si ha quando inventori eccezionali come Leonardo da Vinci o Steve Jobs offrono soluzioni ingegnose a un problema nel momento opportuno, a quella invece espressa dall'approccio psicometrico (Sternberg, Lubart 1999) secondo il quale la creatività è 'solo' un'abilità cognitiva e come tale è accessibile a tutti.

La creatività può inoltre essere considerata un tratto della personalità, influenzato però da parametri esterni come il tipo di compito, il tempo e lo spazio disponibile (Amabile 1996; Amabile et al. 2002).

Un'altra linea di ricerca, promossa tra gli altri da Csikszentmihalyi (1996) e Gardner (1993), vede la creatività come il risultato dell'interazione tra un individuo, un gruppo e un dominio di regole simboliche.

Da questi pochi cenni si nota come, oltre al persistere di una tendenza che privilegia l'eccezionalità e la sostanziale irripetibilità dell'atto creativo (visione che peraltro sembra continuare a prevalere nel nostro sistema scolastico, ad esempio quando si parla di letteratura), si sia per contro fatta strada una linea che evidenzia il ruolo e il peso del gruppo, della dimensione superindividuale – sia essa comunità sociale di appartenenza o sistema simbolico-culturale – anche come sistema di accettazione, ratificazione e validazione del valore creativo (Sternberg 1999).

Questa distinzione tra l'individuo e la dimensione sociale ha guadagnato sempre maggiore importanza, dando origine a ricerche che hanno man mano approfondito l'analisi dei diversi livelli sociali della creatività, distinguendo ad esempio quella individuale da quella collaborativa (Herrmann 2009) e individuando inoltre le organizzazioni come potenziali agenti creativi, dal momento che forniscono il quadro di riferimento per gruppi e individui. Il modello *4 ps*,<sup>3</sup> elaborato già nei primi anni cinquanta da Rhodes (1961) e poi divenuto un classico della discussione sulla creatività, integra le diverse istanze distinguendo quattro categorie:

1. Persona: quali caratteristiche delle persone che lavorano con te possono favorire o ostacolare la generazione e/o la realizzazione di idee?
2. Processo: quale strumento, tecnica e/o metodo collaborativo usi per ottimizzare il tuo pensiero creativo e critico?
3. Prodotto: Cosa vuoi migliorare? Vuoi essere creativo per quanto riguarda il prodotto, il servizio, il processo o altro? Quanto più ti è chiaro il bisogno tanto più migliora la capacità di analisi.
4. Pressione: qual è il fattore che esercita qualche pressione sulle persone e sul loro lavoro, favorendo o ostacolando il flusso delle idee? [trad. dell'autore].

Queste categorie possono essere ulteriormente articolate come ad esempio prova a fare Dresler (2008), assegnando a ciascuna 'P' del modello di Rhodes sopra citato un diverso tipo di creatività, come quella psicologica, di gruppo, non umana, artistica ecc. Ma è lo stesso Dresler a riconoscere, da un lato, la vastità del compito, e, dall'altro, la difficoltà strutturale di pervenire a una definizione univoca di creatività, proprio in ragione della

3 In *An Analysis of Creativity*, Rhodes scrive inoltre: «La parola 'creatività' è un nome che indica un fenomeno in cui una persona comunica un nuovo concetto (che è un prodotto). La definizione implica un'attività o un processo mentale e, certamente, nessuno può immaginare che qualcuno viva e lavori nel vuoto, per cui un certo tipo di pressione è implicito» (1961, p. 305, trad. dell'autore).

sua essenza sostanzialmente irriducibile in quanto concetto che abbraccia domini e significati distanti e, in qualche modo, anche mutevoli nel tempo. «Nonostante - o proprio a causa di - questa multiformità del concetto di creatività, nessuna precisa definizione di creatività è ancora disponibile» (p. 15, trad. dell'autore).

Per sfuggire all'impasse della definizione scientifica, alcuni studiosi hanno preferito concentrare l'attenzione sugli aspetti pragmatici della questione e mettere a fuoco le condizioni pratiche che promuovono o ostacolano la creatività, allo scopo di elaborare metodologie e tecniche che possano facilitarne l'emersione. Queste ricerche risultano particolarmente utili se consideriamo il nesso, quasi inscindibile (ma anche questo è un punto sub iudice) tra la creatività come generazione di idee e l'innovazione come accettazione delle nuove idee prodotte, e se valutiamo allo stesso tempo il rilievo che la nozione di creatività e innovazione, insieme, assume nelle politiche di sviluppo dell'Unione Europea. Questo è quello che si può leggere nella pagina web dedicata,<sup>4</sup> intitolata «Creativity and Language» (tale binomio anticipa quanto sarà trattato successivamente a proposito di creatività linguistica):

Innovazione e conoscenza sono state riconosciute come le forze motrici della crescita sostenibile nel quadro della Strategia di Lisbona per il futuro dell'Europa. La creatività è centrale per l'innovazione, così come lo è per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue [...]. L'abilità di comunicare in diverse lingue è di grande beneficio per gli individui, le organizzazioni e le aziende: promuove la creatività, rompe gli stereotipi culturali, incoraggia il pensiero critico e può aiutare a sviluppare prodotti e servizi innovativi. Queste sono tutte qualità e attività che hanno un reale valore economico [trad. nostra].

La ricerca sulle tecniche di facilitazione risponde dunque soprattutto all'esigenza di risolvere il problema pratico di favorire la ricerca e lo sviluppo in organizzazioni produttive che tendano all'innovazione (Haertel et al. 2012). Anche se non è chiaro come si possa ragionare sulle tecniche di promozione della creatività facendo a meno di un modello teorico, questo approccio enfatizza quasi automaticamente l'elemento prodotto, il risultato (il *product* del modello 4ps). Il focus sul risultato ha avuto come effetto positivo collaterale quello di promuovere la ricerca sui correlati neuronali della creatività, e di far vedere come la creatività corrisponda a una sospensione, più o meno repentina, dell'uso dei modelli abituali di funzionamento del nostro cervello. La mente può essere dunque considerata un sistema rigido

4 Disponibile all'indirizzo [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/creativity-and-language\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/creativity-and-language_en.htm) (ultimo accesso 2013-06-01).

basato su modelli selettivi (De Bono 2010; Michalko 2011), e «la creatività si manifesta nel momento in cui i pattern vengono permeati, scardinati e ristrutturati, portando così alla creazione di modelli nuovi» (Pezzola 2012).

### 3.2 La creatività linguistica

Per parlare della creatività linguistica, ci riferiremo prima di tutto alla trattazione che ne fa De Mauro (1990, pp. 46 sgg.), quando distingue cinque accezioni teoriche, non senza aver premesso che

nella moderna teoria dei linguaggi e del linguaggio verbale in particolare il termine ‘creatività’ non cessa di essere usato in accezioni notevolmente diverse, ma non abbastanza da non dar spazio ad equivoci.

1. Creatività crociana. La prima tipologia è quella della creatività crociana o della *parole*. Per Croce l’enunciato è irripetibile e unico: «un puntuale incontro d’un senso e d’un’espressione, per una volta sola, nella storia del mondo» (De Mauro 1990, p. 47). Nelle parole di Croce (1902/1945, p. 155), «non vi sono due parole veramente identiche [...] il linguaggio è perpetua creazione».
2. Creatività chomskiana. La seconda è la creatività chomskiana o di *langue*. Si tratta della produttività con matrice combinatoria che, come Chomsky stesso puntualizza (1966, p. 2), risale a Humboldt ([1836] 1999), il quale parla di «uso infinito di mezzi finiti», e ancora prima ai grammatici di Port-Royal, che definirono il linguaggio «meravigliosa invenzione capace di comporre con venticinque o trenta suoni un’infinita varietà di parole» (Chomsky 2010).

Nel riprendere ed approfondire questo aspetto, Chomsky (1966, p. 91) ne ha fatto uno dei cardini della teoria della povertà dello stimolo (1980) e della critica al behaviourismo skinneriano (1964). Secondo Chomsky, infatti, la Grammatica Universale, che è composta da un numero limitato di regole, permette la produzione di un numero infinito di frasi – esito impossibile da raggiungere se, come volevano i comportamentisti, dovessimo far riferimento solo ai modelli (stimoli) che ci vengono forniti dall’ambiente.

Questo tipo di produttività-creatività è quella che Chomsky definisce *rule-governed creativity*: a partire da un ristretto numero di elementi e di regole, e mediante l’applicazione delle regole usate per combinare gli elementi (regole dunque di tipo sintattico), è possibile produrre un numero potenzialmente infinito di enunciati. Questa creatività non rompe le regole ma le sfrutta al massimo: si generano di continuo nuove frasi mediante le regole ricorsive della grammatica.

3. Creatività anarchica. Esiste anche una creatività anarchica, che rompe



le regole ed anzi può crearne di nuove. Questa *rule-changing creativity* vive nelle produzioni individuali devianti che, se ripetute e poi accettate dal sistema, si impongono e diventano esse stesse paradigmi e dunque regole. Questo tipo di creatività viene definita da DE MAURO (1990, p. 49) humboldtiana o di *langage*, riferendosi al concetto di ‘creazione linguistica’ sviluppato da Humboldt a proposito della diversità strutturale delle lingue.

4. Creatività di divergenza. Ai tre tipi sopra, DE MAURO (1990, p. 50) aggiunge poi la creatività degli psicopedagogisti, intesa come «capacità di divergenza, capacità di risolvere un problema modificandone i termini».
5. Non-creatività. Quella dei logici, o non-creatività, che è caratteristica dei calcoli e che impedisce di avere segni non derivabili da quelli posti all’inizio come assiomi.

Questo ultimo tipo di creatività non è di particolare rilievo ai nostri fini, mentre è evidente che la creatività degli psicopedagogisti è un tipo di creatività generale, non strettamente linguistica, e corrisponde a quello che è stato trattato alla fine del paragrafo precedente.

L’indagine dei linguisti non si è limitata all’analisi e alla classificazione dei diversi tipi di creatività ma si è estesa alle condizioni semiotiche che la rendono possibile, e questa indagine ha messo in evidenza aspetti peculiari e fondanti della lingua come sistema.

Come ricorda ancora De Mauro (1990, p. 134), sia Prieto che Chomsky, ad esempio, pur partendo da punti di vista diversi giungono a individuare la stessa proprietà che permette alle lingue di parlare di tutto il dicibile. Si tratta di una proprietà esclusiva del codice-lingua storico naturale. Prieto parla di «universalità del campo noetico delle lingue», intendendo che le lingue possono includere qualsiasi senso nel significato degli enunciati, usando a questo proposito anche l’espressione «onnipotenza semiotica». Chomsky (1966, p. 112) parla dell’«illimitatezza [...] come espressione di pensiero illimitato», intendendo sottolineare come l’espressione linguistica sia non determinabile a priori e possa adeguarsi ad ogni situazione e quindi ad ogni senso.

Questa proprietà definisce l’indeterminatezza e l’apertura del sistema e rende le lingue nello stesso tempo più deboli rispetto ad altri codici (quelli formali come i calcoli, ad esempio) e più potenti. La creatività ‘profonda’, quella non prevedibile e *rule-changing*, è il fattore che maggiormente manifesta tale ambivalenza – che però, per le funzioni che una lingua deve svolgere, è nettamente sbilanciata verso la potenza rispetto alla debolezza del non essere assimilabile ad un calcolo formale.

Ma tutto questo ci riporta anche a una considerazione già fatta a proposito della creatività generale. L’apertura del sistema-lingua, e cioè la proprietà che permette la creatività, è difficile da definire.

«Ciò che ho chiamato l'aspetto creativo del linguaggio, rimane per noi un mistero», dice Chomsky, e ancora:

si conosce qualcosa dei principi della grammatica, ma non esiste un approccio promettente al normale uso creativo della lingua [...]: l'uso creativo del linguaggio è un mistero che elude la nostra capacità di comprensione [Chomsky 1975, p. 138].

Un'ultima considerazione riguarda la creatività linguistica in linguistica acquisizionale. La ricerca sull'acquisizione e apprendimento di lingue seconde ha assimilato quella che è stata codificata come *Creative Construction Hypothesis* (CCH) (Dulay, Burt 1974), secondo la quale si apprende una lingua guidati da un processo di costruzione creativa. Ogni apprendente crea costantemente delle ipotesi sui modelli della lingua che sta imparando, e queste ipotesi sono basate sull'input ricevuto in un dato ambiente.

Dal momento che i parlanti non riproducono semplicemente l'input ma lo ri-creano costantemente attraverso le interazioni sociali – attuando dunque sia la *rule-governed* che la *rule-changing creativity* – secondo Swann e Maybin (2007) è opportuno sviluppare una prospettiva critica che non dimentichi mai i fattori sociali e contestuali, proprio per cercare di comprendere come la creatività nasce e funziona nei contesti quotidiani.

#### 4 La creatività attraverso LingoBee

Nei paragrafi che seguono verranno descritti e commentate alcuni esempi di creatività tratti dai contenuti prodotti dagli utenti LingoBee e selezionati nella *LingoBee repository* (<http://itrg.brighton.ac.uk/simola.org/>). Questi esempi di *entries* particolarmente creative sono stati raggruppati in tre categorie, corrispondenti a tre prospettive differenti di creatività (Petersen et al. 2013): 1) creatività originate direttamente dal contesto situazionale – da quelli che sopra sono stati definiti 'momenti LingoBee'; 2) costruzione creativa del contenuto dell'*entry*; 3) creatività specificamente linguistica.

##### 4.1 Creatività originate direttamente dal contesto situazionale – i 'momenti LingoBee'

Questo tipo di *entries* creative corrispondono soprattutto a elementi culturali, come quelli nella figura 2. Possiamo pensare che le domande-innesco che hanno suscitato la reazione dell'utente e l'uso di LingoBee siano state domande comuni come «Ma cos'è questo?» e «Perché?». Ognuna delle figure esemplifica un momento di apprendimento che nasce spontaneo da uno stimolo improvviso e inaspettato, legato a un contesto non conosciuto:

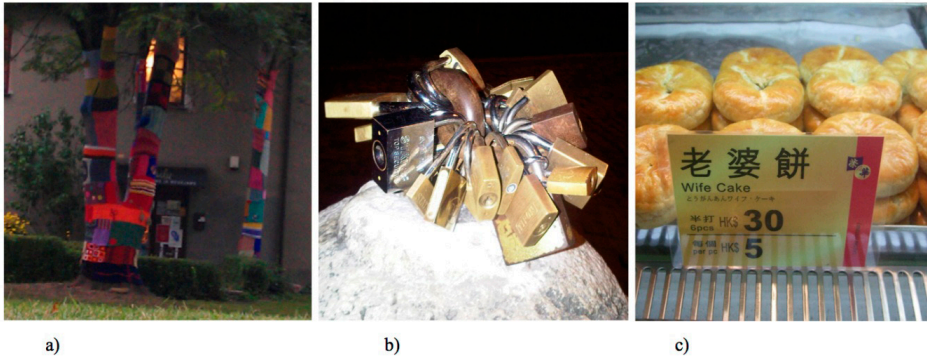


Fig. 2. 'Momenti LingoBee': a) *Guerilla knitting* (Vilnius), b) *Love locks* (Roma), c) *Wife cakes* (Hong Kong).

un'esperienza di *mobile learning* è l'occasione di cogliere un momento di interesse, ad esempio attraverso l'azione di annotare, con lo scopo di continuare a sviluppare quell'interesse in un altro posto, in un momento successivo [Kukulska-Hulme 2009, trad. nostra].

Lo abbiamo chiamato 'momento LingoBee': «quando un contenuto deve essere creato prima che il momento passi e il contenuto venga dimenticato, prendendo il giusto tempo per riflettere sulla nuova parola/frase/concetto» [Petersen et al. 2013, trad. nostra].

#### 4.2 La costruzione creativa del contenuto dell'*entry*

La possibilità di usare elementi multimediali per creare l'*entry* talvolta costituisce uno stimolo in più per elaborare la descrizione/definizione del contenuto selezionato. Questa risorsa è particolarmente preziosa per gli apprendenti che non hanno ancora a disposizione i mezzi linguistici sufficienti per fare una descrizione o una definizione compiuta, sia anche di tipo elementare, di una parola o di una frase. Dal punto di vista linguistico, inoltre, dare definizioni, per quanto semplici, non è affatto un compito facile perché mobilita insieme competenze lessicali, morfosintattiche e pragmatiche di alto livello. Fortunatamente, la multimedialità viene incontro a questo tipo di problema che possiamo definire 'strutturale' dell'applicazione, la cui interfaccia grafica è costruita per ospitare contenuti organizzati da utenti esperti, consentendone un uso agevole anche in mancanza del livello adeguato di competenza. Questo tipo di creatività è dunque strettamente collegato a quello successivo, e cioè alla creatività di tipo più specificatamente linguistico, ma viene da esso distinto per co-

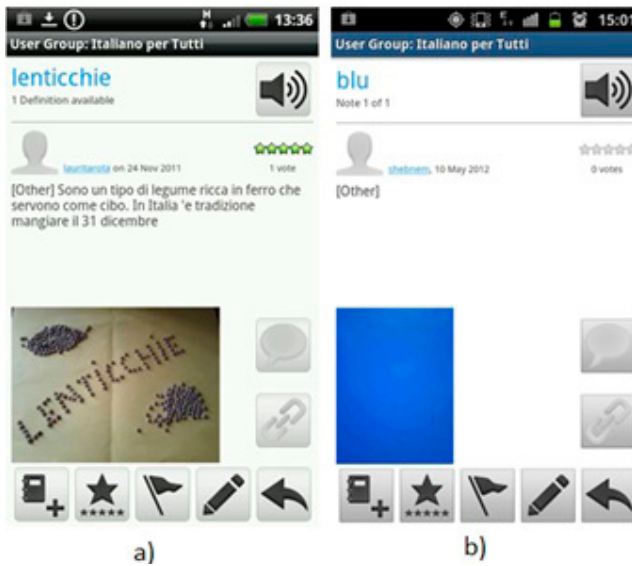


Fig. 3. Esempi di costruzione creativa del contenuto.

modità, contrapponendo contenuti più multimediali da altri più linguistici in senso stretto.

Tra gli esempi più significativi, c'è la *entry* per la parola italiana 'lenticchie' creata da un'utente spagnola (una studentessa Erasmus che studiava italiano presso l'università del Molise) che ha usato proprio delle lenticchie per comporre la parola (fig. 3a) aggiungendo però anche una descrizione abbastanza estesa, composta da due frasi, la seconda delle quali introduce un elemento culturale sulla tradizione del mangiare lenticchie l'ultimo giorno dell'anno. L'uso creativo delle risorse multimediali e la costruzione iconica dell'*entry* risponde dunque ad un preciso intento creativo dell'utente, che non ha problemi a riportare descrizioni dell'oggetto usando un italiano perfettamente comprensibile.

Il secondo esempio di creatività risponde invece a un'esigenza diversa e manifesta un problema - quello della mancanza di mezzi espressivi sufficienti - che viene però risolto in maniera appunto creativa e immediatamente iconica, semplicemente accostando in modo ostensivo il contenuto dell'espressione (il colore blu) alla parola che lo indica. Potremmo definirla 'un'interpretazione creativa' di quella che in linguistica acquisizionale chiamiamo 'strategia di elusione', resa possibile dalle risorse dell'applicazione.

Anche la possibilità di *entries* cumulative può funzionare da stimolo per la creatività, come mostra l'esempio seguente, in cui la parola inglese *marmite* è stata descritta da tre *entries* successive: la prima composta solo in modo iconico dall'associazione parola-immagine, e le altre due, create

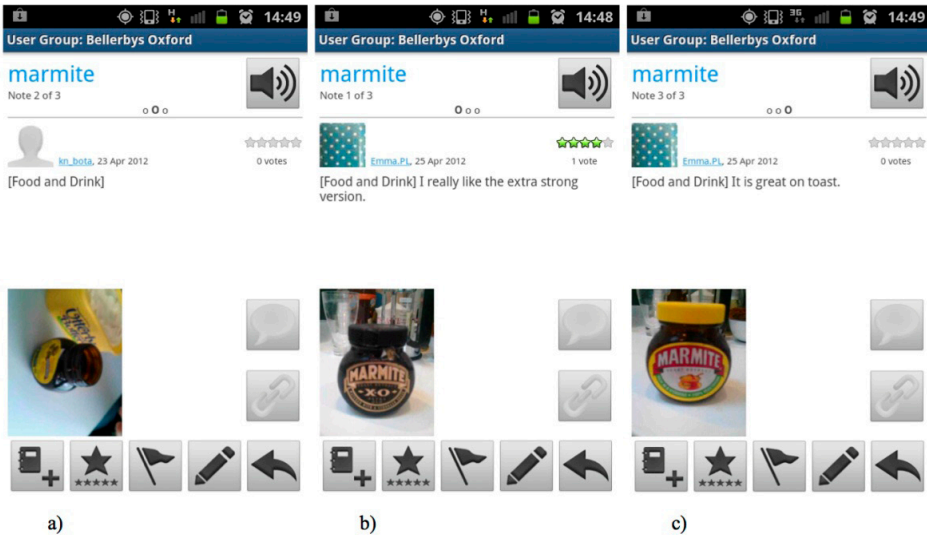


Fig. 4. Esempio di definizioni cumulative.

dallo stesso utente, con immagini differenti e due definizioni di tipo valutativo, non effettivamente descrittive.

### 4.3 La creatività specificamente linguistica

In questa sezione vengono compresi esempi di creatività più strettamente linguistica, anche se, come già spiegato sopra, ovviamente il fattore linguistico è pervasivo e rilevante soprattutto negli esempi compresi al § 4.2.

Il primo dei casi esemplificativi di questa terza sottocategoria è formato da quello che abbiamo definito un caso di *entry* ‘conversazione’, e cioè costituito dalle risposte ad una prima *entry*, che funge da innesco, stimolando dunque un interessante processo di costruzione collaborativa del significato.

Questo è quello che succede per la parola *mint*, definita, in Procter-Legg et al. (2012), come una «conversazione tra un apprendente e un insegnante» che include ben cinque definizioni: «to make a coin», «a type of plant with green leaves, fresh smell», «a herb, nice on new potatoes», «a fortune, a large amount of money» e «if something is mint, it’s good» (vedi fig. 5).

L’esempio che segue è relativo ad un altro aspetto interessante della costruzione creativa del contenuto, ossia all’uso del linguaggio con funzione prevalentemente emotiva. La prima definizione di ‘valigia’ prende il titolo

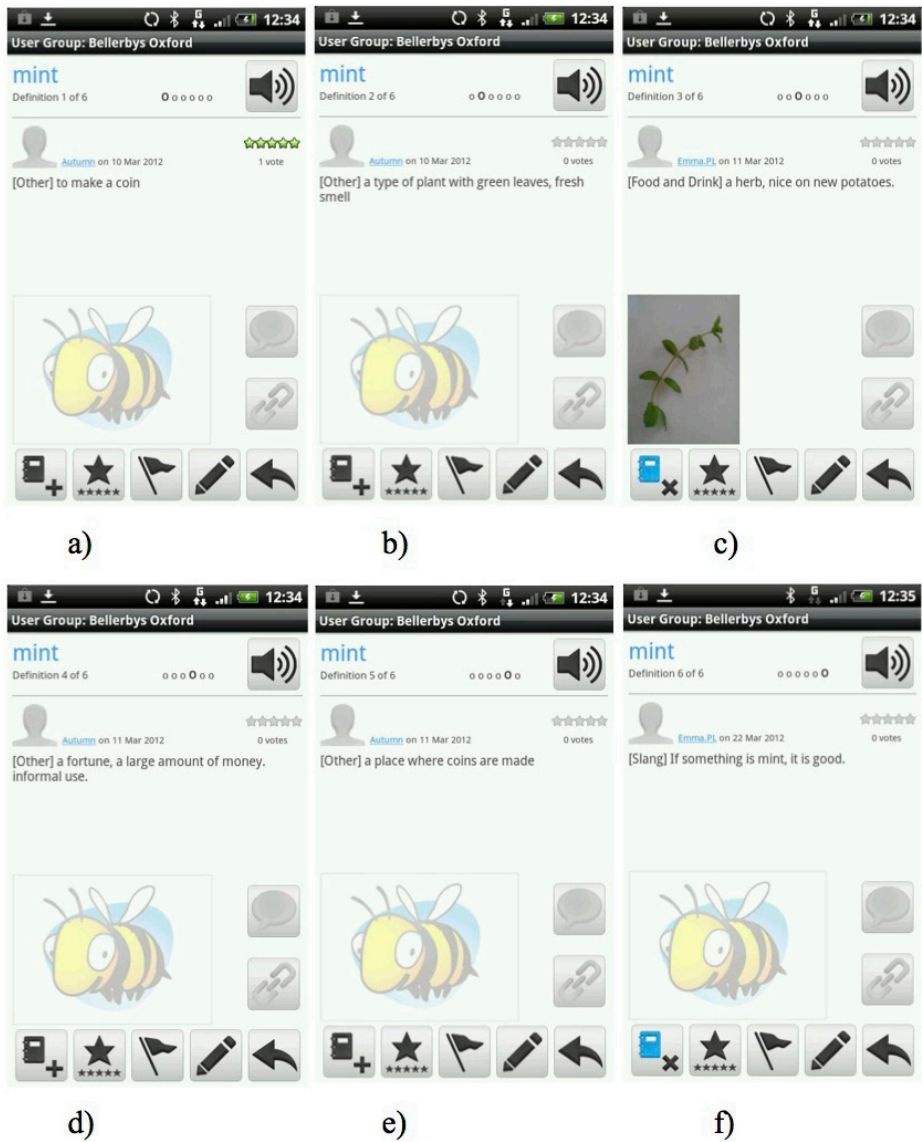


Fig. 5. Esempio di definizione multipla che si configura come conversazione tra apprendente e insegnante.

della *entry* come soggetto personificandola e attribuendole il desiderio di voler tornare a casa in Spagna. Il secondo esempio presenta la foto di un ragazzo e la *entry* corrispondente è già di per sé una costruzione creativa

Definitions for "valigia"

**valigia**

2 Definitions available in group **Italiano per Tutti**



che vogliono andare in Spagna

★★★★★

 posted on 24 Nov 2011 by **esther**




★★★★★

 posted on 25 Apr 2012 by **emsaisiz**

Definitions for "fratello-amico"

**fratello-amico**

1 Definition available in group **Italiano per Tutti**



Queste ragazzo é un grande. Le piace molto il tonno e la birra. Lui ama la notte.

★★★★★


 posted on 30 Nov 2011 by **rubencoirad**

Fig. 6. Esempi di contenuti definiti affettivamente.

perché composta da due nomi insieme («fratello-amico») chiaramente connotativi di una forte dimensione affettiva. La descrizione continua ad accentuare questo aspetto con una definizione ancora molto connotata affettivamente («Questo ragazzo è un grande») e poi aggiunge tratti solo apparentemente più neutri ma che hanno chiara origine nel comune vissuto di studenti stranieri («Le piace molto il tonno e la birra. Lui ama la notte»).

Si tratta quindi di esempi in cui la definizione non si incentra tanto sul nucleo comune del significato, quanto piuttosto sugli aspetti personali del senso, sfruttando in modo originale le risorse offerte dall'applicazione.

## 5 Conclusioni

Gli esempi di creatività descritti possono essere almeno in parte ricondotti alle diverse tipologie di creatività generale e linguistica delle quali si è trattato nei paragrafi precedenti.

La dimensione collaborativa e costruttivista della forma e del contenuto delle *entries* riporta alla dimensione **sociale** della creatività, intesa come qualcosa che, almeno potenzialmente, appartiene a tutti e può esprimersi

in forme diverse. Un'applicazione intrinsecamente sociale come LingoBee, strutturata come un social network, agisce positivamente per la promozione della creatività – possiamo accostarla a quello che Rhodes chiama «processo» (1961) – e facilita inoltre la possibilità di individuare e sfruttare quelli che abbiamo chiamato 'momenti LingoBee' con la «pressione» di Rhodes (1961).

Dal punto di vista della creatività linguistica, gli esempi citati mettono in evidenza la creatività tipica di chi, come gli apprendenti iniziali di una lingua seconda, utilizza al meglio gli scarsi mezzi espressivi a disposizione per convogliare significati spesso anche complessi. Anche l'elusione, come abbiamo visto, può avere esiti creativi se si ha la possibilità di usare risorse multimediali che aiutano a confezionare messaggi assemblando elementi diversi di fruizione immediata e semplice.

Dal punto di vista teorico, si tratta dell'uso, pur talvolta deviante, di elementi già disponibili nel sistema e nell'input, per cui è possibile ascriverli alla *rule-governed creativity*. I casi di vera innovazione e quindi di *rule-changing creativity* sono più rari (vedi ad esempio il caso sopra «fratello-amico»).

In ogni caso, le funzionalità e l'interfaccia dell'applicazione svolgono un ruolo cruciale nell'agire da catalizzatori del processo creativo nella costruzione dei contenuti. La possibilità di catturare istanti di vita vissuta attraverso un'immagine e di collegarli a una traccia verbale che li renda, se non compiutamente descritti, almeno riconoscibili, insieme alla possibilità 1) di condividere con altri utenti questo insieme organizzato di segni e 2) di arricchire i contenuti già creati con ulteriori risorse costituiscono un efficace stimolo all'azione creativa anche per chi diversamente non si riterebbe in grado di produrre alcunché. In questo senso, come dimostrano ad esempio i numerosi casi di *entries* creative di apprendenti assolutamente iniziali (l'esempio di 'blu' è stato prodotto, come molti altri simili, da un'apprendente turcofona all'inizio del processo di apprendimento dell'italiano L2), applicazioni come LingoBee svolgono una funzione decisiva di stimolo, insieme, della creatività, della motivazione all'apprendimento e dell'impegno nell'apprendimento autonomo, sia individuale che collaborativo. Tutto questo è intimamente legato alla possibilità di azione autodiretta da parte dell'apprendente, che ha la possibilità di decidere se, quando e come sviluppare il proprio processo di apprendimento, sfruttando le funzionalità disponibili e adattandole al contesto. L'autonomia promossa da applicazioni come LingoBee è dunque condizione per il dispiegamento della creatività, nelle diverse direzioni illustrate.

A proposito di quest'ultimo aspetto, e cioè della promozione della creatività e dunque della sua pedagogia, può essere interessante confrontare quanto detto sopra con i contenuti principali di un lavoro di De Mauro (1971) che si intitola proprio *Pedagogia della creatività*. Nonostante si tratti di una riflessione di più di quaranta anni fa, sono diversi gli aspetti



interessanti ancora assolutamente attuali, sia per quanto riguarda i punti di convergenza - inaspettatamente più numerosi di quanto si possa immaginare - che per quanto riguarda quelli, ovviamente, di divergenza.

Innanzitutto, appartiene a una collana che si chiama «Scuola in crisi», ed è nella crisi del sistema educativo di allora che si iscrive esplicitamente. I motivi di quella crisi erano peculiari: la trasformazione della società, la massificazione dei consumi e la rigidità di un modello educativo ormai obsoleto. La crisi educativa attuale è altrettanto profonda benché meno chiara per quanto riguarda le cause e in ogni caso molto meno tematizzata.

Il modello educativo che De Mauro critica è quello imitativo dello stile dei classici. I cambiamenti sociali, che negli anni settanta cominciavano a essere tumultuosi, ne mettono in evidenza l'insufficienza in modo profondo. Tra i fattori che maggiormente ne determinano la crisi ci sono lo sviluppo tecnologico e il flusso continuo, rapidissimo, di notizie e informazioni. È quest'ultimo il fattore decisivo: «tra tanti messaggi, è sempre più difficile scegliere quale categoria di messaggi imitare. I mezzi di comunicazione fanno da palcoscenico ai più disparati modelli espressivi» (De Mauro 1971, p. 20).

La pedagogia dell'imitazione è da tempo considerata un modello improponibile, ma più in teoria che nei fatti. Come mostra Serianni (2009), le correzioni degli insegnanti ne sono ancora oggi troppo spesso condizionate, magari inconsapevolmente - questo riguarda anche, paradossalmente, chi è troppo giovane per averlo direttamente seguito/subito. La mobilità nello spazio linguistico, tanto auspicata da De Mauro già nel 1971, è ancora in molti casi un obiettivo lontano, come mostrano ad esempio i risultati dei test di ingresso alle università italiane (Fiorentino et al. 2009; Cacchione 2011).

Per quanto riguarda più da vicino la creatività linguistica e la sua pedagogia, la molteplicità dei messaggi e dei potenziali modelli alla quale faceva riferimento De Mauro è oggi esplosa a colpi di un avanzamento tecnologico senza pari nella storia dell'umanità per quantità, velocità e diffusione. Per il parlante esperto e consapevole, e ovviamente ancora di più per l'insegnante (se esperto e consapevole anch'egli), la scelta del modello si fa sempre più ardua, mentre gli inesperti oscillano tra una semiconsapevole adozione del modello imitativo e l'adesione acritica al parlato informale.

In maniera solo apparentemente paradossale, la glottodidattica è da molto tempo più aperta a modelli eterogenei e per questo, come nel caso della sperimentazione con LingoBee, accetta e anzi promuove il processo per cui l'apprendente adotta, scopre o crea modelli di lingua ogni qual volta si imbatte in un pezzo di lingua che, per qualsiasi motivo, lo attrae. In ogni caso, anche se la componente creativa del linguaggio è pressoché universalmente accettata, la letteratura al riguardo, sia relativamente alla produzione in L1 che in L2, non è ancora così estesa come ci si aspetterebbe.

Certamente su questa mancanza incide la difficoltà, più volte evidenzia-

ta in questo articolo, di pervenire ad una definizione soddisfacente della creatività. In ogni caso, dato il rilievo non soltanto didattico ma produttivo e cioè relativo alle possibilità di crescita economica basata sull'innovatività (ad esempio secondo l'accezione dell'Unione Europea che abbiamo sopra riportato), l'approfondimento della ricerca in questo senso sarebbe altamente auspicabile. La creatività è, comunque la si intenda, una risorsa:

gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a pensare in molti modi diversi e ad arrivare oltre le opzioni immediatamente disponibili in modo da stabilire nuove relazioni tra elementi già dati, così come a scoprire concetti radicalmente nuovi o connessioni non precedentemente considerate [Jahnke 2011, p. 96, trad. nostra].

## Bibliografia

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Boulder (CO): Westview Press.
- Amabile, T.; Hadley, C.N.; Kramer, S.J. (2002). «Creativity Under the Gun». *Harvard Business Review*, 80 (8), pp. 52-61.
- Boud, D.; Cohen, R.; Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Routledge Falmer.
- Cacchione, A. (2013). «Smart (and Autonomous) as a Phone? Mobile Language Learning Testbed through Two Trials within the European SIMOLA Project». In: Menegale, M. (ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.
- Cacchione, A. (2011). «L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni: Un'indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli studi del Molise». *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, pp. 11-30.
- Chomsky, N. (1964). «A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior». In: Fodor, J.; Katz, J. (eds.), *The Structure of Language*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalistic Thought*. London; New York: Harper & Row.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (2010). *Il linguaggio e la mente*. Torino: Bollati Boringhieri. Ed. orig.: *Language and Mind*, 2006.
- Croce, B. (1945). *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. 8a edizione. Roma; Bari: Laterza.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York (NY): HarperCollins.
- De Bono, E. (2010). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: BUR.
- De Mauro, T. (1971). *Pedagogia della creatività linguistica*. Napoli: Guida.

- De Mauro, T. (1990). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. 2a edizione. Roma; Bari: Laterza.
- Dresler, M. (2008). «Einleitung: Kreativität als offenes Konzept». In: Dresler, M.; Baudson, T. (hrsg.), *Kreativität: Beiträge aus den Natur und Geisteswissenschaften*. Stuttgart: S. Hirzel.
- Dulay, H.C.; Burt, M.K. (1974). «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 8 (2), pp. 129-136.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York (NY): Basic Books.
- Godwin-Jones, R. (2011). «Emerging Technologies: Autonomous Language Learning» [online]. *Learning & Technology*, 15 (3), pp. 4-11. <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf> (2013-8-05).
- Fiorentino, G.; Cacchione, A., De Simone, G.; Di Vizio, A. (2009). «La grammatica a scuola: Prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze». In: Fiorentino, G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- Haertel, T.; Terkowsky, C.; Jahnke, I. (2012). «Where Have All the Inventors Gone? Is There a Lack of Spirit of Research in Engineering Education Curricula?». In: *Proceedings of the 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (Villach, Austria, 26-28 September 2012). S.l.: The Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Herrmann, T. (2009). «Design Heuristics for Computer Supported Collaborated Creativity». In: *Proceedings of the 42nd Annual Hawai'i International Conference on Systems Sciences (HICSS-42)* (5-8 January 2009, Waikoloa, Big Island, Hawaii). Los Alamitos (CA): IEEE Computer Society.
- Jahnke, I. (2011). «How to Foster Creativity in Technology Enhanced Learning?». In: White, B.; King, I.; Tsang, T. (eds.), *Social Media Tools and Platforms in Learning Environments*. Berlin; Heidelberg: Springer, pp. 95-116.
- Krashen, S.D. (1983). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). «Will Mobile Learning Change Language Learning?». *ReCALL*, 21 (2), pp. 157-165.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luckin, R. (2010). *Re-designing Learning Contexts*. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Michalko, M. (2011). «An Interview with Michael Michalko about Creative Thinkering» [online]. <http://creativethinking.net/articles/2011/09/13/an-interview-with-michael-michalko-about-creative-thinkerig> (2013-06-01).
- Petersen, S.A.; Procter-Legg, E.; Cacchione, A. (2013). «Creativity and

- Mobile Language Learning using LingoBee'». *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 5 (3), pp. 34-51.
- Pezzola, I. (2012). «Il ruolo della creatività nell'apprendimento linguistico: Teorie e applicazioni». *Bollettino Itals*, 47. [http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page\\_id=723](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page_id=723) (2013-06-01).
- Poincaré, J.-H. (1997). *Scienza e Metodo*. Torino: Einaudi.
- Pollara, P.; Broussard, K.K. (2011). «Student Perceptions of Mobile Learning: A Review of Current Research». In: *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. Chesapeake (VA): AACE, pp. 1643-1650.
- Procter-Legg, E.; Cacchione, A.; Petersen, S.A. (2014). «Mobile Language Learners As Social Networkers: A Study of Mobile Language Learners». In: Sampson, D.G.; Ifenthaler, D.; Spector, M.; Isaias, P. (eds.), *Digital Systems for Open Access to Formal and Informal Learning*. Berlin: Springer.
- Rhodes, M. (1961). «An Analysis of Creativity». *Phi Delta Kappa*, 42, pp. 205-210.
- Serianni, L. (2009). «Gli insegnanti, i temi, la 'forma'». In Fiorentino, G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of Creativity*. New York (NY): Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J.; Lubart, T.I. (1999). «The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms». In: Sternberg, R.J. (ed.), *Handbook of Creativity*. New York (NY): Cambridge University Press.
- Swann, J.; Maybin, J. (2007). «Introduction: Language Creativity in Everyday Contexts». *Applied Linguistics*, 28 (4), pp. 491-496.
- Vavoula, G.; Pachler, N.; Kukulska-Hulme, A. (2010). *Researching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs*. Oxford: Peter Lang.

## **Mobile learning nella classe d'italiano L2** Imparare il lessico con i podcast

Eva M. Hirzinger-Unterrainer

**Abstract** This paper presents the research design and results of a work-in-progress study (school year 2012/2013) aimed at examining the potential of audio podcasts for vocabulary acquisition in Italian as an L2 for beginning learners in the Austrian school context. The study intends to find out the ways students learn (Italian) vocabulary and the usefulness of audio podcasts for learning the Italian lexicon. In order to investigate these research questions, students are encouraged to use self-made audio podcasts as a means of mobile (micro) learning in their spare time to learn lexical items. Regarding the research methods a questionnaire on learning strategies and a lexicon test are applied at the beginning and the end of the first semester of the school year. In this paper insights into the results of the questionnaire and lexicon test will be given in order to draw conclusions for the vocabulary acquisition using digital media.

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. Il ruolo del lessico nell'insegnamento delle lingue straniere. — 3. I media nell'insegnamento delle lingue. — 3.1. Definizione di 'medium'. — 3.2. I podcast nella classe d'italiano. — 3.3. Il podcast come un esempio di *mobile (micro) learning*? — 4. L'impostazione del progetto di ricerca. — 4.1. Domande e ipotesi. — 4.2. La struttura della ricerca. — 5. Sintesi dei risultati dello studio effettuato. — 5.1. Risultati della statistica descrittiva. — 5.1.1. All'inizio dell'anno scolastico. — 5.1.2. Alla fine dell'anno scolastico. — 5.2. Risultati della statistica inferenziale. — 6. Conclusioni e sviluppi futuri.

### **1 Introduzione**

Questo saggio focalizza l'attenzione sull'acquisizione del lessico tramite l'utilizzo dei nuovi media; questi svolgono un ruolo sempre più importante nella nostra vita, e quindi la proprietà e l'uso dei media crescono costantemente. Stando al cosiddetto *JIM-Studie* l'81,5% dei giovani possiede un iPod o un mp3-player e il 96% ha un proprio cellulare (cfr. MPFS 2011, p. 6).<sup>1</sup> L'80% degli adolescenti utilizza il telefonino ogni giorno, il 65% fa un uso quotidiano di Internet e il 64% ascolta la musica (.mp3) quotidianamente (cfr. p. 13).

Il progetto presentato (cfr. Unterrainer 2012a, 2012b) intende valorizzare l'uso di questi mezzi da parte degli studenti ai fini dell'appren-

---

1 Dal 1998 in Germania viene eseguito lo studio JIM da *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (MPFS) in cui giovani da 12 a 19 anni vengono intervistati telefonicamente sui media (cfr. MPFS 2011, p. 3).

dimento linguistico. Secondo Balboni (2008, p. 105) «il lessico infatti rappresenta uno dei più sentiti problemi nell'acquisizione di una lingua straniera». Lewis (1993; 1997) ha suggerito con il suo 'approccio lessicale' che «a well-balanced learning programme will, in the early stages, place great emphasis on receptive skills, in particular, listening» (1993, p. 8) e per questo motivo il mio progetto si focalizza sull'ascolto usando dei podcast audio. È proprio l'ascolto che è stato trascurato nella ricerca precedente sull'acquisizione del lessico: «We have little idea of how vocabulary is learned from listening, how many repetitions it requires» (Schmitt 2010, p. 38) e «Vocabulary learning from listening has received much less attention than learning through reading» (Read 2000, p. 47). Prima di presentare lo studio svolto, il lessico e i media digitali (insieme al *mobile learning*) vengono situati nell'insegnamento delle lingue straniere.

## 2 Il ruolo del lessico nell'insegnamento delle lingue straniere

Nella classe di lingua, l'insegnamento del lessico ha ancora uno status minore di quello della grammatica. Benché il lessico venga insegnato nella classe, la dimensione di quest'insegnamento è quantitativamente minore rispetto alla grammatica. Secondo lo studio di Hinger (2011), che si occupa dell'acquisizione dello spagnolo come lingua straniera, l'insegnamento lessicale appare in 12 di 20 lezioni osservate, quello grammaticale invece fa parte di 19 su 20 lezioni osservate. Nel secondo anno dell'insegnamento di spagnolo il 10,1% del tempo totale è dedicato al lessico, mentre il 44,4% alla grammatica. Le abilità di ascolto, di lettura, di produzione orale e scritta abbracciano un totale di 29,8%. Nel terzo anno il lessico occupa l'8,8% ossia il 9,8% (perché 1% è assegnato sia al lessico sia alla grammatica). Rispetto al secondo anno di apprendimento la percentuale della grammatica scende al 35,4% (cfr. Hinger 2011, pp. 36, 39, 46, 49). Secondo De Florio-Hansen (2004, p. 85) il lessico viene studiato soprattutto a casa, dato che in classe viene trascurato. Anche se ciò, stando a Hinger (2011), non è completamente così, si può assumere che nella classe di lingua il lessico ha un valore inferiore rispetto all'insegnamento grammaticale.

Neveling (2004) ha condotto un'indagine intorno alla sua tesi sull'uso delle strategie lessicali. Perciò ha interrogato 453 studenti in Germania che studiano il francese come lingua straniera. Di seguito vengono mostrati i risultati principali (cfr. Neveling 2004, p. 190):

- Al 60% degli studenti non piace studiare il vocabolario perché è complicato e richiede molto tempo;
- Il 47% degli studenti impara il vocabolario senza documenti scritti, cioè

oralmente, mentre il 53% rimanente crea elenchi bilingui usandoli per la ripetizione dei vocaboli secondo il cosiddetto *Zuhalteverfahren*.<sup>2</sup>

- Il 70% dimentica le parole già imparate e riconosce in questo fenomeno il problema maggiore per quanto riguarda l'apprendimento del lessico.

Inoltre l'apprendimento del lessico viene percepito come «monoton, langweilig und lästig»<sup>3</sup> (Neveling 2004, p. 193), che, tra l'altro, può essere fatto risalire al cosiddetto *Zuhalteverfahren*. «Many learners see second language acquisition as essentially a matter of learning vocabulary, so they devote a great deal of time to memorising lists of L2 words» (Read 2000, p. 1).

Ma fra l'altro, secondo Neveling (2004, p. 85), la popolarità dello *Zuhalteverfahren* non è né ragionevole né comprensibile. Lo *Zuhalteverfahren* deriva dalla tradizione comportamentista, ma almeno dal 1980, con l'avvento dell'approccio comunicativo, non è più conforme allo spirito del tempo. Tale approccio pone l'accento sull'imparare le parole nel contesto (cfr. Elgort 2011, pp. 367-368). Anche Read lo sottolinea, anche se constata che:

research shows that systematic learning of individual words can provide a good foundation for vocabulary development, especially in foreign-language environments where learners have limited exposure to the language outside of the classroom. Nation (1982) made a careful analysis of various arguments that could be put forward to support the learn-in-context view, as applied to the initial learning of new words, and concluded that it was a statement of belief rather than a principle supported by the research evidence [Read 2000, p. 1].

Stephen Krashen (1981) va ancora oltre, postulando che il linguaggio può essere solo acquisito e non studiato formalmente; ciò avviene leggendo e ascoltando la lingua autentica. Ricercatori come Ellis, Laufer e Nation contraddicono questa teoria per quanto riguarda il lessico, perché secondo loro l'apprendimento del lessico avviene in modo intenzionale (*deliberate learning*) come per esempio mediante cartellini (cfr. Elgort 2011, pp. 367-368). Imparare con cartellini è un atto consapevole, «because the learner is aware that the main goal of the activity is to learn the target words» (p. 371)

Dopo gli anni ottanta l'apprendimento del lessico in generale è divenuto oggetto di studio (cfr. Nation 2011, p. 529), negli anni novanta è diventato

2 Il termine *Zuhalteverfahren* viene usato per denominare una tecnica usata per studiare i vocaboli coprendo o la parola dell'L1 o quella dell'L2 e richiamando la parola corrispondente.

3 «monotono, noioso e spiacevole».

una «booming area in linguistic research and language teaching practice» (Read 2000, p. 251), ma tuttavia l'apprendimento del lessico italiano è un campo di ricerca abbastanza trascurato, almeno dal 2000: «A number of studies in this category have sought to trace the acquisition or development of features of the Italian language, mostly its morphosyntax. In fact, there has been very little interest in the acquisition of Italian **vocabulary** since the year 2000» (Macaro 2010, p. 130). Secondo Macaro (p. 148) non esiste quasi nessuna ricerca sull'apprendimento del lessico italiano, soprattutto in confronto ad altre lingue straniere.

### 3 I media nell'insegnamento delle lingue

#### 3.1 Definizione di 'medium'

Il termine 'medium' deriva dal latino e significa 'mezzo' o 'mediatore' (Tulodziecki 1997, p. 33) e dà una visione ampia del concetto in quanto considera soprattutto i cosiddetti dispositivi tecnici in funzione sussunta (p. 33). Weber (2001, p. 22) riprende la definizione etimologica di 'medium' e la utilizza come punto di partenza per le sue considerazioni. Il mezzo si pone dunque tra destinatario e mittente e offre un canale, più o meno ampio, per il processo di comunicazione. Il mezzo si pone dunque tra destinatario e mittente e offre un canale, più o meno ampio, per il processo di comunicazione. I media si collocano tra questi due poli, ma un unilaterale trasferimento delle informazioni dal mittente al destinatario ridurrebbe la definizione, perché tale trasferimento è connesso con l'interpretazione da parte degli attanti (Böhme 2006, p. 14). In altre parole, la mediazione e l'appropriazione sono processi reciproci (p. 14). Nella classe d'italiano significa che i media trasmettono la lingua italiana. Il presente progetto intende sfruttarli per l'apprendimento del lessico italiano mediante podcast creati dagli studenti stessi (durante il loro tempo libero). Tali podcast possono incoraggiare l'autonomia degli studenti perché permettono la realizzazione di alcuni livelli secondo Nunan (2003) per raggiungere l'autonomia (*9 steps*). I podcast offrono la possibilità di usare la lingua italiana fuori della classe (*step 3*) (cfr. Nunan 2003, p. 198). Inoltre questi podcast «allow learners to generate their own tasks» (*step 7*) (p. 201). Creando i podcast, gli studenti possono anche assumere il ruolo di docente, che secondo Nunan è «step 8 [to learner autonomy]» (p. 202).

#### 3.2 I podcast nella classe d'italiano

Come già menzionato, l'uso dei nuovi media è in costante aumento e dispositivi come il cellulare, l'iPod ecc. possono essere utilizzati anche per



l'apprendimento delle lingue, per esempio nella forma del cosiddetto *podcasting*. Per 'podcast' si intendono file digitali messi a disposizione su un sito web dal quale è possibile scaricarli e memorizzarli anche su dispositivi mobili (cfr. Salmon et al. 2008, p. 20). In altre parole, il termine 'podcast' viene usato per il prodotto, *podcasting* invece per il processo della sua produzione e pubblicazione (cfr. Alby 2008, p. 73). La definizione di *podcasting* contiene già l'aspetto della pubblicazione, perché il termine - essendo una cosiddetta parola macedonia - è composto da 'iPod' (Apple) e *broadcasting* (dall'inglese 'trasmissione'). Il creatore del termine non è del tutto sicuro: da un lato viene menzionato Dannie Gregoire, dall'altro Ben Hammersley che l'ha utilizzato in un articolo su *The Guardian* nel 2004. Benché Apple non abbia creato il termine, con iTunes ha apportato un grande contributo alla diffusione dei podcast (pp. 73-74).

'Podcast' in senso stretto si riferisce ad una serie di contributi che vengono sottoscritti dal feed RSS (Alby 2008, p. 26). In altre parole, un podcast è «eine Mediendatei, die in eine vordefinierte Datenstruktur eingebunden ist, sodass sich diese Dateien mit Hilfe entsprechender Software automatisiert aus dem Internet herunterladen und [z.B.] auf einen MP3-Player übertragen lässt»<sup>4</sup> (Weber 2006, p. 2).

In senso più lato il termine 'podcast' comprende invece anche i file scaricati che possono essere distribuiti senza feed RSS, cioè, in altri modi (cfr. Bühler 2008, p. 25). Nel presente saggio ci si riferisce alla seconda accezione del termine 'podcast' in quanto i podcast creati dagli studenti sono (solo) stati pubblicati sulla piattaforma di apprendimento Moodle. Generalmente i podcast possono essere suddivisi nei seguenti tre tipi (cfr. Alby 2008, pp. 73, 87; Kienitz 2007, p. 36; Salmon *et al.* 2008, p. 22):

- podcast audio: file di solo audio (molto spesso .mp3);
- podcast video (anche *vodcast*): file video (per es. .mp4 o per il cellulare .3GP);
- podcast *enhanced*: completamento di un podcast audio di immagini, presentazioni PowerPoint ecc.

Per la creazione di podcast principalmente è necessario un PC, a seconda del podcast si richiede un'attrezzatura aggiuntiva (cfr. Alby 2007, p. 86). Un podcast audio è il tipo più facile da creare: il file audio (registrato dal PC o da un dispositivo portatile) viene editato con un corrispondente programma come per esempio Audacity. Considerati gli attesi effetti positivi e la facile produzione per questo studio sono rilevanti esclusi-

4 Traduzione: «un file multimediale incorporato in una struttura di dati predefinita in modo che questo file - con l'ausilio di software appropriato - possa essere scaricato in maniera automatizzata da Internet e trasferito [per es.] su un lettore MP3».

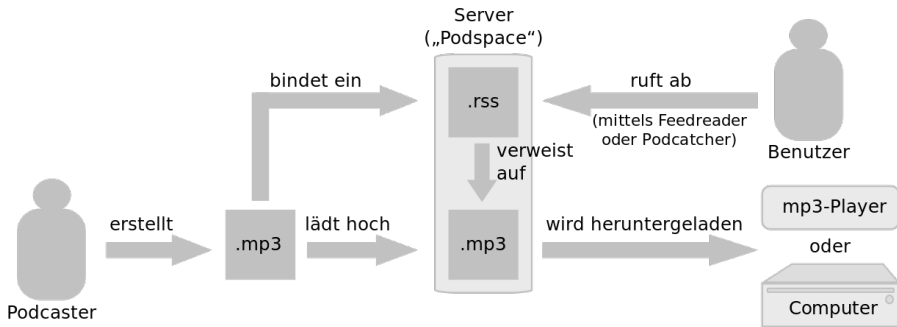


Figura 1: Rappresentazione schematica della produzione di un podcast audio (<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Podcast-Schema.svg>, 14/04/2014).

vamente i podcast audio. Siccome gli studenti hanno creato questi tipi di podcast in base al progetto, la produzione dei podcast audio viene illustrata in figura.

All'inizio si registra il file mediante un computer o un dispositivo (per es. registratore vocale, cellulare), poi questo file viene convertito in .mp3 (da .wav). Nel caso del senso lato di 'podcast' questo viene caricato per esempio su una piattaforma di apprendimento, dove può essere scaricato e ascoltato su computer o dispositivi mobili. Per un'interpretazione stretta del termine il podcast viene dotato di un feed RSS – come si vede nell'immagine – e viene pubblicato su un sito web corrispondente. In questo caso il download viene eseguito utilizzando un cosiddetto *podcatcher* (come iTunes) (cfr. Weber 2006, p. 5).

Di seguito verranno descritti i podcast utilizzati sulla base del modello di Reinhardt et al. (2008, pp. 72-76) che prevede i seguenti aspetti centrali per la produzione di un podcast: il gruppo target, l'obiettivo, il produttore, il contenuto, il formato e la forma.

1. Per quanto riguarda il **gruppo target** questo viene definito come gli studenti del gruppo sperimentale. Si tratta di studenti di una scuola austriaca che imparano l'italiano come principianti nell'anno scolastico 2011/2012.
2. L'**obiettivo** è l'acquisizione del lessico italiano sulla base del libro di testo *Chiaro*.<sup>5</sup> Ogni podcast include una lezione del libro di testo e il

<sup>5</sup> A tal riguardo vorrei ringraziare la casa editrice Hueber, l'ufficio di Vienna in particolare modo, per la fornitura di una copia gratuita.

vocabolario è presentato in frasi sia in tedesco sia in italiano (in entrambe le direzioni).

3. La produzione di podcast si trova esclusivamente nelle mani degli studenti, cioè gli studenti sono i **produttori** dei podcast. Ogni gruppo crea un podcast che poi viene messo a disposizione ai compagni di classe, così gli studenti sono allo stesso tempo destinatari. Questa circostanza può essere descritta con il termine *prosumer* (introdotto da Töffler nel 1980); in altre parole, gli studenti sono contemporaneamente produttori e fruitori dei podcast (cfr. Leitl 2008, p. 21).
4. Per quanto riguarda il **formato**, il presente studio si limita ai podcast audio che vengono prodotti con Audacity e poi salvati come file .mp3. La piattaforma Moodle serve per la distribuzione dei podcast.
5. La **forma** dei podcast comprende la lunghezza e la struttura. Un podcast normalmente non dovrebbe superare 30 minuti. Poi viene strutturato con un *intro* e un *outro*, cioè all'inizio e alla fine, come anche dopo le singole sezioni, ci sono delle sequenze di musica, *jingles*, che aiutano a strutturare il podcast (cfr. Reinhardt et al. 2008, p. 75). Come già menzionato, per questo progetto gli studenti lavorano in coppia o in gruppo: per esempio due studenti modificano una lezione (creando delle frasi dalle singole parole) e la registrano parlando a turno in italiano e in tedesco. All'inizio dell'anno scolastico 2011/2012 gli studenti hanno ricevuto le istruzioni per la creazione dei podcast sia in modo orale sia su un foglio.

Usando i podcast per l'apprendimento lessicale, il progetto vuole collegarsi al mondo quotidiano degli studenti. L'81,5% dei giovani tedeschi ha - secondo lo studio JIM 2011 - un iPod, il 96% dispone di un proprio cellulare (cfr. MPFS 2011, p. 6). Mediante questi dispositivi i podcast possono essere utilizzati in pratica in qualsiasi momento dagli studenti. Questo ci porta a domandarci se i podcast possano sostenere il cosiddetto *mobile learning*.

### 3.3 Il podcast come un esempio di *mobile (micro) learning*?

Il termine *microlearning* in quanto tale è relativamente giovane perché secondo Hug e Friesen (2007) è in uso da solo una decina di anni, benché i suoi concetti di base risalgano al passato:

[M]icrolearning is a rather new expression. Similar to related expressions like microcontent or micromedia, it has been in use only since about 2002, though many aspects of learning, didactics and education have, of course, been addressed on what can be called a 'micro' level for centuries [Hug, Friesen 2007, p. 16].

Il *microlearning* contiene «verschiedene informelle Lernaktivitäten im Kontext von Social Software Anwendungen, inzidentelles Lernen mit digitalen Medien, mechanistisches Lernen mit ‘Lernobjekten’, SMS-Anwendungen, etc.»<sup>6</sup> (Hug 2010, p. 200). In un senso più ampio il *microlearning* può essere visto come «Lernen mit Micro-content».<sup>7</sup> A livello temporale bisogna constatare che

minutes or seconds of time are relevant instead of hours, days or months; sentences, headlines, or clips are the focus rather than paragraphs, articles, programs or presentations; and portable technologies, loosely-coupled distributed environments are of interest rather than monolithic or integrated turnkey systems [Hug, Friesen 2007, p. 17].

Ciò significa che le unità imparate variano da secondi a minuti. Inoltre sono più frequenti i dispositivi portatili (come smartphone, tablet PC...) che rappresentano i mezzi adatti per il *microlearning* (cfr. Hug, Friesen 2007, p. 17).

Nel 2006 Theo Hug - in collaborazione con i Research Studios Austria - ha sviluppato con KnowledgePulse un esempio per incorporare il *microlearning* nella vita quotidiana. Quest'applicazione fornisce competenze linguistiche di base; a intervalli determinati - secondo il principio *push* - appaiono domande sulla grammatica e sul vocabolario a cui occorre dare una risposta (cfr. Hug, Friesen 2007, p. 26).

Nei paesi germanofoni il termine *mobiles Lernen* abbraccia soprattutto «Lernen mit mobilen Endgeräten und Softwareanwendungen»<sup>8</sup> ed è usato come sinonimo di *M-learning* e *mobile learning* (Hug 2010, p. 195). In altre parole, il termine «is frequently used to refer to the use of handheld technologies enabling the learner to be ‘on the move’, providing anytime anywhere access for learning» (Price 2007, pp. 33-34). Ciò significa che mediante i podcast gli studenti possono studiare il lessico italiano quasi ovunque, in qualsiasi momento.

Un esempio di *microlearning* nell'ambito dell'apprendimento della lingua inglese è il ‘Flocabulary’. Sul sito web [www.flocabulary.com](http://www.flocabulary.com) vengono presentati dei vocaboli in forma rap secondo aree tematiche e livelli diversi.

A fare il primo passo in direzione di un *mobile learning* nella classe d'ita-

6 «varie attività di apprendimento informale nel contesto di applicazioni di software sociale, apprendimento incidentale con media digitali, apprendimento meccanico con oggetti di apprendimento, applicazioni di messaggi ecc.».

7 «imparare con *micro-content*».

8 «imparare con dispositivi portatili e applicazioni di software».

liano sono stati per esempio Kennedy e Levy (2008) inviando degli SMS con i contenuti della lezione d'italiano (grammatica, lessico) agli studenti di un'università australiana. Kennedy e Levy riassumono così i risultati dello studio effettuato:

Overall, the post-trial survey showed that the vast majority of the students had found the experience a positive one. While 84% said they had enjoyed receiving the messages, most had also found them useful, as they agreed that the messages had helped consolidate their vocabulary (87.3%), extend their vocabulary (82.5%), and develop their interest in Italian vocabulary (80.7%), while a smaller majority felt the messages had helped consolidate their knowledge of grammar (78.6%) [Kennedy, Levy 2008, p. 322].

Sebbene Kennedy e Levy constatino un successo nell'apprendimento dell'italiano, in particolare nel vocabolario, grazie agli SMS inviati, va criticato il fatto che lo studio è stato condotto solo con un gruppo sperimentale e solo per un periodo di sette settimane. Inoltre, invece di un test lessicale, hanno usato soltanto un questionario per verificare il progresso e perciò i risultati devono essere considerati da questo punto di vista.

Per l'apprendimento del lessico inglese ci sono più studi, come per esempio quello di Hasegawa et al. (2008) in Giappone. Nell'ambito di SIGMA (*Special-Interested-Group Material Accumulator*) dieci studenti hanno creato del materiale didattico proprio per studiare l'inglese mediante immagini e video (p. 158). Gli studenti tendevano a memorizzare meglio le parole (audio)visuali. Ma le limitazioni di questo studio sono tra l'altro il numero ridotto di partecipanti (10) e di parole da memorizzare (20). Gli studi di Joseph et al. (2005) e Thornton e House (2005) costituiscono altri due esempi di *mobile learning* nell'insegnamento dell'inglese.

Dopo aver presentato il ruolo dei media nella classe di lingue mi dedicherò, in questa sezione, alla presentazione dello studio effettuato cominciando dall'impostazione del progetto di ricerca.

## 4 L'impostazione del progetto di ricerca

### 4.1 Domande e ipotesi

Il progetto qui presentato persegue lo scopo di misurare e descrivere l'influenza dell'uso dei nuovi media, in particolare dei podcast audio, sull'acquisizione della lingua italiana come L2 in termini lessicali in una scuola superiore in Austria. A questo scopo si opera una distinzione tra due gruppi di soggetti partecipanti:

- gruppo sperimentale: gli studenti che imparano il lessico con l'aiuto di podcast bilingui (tedesco - italiano);
- gruppo di controllo: gli studenti che imparano il lessico senza podcast (apprendimento 'tradizionale').

Inoltre le seguenti domande si collocano al centro dell'interesse di questo progetto:

- Quali sono le differenze che emergono tra i due gruppi di soggetti partecipanti per quanto riguarda l'acquisizione del lessico?
- Ci sono dei cambiamenti nelle strategie usate dagli studenti nell'apprendere le lingue in generale e l'italiano in particolare?

A partire da dette domande vengono postulate le seguenti ipotesi:

- durante il periodo di studio gli studenti del gruppo sperimentale potranno acquisire quantitativamente più parole di quelli del gruppo di controllo;
- gli studenti del gruppo sperimentale usano più strategie per imparare il lessico rispetto a quelli del gruppo di controllo.

#### 4.2 La struttura della ricerca

Il progetto si è svolto nel semestre invernale dell'anno scolastico 2011/2012 (da ottobre 2011 a febbraio 2012). Come accennato in precedenza, sono stati esaminati due gruppi di studenti che apprendono l'italiano come lingua straniera in una scuola secondaria (in Austria). Il gruppo sperimentale ha acquisito il lessico con l'aiuto di podcast, mentre il gruppo di controllo l'ha imparato in gran parte con il libro di testo. All'inizio e alla fine dell'esperimento gli studenti hanno compilato un questionario sul loro atteggiamento nei confronti dell'acquisizione del vocabolario e sulle strategie usate (sulla base del questionario di Neveling 2004).

Ho inoltre visitato entrambi i gruppi regolarmente per assistere alle lezioni ('l'osservazione partecipante', Bortz, Döring 2009, pp. 267-268). Infine, gli allievi hanno partecipato a un test lessicale per constatare eventuali differenze fra di loro.

Riassumendo, la base empirica di questo progetto è costituita da dati quantitativi e da alcuni dati qualitativi forniti dagli studenti che vengono triangolati (cfr. Flick 2008). I dati quantitativi ottenuti dal questionario e dal test di lessico - *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht, Wesche 1997) - rendono possibile individuare i cambiamenti nel loro lessico italiano e nelle strategie usate. In questo modo è possibile constatare le differenze fra il gruppo sperimentale e quello di controllo.

Oltre ai dati quantitativi sono esaminati quelli qualitativi ottenuti dalle osservazioni e dalle domande aperte sui questionari. Questi dati non vengono però considerati in questo saggio.

## 5 Sintesi dei risultati dello studio effettuato

Lo studio è stato svolto per un semestre e ha coinvolto in totale 36 studenti; di questi solo 30 erano presenti al momento della raccolta dati (cioè, all'inizio di ottobre 2011 e alla fine di gennaio 2012), per cui è stato possibile analizzare soltanto questi.

### 5.1 Risultati della statistica descrittiva

#### 5.1.1 All'inizio dell'anno scolastico

Per il presente studio interessano anche le strategie di apprendimento, perché permettono di proporre delle ipotesi sull'uso del *mobile learning*. Perciò agli studenti è stato chiesto se usano il tragitto tra casa e scuola per studiare; ciò fornirebbe un modo per il *mobile learning*. All'inizio della scuola 3 su 8 studenti (37,5%) del gruppo di controllo e 8 su 22 studenti (36,4%) del gruppo sperimentale indicano che imparano facendo la spola tra casa e scuola. Ciò significa che in entrambi i gruppi la percentuale di coloro che non imparano facendo il/la pendolare prevale, così che una delle considerazioni iniziali, ascoltare i podcast in questa finestra temporale, non è data.

Poi - come nello studio di Neveling (2004) - anche in questo studio agli studenti non piace studiare i vocaboli: la metà del gruppo di controllo e 12 su 22 studenti (54,5%) del gruppo sperimentale lo indica.

Entrambi i gruppi valutano il loro successo nello studio dei vocaboli in modo uguale, perché circa un terzo degli studenti pensa di poter migliorare le proprie conoscenze in quest'ambito.

La cosiddetta *Zuhaltemethode* gode di enorme popolarità presso gli studenti: 17 su 22 studenti (77,3%) del gruppo sperimentale studiano i vocaboli leggendoli nel libro di testo, coprendo per esempio le parole italiane e ripetendole ad alta voce. Poi l'uso delle liste bilingui è più diffuso presso gli studenti del gruppo sperimentale: 13 su 22 studenti (59,1%) le usano, mentre solo 2 su 8 studenti (25%) del gruppo di controllo. Le tecnologie nuove (come Skype, chat...) non vengono quasi mai usate per comunicare con persone di madrelingua italiana nel tempo libero: 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo e 19 su 22 studenti (86,4%) del gruppo sperimentale negano l'uso di queste tecnologie. Ma neanche le tecnologie tradizionali, per quanto riguardano giornali, riviste, libri, film... italiani, sono più po-

polari: 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo e 19 su 22 studenti (86,4%) non le usano.

### 5.1.2 Alla fine dell'anno scolastico

Anche alla fine dell'anno scolastico la cosiddetta *Zuhaltemethode* gode di grande popolarità presso gli studenti: 16 su 22 studenti (72,7%) del gruppo sperimentale e 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo studiano i vocaboli usando questa tecnica. Inoltre l'uso delle liste bilingui non si è modificato, cioè è ancora più diffuso presso gli studenti del gruppo sperimentale: 13 su 22 studenti (59,1%) le usano, mentre solo 2 su 8 studenti (25%) del gruppo di controllo.

L'uso delle tecnologie nuove (come Skype, chat...) per comunicare con persone di madrelingua italiana nel tempo libero non è cambiato molto: ancora 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo e 15 su 22 studenti (71,4% invece del 86,4%) del gruppo sperimentale negano il loro uso. Lo scarso uso delle tecnologie tradizionali, per quanto riguardano giornali, riviste, libri, film... italiani, invece è diminuito in entrambi i gruppi: solo 3 su 8 studenti (37,5% invece del 75%) del gruppo di controllo e 8 su 22 studenti (36,3% invece dell'86,4%) non le usano, cioè significa in conclusione che la maggior parte degli studenti le usano alla fine dell'anno scolastico. Da questo risultato si può derivare con cautela che il livello progressivo degli studenti svolge un ruolo decisivo nella fruizione dei media tradizionali.

## 5.2 Risultati della statistica inferenziale

Alcune differenze (statisticamente rilevanti) sono emerse dal questionario sulle strategie di apprendimento - dimostrate da SPSS utilizzando il *Mann-Whitney U-test* (cfr. Raab-Steiner, Benesch 2008). All'inizio dell'anno scolastico sono state rilevate le seguenti differenze tra i due gruppi:

1. il gruppo sperimentale impara con una frequenza maggiore ( $p = 0,029$ ) le collocazioni (ad esempio, «lavarsi i denti») ripetendole ad alta voce;
2. gli studenti del gruppo sperimentale ripetono a mente con maggiore frequenza ( $p = 0,011$ ) le parole italiane (concrete) quando osservano il loro ambiente;
3. il gruppo di controllo tende con maggior frequenza ( $p = 0,018$ ) ad avere contatti linguistici con persone di lingua italiana durante le vacanze.

Alla fine dello studio sono emerse le seguenti differenze:



1. gli studenti del gruppo sperimentale scrivono più frequentemente ( $p = 0,015$ ) liste di due colonne rispetto a quelli del gruppo di controllo;
2. gli studenti del gruppo sperimentale scrivono molto ( $p = 0,019$ ) più spesso una frase con la parola o l'unità lessicale da imparare;
3. copiare i vocaboli dal libro di testo risulta molto più comune ( $p = 0,041$ ) nel gruppo di controllo rispetto a quello sperimentale.

Da questi risultati si può dedurre che alla fine del semestre il gruppo sperimentale ha utilizzato una più ampia gamma di strategie per l'apprendimento del lessico. Ciò significa - come presunto - che gli studenti del gruppo sperimentale usano più strategie per imparare il lessico rispetto a quelli del gruppo di controllo. Inoltre si può trarre la conclusione che, da un lato, l'uso esclusivo dei podcast si è mostrato prevalentemente insufficiente per loro, e dall'altro lato, che lo studio ha sensibilizzato gli studenti del gruppo sperimentale all'uso di strategie diverse.

Per quanto riguarda l'attendibilità della VKS utilizzata, questa è  $\alpha = 0,96$  secondo l'analisi con SPSS 18.0, e quindi si trova all'estremità superiore della scala perché nei test linguistici i valori compresi tra 0,70 e 0,90 sono considerati affidabili (cfr. McNamara 2008, p. 58). Sulla base dei risultati della VKS va osservato che prima dello studio il gruppo di controllo ha raggiunto una media di 92,63 punti, mentre il gruppo sperimentale è arrivato a 60,77. Il gruppo di controllo ha ottenuto significativamente ( $p = 0,001$ ) più punti rispetto al gruppo sperimentale. Dopo lo studio il gruppo di controllo ha ancora un valore medio più elevato (111,63), tuttavia il divario tra i due gruppi si è ridotto da una media di 31,86 a una di 21,45. In conclusione, il lessico del gruppo di controllo si è migliorato di 19 punti, mentre il gruppo sperimentale ha raggiunto 29,41 punti più che all'inizio dell'anno scolastico. Raffrontando i risultati dell'inizio e della fine dell'anno scolastico, il gruppo sperimentale ha quindi compiuto un maggiore progresso rispetto al gruppo di controllo. Con cautela anche l'ipotesi secondo cui gli studenti del gruppo sperimentale potranno acquisire quantitativamente più parole di quelli del gruppo di controllo può essere affermata.

## 6 Conclusioni e sviluppi futuri

Prima di tutto va detto che la metà degli studenti del gruppo sperimentale ha creato i podcast audio, il resto invece no. Le cause di ciò sono molteplici, ma principalmente vanno ricercate nella mancanza di tempo degli studenti e nella bassa responsabilità soggettiva in quanto non hanno ricevuto nessun voto per il progetto. È per questo che va menzionato che la metà degli studenti ha completato i podcast nel proprio tempo libero e, quindi, li ha

ritenuti utili. Però risulta abbastanza chiaro che gli studenti preferiscono le tecnologie tradizionali per studiare dei vocaboli.

Inoltre, a causa della difficoltà di trovare un insegnante d'italiano disposto a partecipare insieme ai suoi alunni a questo progetto, non è stato possibile eseguire lo studio come previsto. Siccome hanno preso parte due insegnanti, sono entrati in gioco gli stili d'insegnamento e due scuole diverse. Si tratta di variabili intervenienti che non potevano essere evitate, ma dall'osservazione in classe emerge che in entrambi i gruppi l'insegnamento della grammatica ha un'importanza maggiore rispetto all'acquisizione del lessico.

Un altro punto da considerare è la differenza dei gruppi per quanto riguarda il lessico. Come già accennato, gli studenti del gruppo di controllo hanno raggiunto i risultati migliori nella VKS all'inizio del semestre, ma alla fine del semestre il gruppo sperimentale è stato in grado di compensare ciò, perché i risultati dei due gruppi si sono riavvicinati a causa di un maggiore sviluppo del gruppo sperimentale sebbene i motivi alla base possano essere molteplici. Nondimeno i risultati della VKS devono essere considerati in modo critico.

Per un prossimo studio (cfr. Hirzinger-Unterrainer 2014) saranno utilizzati più test ad ogni raccolta dei dati (cfr. Nation, Webb 2011, p. 125) e diversi tipi di media (podcast, wiki, weblog). Scegliendo fra le varie tecnologie, permette agli studenti di scegliere il mezzo più adatto (o i mezzi più adatti) al loro stile di apprendimento. Questo aiuta gli apprendenti a identificare gli stili e le strategie a loro più congeniali (Nunan 2003, p. 200), consentendo loro di fare un altro passo verso l'autonomia.

Inoltre, il processo soggettivo di apprendimento degli studenti sarà focalizzato utilizzando metodi di ricerca qualitativa (intervista, diario d'apprendimento...). Inoltre verrà cambiata anche la struttura della ricerca confrontando due gruppi di livello diverso (per es. 2° e 3° anno d'insegnamento d'italiano). Entrambi i gruppi useranno i media menzionati cominciando per esempio con i podcast video per un mese, poi con i podcast audio ecc. In tal modo si potranno confrontare i vari media e riflettere sui vantaggi grazie all'uso di un diario d'apprendimento.

## Bibliografia

- Alby, T. (2008). *Web 2.0: Konzepte, Anwendungen, Technologien*. München: Hanser.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur: Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bortz, J.; Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Hu-*

- man- und Sozialwissenschaftler: Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen.* Heidelberg: Springer.
- Bühler, P. (2008). «Podcasting im Hörverstehensunterricht: Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten». *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 5 (1), S. 25-30.
- De Florio-Hansen, I. (2004): «Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden: Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, S. 83-113.
- Elgort, I. (2011). «Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language». *Language Learning*, 61 (2), pp. 367-413.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasegawa, K. et al. (2008). «Learning Effects of Self-Made Vocabulary Learning Materials». In: Sampson, D.G. et al. (eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (Freiburg, Germany, 13-15 October 2008). Freiburg: IADIS, pp. 153-159.
- Hinger, B. (2011 ). *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben: Empirische Einsichten in den schulischen Spanischunterricht – eine Fallstudie* [Habilitationsschrift]. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Hirzinger-Unterrainer, E.M. (2014). «Erwerb von lexikalischer Kompetenz Wortschatz im Fremdsprachenunterricht». In: Kapelari, S. (hrsg.), *Tagung der Fachdidaktik 2013*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 45-57.
- Hug, T. (2010). «Mikrolernen und bricolierende Bildung: Theoretisch motivierte Erwägungen und Praxisbeispiele». In: Bachmair, B. (hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-212.
- Hug, T.; Friesen, N. (2007). «Outline of a Microlearning Agenda». In: Hug, T. (ed.), *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples*. Münster etc.: Waxmann, pp. 15-31.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (hrsg.) (2011). *JIM-Studie 2011: Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* [Forschungsberichte; online]. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> (2011-12-27).
- Joseph, S. et al. (2005). «Photo Study: Vocabulary Learning and Collaboration on Fixed & Mobile Devices». In: *Proceedings of 3rd International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (Tokushima, Japan, 28-30 November 2005). Los Alamitos: IEEE Computer Society, pp. 206-210.
- Kennedy, C.; Levy, M. (2008). «L'italiano al telefonino: Using SMS to Support Beginners' Language Learning». *ReCALL*, 20 (3), pp. 315-330.

- Kienitz, G.W. (2007). *Web 2.0: Der ultimative Guide für die neue Generation Internet*. Kempen: moses.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [online]. Oxford: Pergamon Press. [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf) (2012-03-10).
- Leitl, M. (2008). «Was ist... ein Prosument?». *Harvard Business Manager*, 3, S. 21-22.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Heinle.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Andover: Heinle.
- Macaro, E. (2010). «Review of Recent Research (2000-2008) on Applied Linguistics and Language Teaching with Specific Reference to L2 Italian», *Language Teaching*, 43 (2), pp. 127-153.
- McNamara, T. (2008). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2011). «Research into Practice: Vocabulary». *Language Teaching*, 44 (4), pp. 529-539.
- Nation, I.S.P.; Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. London: Heinle.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen: Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Nunan, D. (2004). «Nine Steps to Learner Autonomy» [online]. In: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003: Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag. [http://www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003\\_11\\_Nunan\\_eng.pdf](http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf).
- Paribakht, T.S.; Wesche, M. (1997). «Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition». In: Coady, J.; Huckin, T. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 174-200.
- Price, S. (2007). «Ubiquitous Computing: Digital Augmentation and Learning». In: Pachler, N. (ed.), *Mobile Learning: Towards a Research Agenda*. London: WLE Centre, pp. 33-54, [http://eprints.ioe.ac.uk/5402/1/mobilelearning\\_pachler\\_2007.pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/5402/1/mobilelearning_pachler_2007.pdf).
- Raab-Steiner, E.; Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinhardt, A. et al. (2008). «Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources». In: Zauchner, S. et al. (hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster etc.: Waxmann, S. 69-79.
- Salmon, G. et al. (2008). «Podcasting Technology», in: Salmon, G.; Ediris-

- ingha, P. (eds.), *Podcasts for Learning in Universities*. New York: SRHE, pp. 20-32.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thornton, P.; Houser, C. (2005). «Using Mobile Phones in English Education in Japan». *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), pp. 217-228.
- Unterrainer, E.M. (2012a). «Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian» [online]. In: Bradley, L.; Thouësny, S (eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing = Proceedings of EUROCALL Conference* (Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012). Dublin; Voillans: Research-publishing.net, pp. 296-301. <http://research-publishing.net/publication/978-1-908416-03-2.pdf>.
- Unterrainer, E.M. (2012b). *Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Fallstudie zum Wortschatzerwerb mit Hilfe von digitalen Medien* [Diplomarbeit]. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Weber, S. (2001). *Medien - Systeme - Netze: Elemente einer Theorie der Cyber-Netzwerke*. Bielefeld: Transcript.
- Weber, F. (2006). «Podcasts: Potenziale für Hochschulen unter Berücksichtigung von Gestaltung und Usability-Aspekten» [paper]. <http://www2.staff.fh-vorarlberg.ac.at/~fw/podcast/download/Podcast-paper-FnMA-Tagungsband.pdf> (2012-01-22).

# Developing Autonomous Second Language Learners in a Content Class

Nancy Fahnestock

**Abstract** This paper describes a small-scale study which attempts to develop more autonomous second language (L2) learners in a content class, with the use of an interactive tool called ALEKS. ALEKS is an online version of math curriculum ranging from elementary to higher level calculus classes and is readily available to schools and colleges throughout the world. In this study, I used the curriculum for Foundations Level Math students in year one in college. The student's overall satisfaction was measured using questionnaires. After a brief investigation of student autonomy within the Arabic culture, a discussion will follow regarding learner awareness and self-evaluation and the overall success of this tool for this particular population of students. The dilemma over whether this is merely another tool for the traditional classroom or if understanding is truly enhanced using this pedagogical approach, thus creating more autonomous learners, will ultimately be answered.

**Contents** 1. Rationale for the Study. — 2. Background on Students and Institution. — 2.1. The Institution. — 2.2. The Students. — 3. The ALEKS Program. — 4. Methodology. — 5. Findings. — 6. Conclusion.

## 1 Rationale for the Study

The emergence of technology and its significant capital costs in classrooms have had a great impact on traditional pedagogical methods. These important changes have created a need to determine whether or not a program like ALEKS (<http://www.aleks.com/>) can provide a useful alternative to teaching content in L2. The interactive tool ALEKS was selected as a potential effective alternative method of teaching content in L2 with native Arabic speaking students. The interactive component of ALEKS provides students with immediate feedback and offers suggestions as to what further steps to take, all uniquely designed for each individual student. Students can access this online program any time they have Internet access. In recent literature, Briggs and Keyek-Franssen (2009) suggested that students benefit as they progress through a program when ongoing formative assessments focused on the individual needs of the students. The ALEKS program provided these very opportunities. The aim of the study was to explore alternative methods of teaching, which would ultimately assist students in their transition from habitual rote learning to critical think-

ing and problem solving. Further, it was desirable to create changes in the student's learning methods by helping them recognize their metacognitive skills and identify which individual concepts needed further work, all in order to create more autonomous learners. It was hoped that the additional interactivity of the ALEKS program would increase student interest, independence and ultimately, success. Further, if they were to develop these more autonomous skills, this would better prepare the students to handle a higher-level math class. Given that students who enter tertiary education in the Foundations Program have not necessarily had a positive experience in math according to Beilock (2010), it was hoped that, over time, the negative feelings could be replaced by more positive ones. Further, it was hoped that as the students spent more time working to progress through the program, they would recognize the correlation between improved marks and amount of time spent studying. It was also anticipated that as the students began to use their mistakes as learning tools, their learning experience could become more meaningful and behaviors would become more positive and conducive to learning. This process could pave the way to becoming more autonomous learners in math, and in other aspects of their educational career. Because the learning for these students would become individualized, it would allow for those with higher skill levels to advance while not being held back by those who were weaker in the content. Consequently, it was assumed that if the experience for students was improved, teachers' pedagogical experience would also benefit and lead to educational efficacy for all. This practice followed a pilot study by the same math team who worked on two separate math programs. The idea was to determine which of the many online programs available best suited this particular population of students. It was ultimately decided that ALEKS, although still not ideal, met more of their needs and was preferred by more of the students and faculty as well. There were issues with the program; for example the use of low frequency words was a potential problem. Once the probable concerns were realized however, their teachers addressed them during brief teacher-centered presentations, which allowed the teachers to supplement the missing components. These issues were minor and were mostly outweighed by the many benefits the program offered, the main benefit being that it provided opportunities for the students to work on their mental exercises, all the while learning new content.

## 2 Background on Students and Institution

### 2.1 The Institution

This women's college is part of a chain of seventeen federal technical colleges established in 1988 in the United Arab Emirates (UAE). It is a

government-funded tertiary institution with approximately 1 600 students and 85 full-time faculty members. His Excellency, Sheikh Nayahan Mabarak Al Nayahan, said in the opening address at the beginning of the 2012 academic year:

We support learning by doing. Our commitment to the use of educational technology is undiminished. We are committed to developing a rich learning environment that offers opportunities to engage in independent and group learning.

Only UAE high school graduates are allowed to attend and, at this particular institution, the higher-level programs make up approximately 50 percent of enrollment while the other 50 percent are enrolled in the Foundations Program. Currently, these figures are changing as the colleges are increasingly moving towards Liberal Studies and away from Foundations Programs; however, the demand to offer the fundamentals remains strong, as there is sufficient need.

## 2.2 The Students

In 2005 the UAE set about national educational reform. MacPherson et al. (2007) suggest that the educational system at that time was ineffective with unsuitable curricula and limited class time with students only spending about half the time in school compared to that in other countries. Rote memorization with few attempts to problem solve was the norm. Marton (1975) and Entwistle and Marsden (1983) refer to this type of learning as ‘surface’ learning in contrast to ‘deep’ learning, where the focus is more on understanding and making sense of underlying principles. The latter suggests students are truly interested and according to Barr (2007, p. 9):

Emirati students leave school with well-developed ‘surface’ learning abilities which enable them to memorize detail and learn by rote for an exam, [but] not all have learnt to master, or perhaps not even grasped the need for, ‘deep’ learning strategies which enable learners to put their learning to use, to criticize ideas, to solve problems, and to carry on learning. Put another way, surface learning can easily be forgotten the next day, but deep learning stays with the individual since it promotes real understanding and capacity.

The majority of students in this study would have been approximately mid-way through their education when the changeover occurred in their middle and high schools. Thus, they have experienced both the more traditional methods, and, only in the last few years, experienced the changes



in pedagogy. Although the changes were deemed ‘sweeping’, the majority had been instituted from the bottom up, meaning they started in younger years initially. Therefore, the changes for our particular population of students were relatively minimal; they remain accustomed to more traditional methods of education, which is teacher centered.

Yet another factor which deserves consideration according to DeNicola (2005) is the likelihood that the immense welfare system of this society may have produced a gap in the work-reward causation, which Hunt (2008) and Fahnestock (2008) suggest may result in little effort being made to actually learn. Hunt (2008) further suggests that their complex social history and background, as well as the fact that the pedagogy of the past has been driven by assessments themselves, may have caused little interest in learning. Hunt addresses the pedagogies the students were exposed to while in school:

The model of pedagogy used in the schools can be characterized as being generally transmission-based, with a curriculum dominated by assessment washback where much teaching and learning is aligned with and constrained by assessment practices, having the effect of narrowing teaching and learning strategies so that only such ones that are validated in assessments are considered appropriate [Hunt 2011, p. 63].

Admittedly, to alter the students approach to learning and encourage them to become autonomous learners who explore concepts on their own and focus on innovation, is the expectation of a conceptual leap of sorts from these students. However, after spending a decade working at this institution and with the help of a team of dedicated math faculty, we recognize the changes, however subtle, and believe it is possible to move forward with a program like ALEKS without compromising learning.

Within the last few years, an engineering program has been developed, where the females attend classes at the men’s campus. This was unheard of just a few years ago. As mentioned, the college is transitioning from offering mostly vocational classes to one that offers graduate programs. Further, there is currently an initiative across the colleges to transition from a laptop based teaching environment (if the students did not have a laptop with the exact specifications, they were not allowed to enroll) to one that uses only iPads (again a requirement). Change is imminent and obtaining student perspectives will provide valuable feedback regarding the process as well as advise us as educators about how to favor that process in a beneficial and minimally disruptive manner. There were approximately 270 students enrolled in the ALEKS and 189 of the students filled out the questionnaire on the portal, using their laptops.

### 3 The ALEKS Program

The math classes under study are level 2 Foundations class, where the students are enrolled in level 3 or 4 English classes. The English level of these students ranges between 3.5 and 4.5 International English Language Testing System (IELTS). It is taught four hours per week during a sixteen-week semester. The ALEKS program ([http://www.aleks.com/video/how\\_aleks\\_works](http://www.aleks.com/video/how_aleks_works)) is based on the belief that teaching math must begin by assessing what students already know and building on that knowledge. Each student is provided with an individualized curriculum by the ALEKS system that is based on his or her level of skill (Figure 1 shows a screenshot of an ALEKS lesson). Periodic formative assessments are strategically placed throughout the program, and should the student fail particular concepts they had previously passed, obvious retention did not occur, and the student must revisit those concepts. In theory, this should promote deep learning. Ausubel (1963, p. 217) suggests that an individuals' existing cognitive structure is the «principle factor influencing the learning and retention of meaningful new material». This is where learners are forced to take responsibility to actively learn material, rather than having teachers guide the process. As Harden and Crosby (2000, p. 335) suggest, the focus changes to «what students do to achieve this, rather than what the teacher does».

The program allows the teacher to track the students' progress and the amount of 'active time' working on the program as well as mastered concepts. 'Active time' refers to the time students are **actively** working and not just logged on and idle. If students master all the concepts before the end of the semester, they do not have to continue to attend class. If the students take an assessment during the semester and do not pass, the program requires them to return and review the content until mastery is achieved. Finally, the assessment process uses artificial intelligence, which

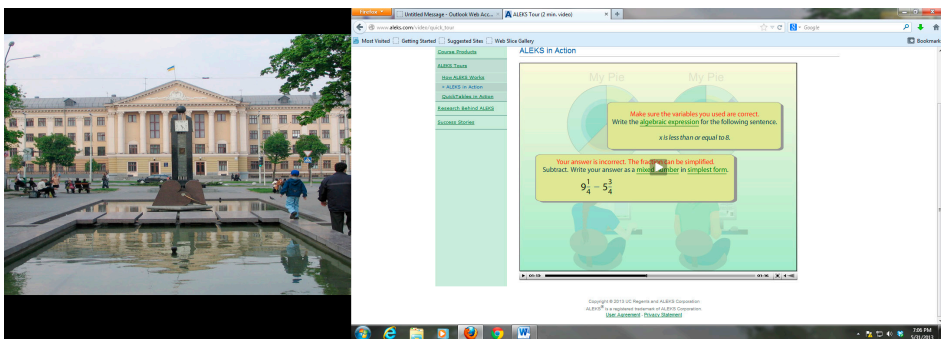


Figure 1. Screen capture 1.

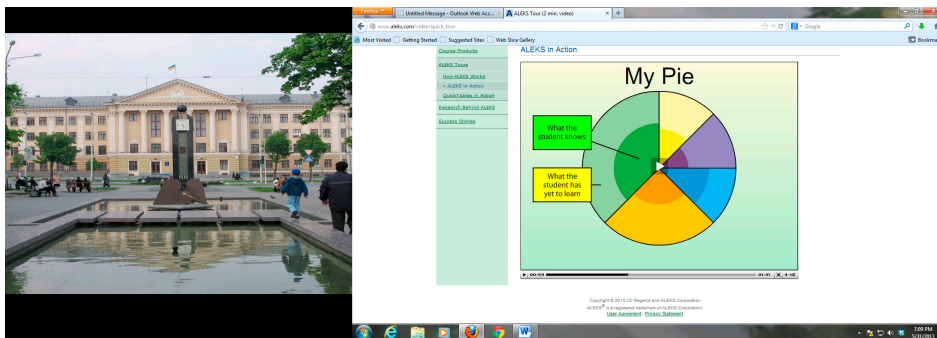


Figure 2. Screen capture 2.

allows for free response questions rather than multiple choice. This is significant because their comprehension levels are not always truly reflected in multiple-choice assessments. This allows for a better understanding of their reasoning and potential errors.

Math, like many other subjects, builds on previously learned skills. Consequently, ALEKS forces the students to build a solid foundation before allowing them to progress to more challenging concepts. In other words, the more difficult components are not made available until they have mastered the prerequisites. The pie in Figure 2 shows each individual student where they stand and what they concepts remain. As their pie fills in, shown in Figure 3, they can visually see their progress, which motivates them to complete the course sooner.

There is one other engaging component to this program and that is the Quicktables ([http://www.aleks.com/video/qt\\_quick\\_tour](http://www.aleks.com/video/qt_quick_tour)). For 15 minutes

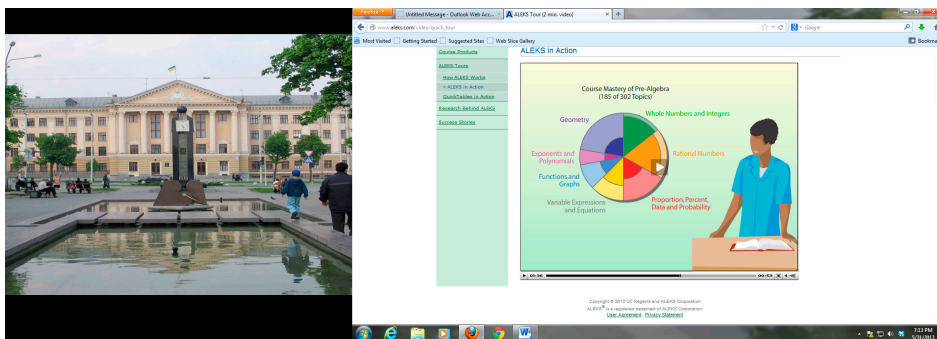


Figure 3. Screen capture 3.

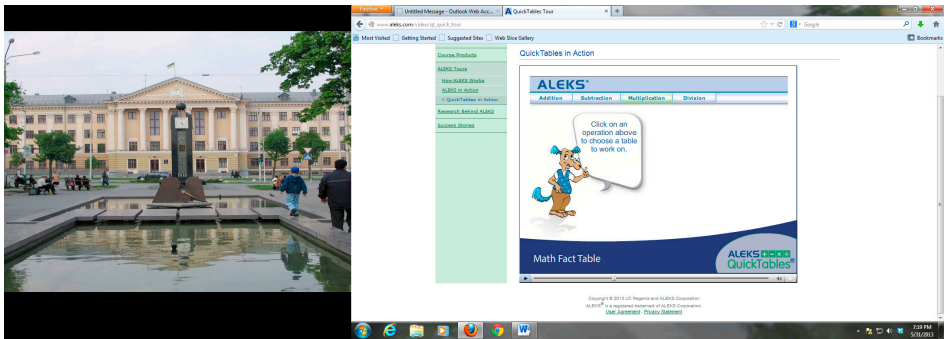


Figure 4. Screen capture 4.

every day, the students are required to work on their multiplication, division, addition and subtraction exercises without the use of a calculator. The program is timed and they must answer as quickly as possible without the aid of a calculator. Quicktables records their scores and students can watch their mental abilities become stronger throughout the semester. This is a critical tool as many students do not know their multiplication tables.

Irrefutably, the most effective way to teach a foreign language has yet to be determined, and that certainly holds true in a content class in L2. Larsen-Freeman and Long (1991, p. 3) however propose that teachers' decisions about the process of teaching should be informed by «the knowledge of the unique group of learners with whom they are working». This experimentation has demonstrated that although it is not a perfect program, ALEKS can begin to train the students to learn using a different pedagogy through the use of the formative assessments. Ultimately, our goal as teachers is to help students recognize when they have not effectively grasped a particular concept and work to resolve those inconsistencies. With the combined assistance of teachers and the ALEKS system, students are now required to review any gaps in their learning and effectively promote their own learning skills. The determining factor shall be how students perceive the experience. Despite the potential for success with this program, we are concerned because, as Cummins (1981) suggests, the academic language (i.e., technical mathematical terms) that is required in classrooms takes years to develop and needs to be specifically taught. Rote learning does not promote the use of academic language; therefore, low frequency words and concepts need to be taught in small group sessions as the students progressed because the ALEKS program was designed for the native English-speaking students. Equally, as is the case in content classes, content leads the curriculum, rather than

the necessary language skills. Further, as Dudeney and Hockly (2007) suggest, technology is not meant to replace the teacher or the blackboard or whiteboard, but rather to complement and enhance the teacher. The computer delivers lessons; however, the teacher still plays a significant role in the classroom. As noted, the students can repeat materials as much as they desire, giving them several opportunities to see the subject-specific target language. Given the vast experience the math faculty possesses with regard to the abilities of this population of students, opportunities for students can be provided to connect the subject matter with the language and use this tool in a way that promotes deeper learning rather than just surface learning.

#### **4 Methodology**

This study took place during the second semester of the academic school year 2011/2012. The semester was 16 weeks long, and the students actively worked on ALEKS for a period of 13 weeks. Prior to beginning the program, the teacher introduced some of the concepts to which they would be exposed, as well as new vocabulary. Thus, the class began with a more teacher-centered program, and then gradually transitioned to the ALEKS program. Eventually, a type of blended learning occurred, where the teacher held individual or small group lessons as required and according to the students' progress. This gradually evolved into a situation where students worked alone and at their own pace.

The overall goal was to determine their level of satisfaction regarding this pedagogical approach, with a discussion of how that compared to their impression of more traditional pedagogies of the past. An online questionnaire (see Appendix) was developed for this purpose. Approximately 70 percent of the students answered the questionnaire, although by the time it was prepared, some students had already finished the course and the end of semester was near, so classes were not consistently in session. Anonymity was ensured and students were told that their feedback would not affect their grades.

#### **5 Findings**

Understanding the concepts explained by the program was not a hindrance to learning as 34 percent of the students said they could understand the explanations and another 32 percent said they got their friends to explain it to them if they needed help and the teacher was unavailable. Another 24 percent said they had no hesitation asking their teacher for help if needed. Only 10 percent admitted to being too shy to ask for help. Despite

the program being written for native English speakers, this did not seem to be of particular concern to the majority of the students.

Most significant was that 73 percent of the students agreed they spent more time working using this method of delivery than they did in the traditional method while 70 percent admitted they learned a lot using this program. Yet, 63 percent said if they had their choice, they would prefer the teacher to teach them and not use this program at all. This echoes Hunt's (2011) findings as he suggests teachers have «underestimated the steps [she] had asked the students to take from their familiar learning practices to the unfamiliar». Using the ALEKS program is an unfamiliar practice and some anxiety or reluctance towards altering their way of learning is expected. Hunt (p. 142) continues by suggesting:

The relationship between students' habitus and field has been breached by a new discourse of learning which directly affects their existing learning practices. This opening of the possible may have shaken the cultural myth that students have constructed concerning accepted practice of [the teacher] as a teacher and their practices as learners.

Further, Williams and Burden (1997, p. 96) suggest that «ways in which individuals view the world and their perceptions of themselves within the world, particularly within a learning situation, will play a major part in their learning and construction of knowledge». Hunt (2011) affirms that the perceptions from powerful people (i.e., in this case teachers who promoted the ALEKS program) can have a profound effect on growth of personal identity, which ultimately negatively can affect the students' confidence and willingness to take risks. Not only is it a radical change for students, but they are having to work harder than previously to understand something that was once easier to simply memorize and pass. Consequently, it is only natural that a preference to return to not only the more familiar, but also the easier pedagogy, was shown.

Essentially, students are asked to craft a new type of learning identity in the classroom, and this was, not surprisingly, met with resistance. In the free response section of the questionnaire, students made comments that suggested this raised their stress levels. «Too much unnecessary pressure, we only want to finish», or «aleks brings blod blosior [blood pressure] for me [sic]» are a few examples of the comments made. Despite this unfamiliarity, the data shows that 63 percent of the students said the explanations were useful. Evidently, the students were able to cope with the reconfiguration of their roles and their former frame of reference governing traditional student-classroom behavior. Despite the negative comments, the pass rate at the end of the semester was 92 percent. Additionally, this coincides with Twigg (2004) who used a similar program for at-risk students in the United States and concluded that student learn-

ing, compared to those who remained in the traditional teacher-centered classrooms, showed statistically significant increases.

In contrast, 72 percent said they would like the teacher to teach at the beginning of each class and then let them work independently on the program. This is problematic as each student is progressing at her own pace and working on different concepts; individual or small group tutoring is preferable. Additionally, remaining in the teacher centered classroom while using ALEKS only as an extra resource and not making it a requirement was preferred by 58 percent. This suggests that their preference is either to remain in the familiar and comfortable learning environment or to simply use the program as yet another tool.

Students did not fully recognize the potential advantages to working independently or using formative assessments as an indication of how much learning took place. Just under one quarter of the students suggested that there was a benefit to having the opportunity to work at their own pace, while only 12 percent liked being able to go back over the exercises as many times as they wanted to, in order to more fully understand. Only 42 percent said they wanted to use this program for their next math course.

Assessments frustrated the students the most and it would appear that at least some of their complaints were warranted. One student commented that she had no idea what her mistakes were on her exam. Once students take an assessment, they only see their mark and are forced to return to any concepts they missed on the exam without viewing their mistakes. Admittedly, these instances should also be learning opportunities for students. More than one quarter of the students noted their frustration with assessments and this proved to be a shortcoming of the program.

Despite the high pass rate and student admissions of spending more time working on this program than previously, they failed to recognize the benefits this program offered. They still wanted the teacher to teach at the beginning of each class and denied finding benefit in the repetition of exercises. This would suggest that a transformation regarding their roles as learners did not occur in this 16-week course. It is still possible that this transformation could occur given more time spent in experiences like this and is an avenue for further study.

## 6 Conclusion

Educational reform is obviously well underway. The fact that the current younger students are learning this pedagogical approach from the start of their education is beneficial as the students in this study have reflected what an abstract concept this change in roles is for them and how it adds negatively to their stress levels, despite their successful marks. Fostering

personal and independent growth was a goal in this study; yet, after this experience, only 7 percent of my students preferred to use ALEKS on their own without the teacher.

There is no denying that technology has advantages in the classroom, however this study shows the need to be cautious as educators select the specific populations who stand to gain from this type of reform. A recommendation includes allowing students to choose their subject matter, but given that math is a core requirement, choice is not possible. As Harlen (2006) suggests, educators must convince students to focus on learning tasks they may not find interesting. It would have been beneficial to include more authentic activities with the use of video, yet the program only contained reading materials with little or no practical applications. All the concepts are thoroughly explained and many examples are provided, but real world applications that would have interested students are absent. This remains another avenue for further research and one which should involve a consideration for culture as well.

Given the findings from the questionnaire, this particular student population would benefit from using this type of program as an addition but not a replacement for learning as their preference was clearly to be teacher led. Howard (2008, p. 4) suggests that the students' «experiences, attitudes, and learning strategies must be different than before; otherwise they will likely obtain the same results». It was indeed a different experience for students. Even though a foreign practice for students that created unnecessary stress, it still inadvertently resulted in a high success rate, a success in itself.

A final recommendation is to use a more graduated approach where the teacher acts in a more traditional role until students have had more opportunities to explore learning on their own, rather than being thrust into it. This would build more confidence and allow them to become more comfortable with their seemingly awkward success. The findings also suggest that students be given this alternative if they so desire, with the caveat that they can finish early should they complete all the work. However, educational institutions should also make available the traditional pedagogy as well. The findings further suggest that overlooking students' valuable feedback would be a big mistake. This is echoed by Foucault, in Oksala (2007, p. 99) who suggests that if we change our behaviors by relying on the power we possess as instructors, we then ignore «the proliferation of diversity and uniqueness» of our students.



## Appendix: Math Questionnaire ALEKS

1) I enjoyed using my laptop to learn math	1) استمتعت باستخدام الكمبيوتر النقال لأتعلم الرياضيات		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
2) It was hard to learn math using the computer	2) وجدت صعوبة في تعلم الرياضيات باستخدام الكمبيوتر		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
3) The language used in the software package for explanations was difficult	3) اللغة المستخدمة لشرح المفاهيم في هذا البرنامج صعبة		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
4) The explanations used in the software package were useful	4) الشرح المستخدم في هذا البرنامج مفيد		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
5) I don't ask the teacher questions during class time, because (tick any that apply and you may tick more than one): a. I am too shy b. It is easy to understand the explanations in the software c. My friends explain it to me d. I don't have a problem asking my teacher a question during class time	5) لا أسأل المدرس أسئلة في الصف وذلك للأسباب التالية (ضعي إشارة صح عند الإجابة التي تختارينها وبإمكانك اختبار أكثر من إجابة): 1) أنا خجولة جدا 2) من السهل علي فهم الشرح الموجود في هذا البرنامج 3) تقوم صديقاتي بشرح المفاهيم الصعبة 4) اذا وجدت صعوبة في حل المسائل ليس لدي أي مشكلة في سؤال المدرس عنها في الصف		
6) I would like to learn other subjects using this type of software	6) أود أن أتعلم مواد أخرى باستخدام هذا النوع من برامج الكمبيوتر		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
7) I spent more time studying math using this software than I usually do the traditional way	7) باستخدام برنامج الكمبيوتر هذا أمضيت وقتا أطول في دراسة الرياضيات عما قد أمضيه في الدراسة باستخدام الطريقة التقليدية (الكتاب والمدرس)		

لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
8) I prefer the teacher to teach me this math course and not to use ALEKS at all		8) أفضل أن يقوم المدرس بشرح هذا المساق من الرياضيات وأن لا أستعمل أليكس أبدا	
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
9) I had more fun learning math this way than having my teacher teach		9) استمتعت أكثر في دراسة الرياضيات بواسطة برنامج الكمبيوتر أكثر من استمتاعي بالدراسة مع المدرس	
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
10) What aspects of using this software did you enjoy? Tick any that apply (you may tick more than one) a. I could work at my own pace b. I liked working with my laptop c. It was easy to use d. I preferred this rather than listening to my teacher talk e. I liked the examples f. I liked being able to go back as many times as I needed to get help with something I didn't understand g. I liked the idea of being able to use this from home if I want to		10) عند استخدامك برنامج الكمبيوتر هذا، ما هي الأشياء التي استمتعت بها؟ ضعي إشارة صح عند الاجابة التي تختارينها (بامكانك اختيار أكثر من اجابة) أ) استطعت أن أعمل بمفردي ب) أحببت العمل على الكمبيوتر النقال ت) كان برنامج الكمبيوتر سهل الاستخدام ث) فضلت العمل على الكمبيوتر أكثر من الاصفاء لشرح المدرس ج) أحببت الأمثلة ح) أحببت فكرة امكانية الرجوع عند الحاجة الى الصفحات السابقة عدة مرات للحصول على المساعدة في فهم أي شي لم أفهمه في المرة الأولى خ) أحببت فكرة امكانية استخدام هذا البرنامج من المنزل اذا أرت ذلك	
11) I would like to use this type of learning for my next math course		11) أحب استخدام نفس أسلوب التعلم في المساق التالي من مادة الرياضيات	
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
12) I would like my teacher to teach at the beginning of the class and then let me work on my own using ALEKS		12) أفضل أن يقوم المدرس بالشرح في بداية الدرس ومن ثم أقوم بالعمل لوحدي على أليكس	
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA

13) I liked the idea of being able to work ahead and finish early and this motivated me to want to work harder	13) أعجبتني فكرة امكانية العمل بجد للانتهاء من المساق باكرا (قبل انتهاء الفصل الدراسي) اذ حفزتني على العمل باجتهد		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
14) Pick any that apply (you may tick only one): a. I would prefer to study this math course totally on my own using ALEKS b. I would like to study this math course on my own using ALEKS but have my teacher available if I have to ask questions c. I would like my teacher to teach at the beginning of the class and then let me work on my own using ALEKS d. I prefer the teacher to teach me this math course and not to use ALEKS at all	14) اختاري ما ينطبق عليك مما يلي (بامكانك اختيار اجابة واحدة فقط) 1) أفضل أن أدرس مساق الرياضيات هذا بالاعتماد كليا على نفسي باستخدام أليكس 2) أفضل أن أدرس مساق الرياضيات هذا بالاعتماد كليا على نفسي باستخدام أليكس ولكن بوجود المدرس في حال احتجت لسؤاله 3) أفضل أن يقوم المدرس بالشرح في بداية الدرس ومن ثم أقوم بالعمل لوحدي على أليكس 4) أفضل أن يقوم المدرس بشرح هذا المساق من الرياضيات وأن لا أستعمل أليكس أبدا		
15) I would prefer to study this course from a book and use this software as an extra resource	17) أفضل أن أدرس مساق الرياضيات هذا بالاعتماد كليا على نفسي باستخدام أليكس		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
18) Tick any that apply (you may tick more than one): a. The language used in ALEKS is easy b. The explanations used in ALEKS are helpful c. I like the way ALEKS keeps track of my progress d. I like the assessment style of ALEKS e. I was frustrated with the assessment style in ALEKS	18) ضعي اشارة صح عند الاجابة التي تختارينها (بامكانك اختيار أكثر من اجابة) 1) اللغة المستخدمة في أليكس سهلة 2) الشرح الموجود في أليكس مفيد 3) أعجبتني طريقة أليكس في تتبع ما أحرزه من تقدم في مادة الرياضيات 4) أعجبتني أسلوب الامتحانات في أليكس 5) كنت محبطة من أسلوب الامتحانات في أليكس		
19) I would like to study this math course on my own using ALEKS but have my teacher available if I have to ask questions	19) أفضل أن أدرس مساق الرياضيات هذا بالاعتماد كليا على نفسي باستخدام أليكس ولكن بوجود المدرس في حال احتجت لسؤاله		
لا أوافق أبدا SDA	لا أوافق DA	أوافق A	أوافق جدا SA
20) Do you have any other comments/suggestions?	20) هل لديك أي تعليقات أو اقتراحات أخرى؟		

---

**References**

- Ausubel, D.P. (1963). «Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning». *Journal of Teacher Education*, 14, pp. 217-221.
- Barr, P. (2007). «Working Towards Graduate Outcomes». In: Barr, P. (ed.), *Foundations for the Future: Working Towards Graduate Outcomes*. Abu Dhabi: HCT Press, pp. 7-13.
- Beilock, S.L. (2010). *Choke: What the Secrets of the Brain Reveal About Getting It Right When You Have to*. Free Press: New York.
- Briggs, C.L.; Keyek-Franssen, D. (2010). «‘Clickers and CATs’: Using Learning Response Systems for Formative Assessments in the Classroom» [online]. *Educause Quarterly*, 33 (4). <http://www.educause.edu/ero/article/clickers-and-cats-using-learner-response-systems-formativeassessments-classroom> (2013-08-12).
- Cummins, J. (1981). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». In: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, pp. 3-49.
- DeNicola, C. (2005). *Dubai’s Political and Economic Development: An Oasis in the Desert?* [doctoral thesis; online]. Williamstown, MA: Williams College. <http://library.williams.edu/theses/pdf.php?id=48> (2013-08-12).
- Dudeney, G.; Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. London: Longman.
- Entwistle, W.; Ramsden, P.J. (1983). *Understanding Student Learning*. Kent: Croom Helm.
- Fahnestock, N. (2008). *Data Analysis and Presentation* [unpublished manuscript]. Exeter, UK: University of Exeter School of Education.
- Harden, R.M.; Crosby, J. (2000). «AMEE Guide, No 20: The Good Teacher is More than a Lecturer: The Twelve Roles of the Teacher». *Medical Teacher*, 22 (4), pp. 334-347.
- Harlen, W. (2006). «The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning». In: Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 81-80.
- Al Nahyan, H.E. Sheikh Nahyan Mubarak (2011). *Official address 24th HCT Annual Conference*. Higher Colleges of Technology, September 10, 2011.
- Howard, L. (2008). *Developmental Students’ Perceptions of Unsuccessful and Successful Mathematics Learning* [doctoral dissertation]. Logan, UT: Utah State University.
- Hunt, N. (2011). *The Development of Student Teacher Identities through Undergraduate Action Research Projects: An Emirati Case Study* [Doctoral thesis]. Exeter, UK: University of Exeter School of Education.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

- Macpherson, R.; Kachelhoffer, P.; El Nemr, M. (2007). «The Radical Modernization of School and Education System Leadership in the United Arab Emirates: Towards Indigenized and Educative Leadership». *International Studies in Educational Administration*, 35 (1), pp. 60-77.
- Marton, F. (1975). «What Does It Take to Learn?». In: Entwistle, N.J.; Housell, D. (eds.), *How Students Learn*. Lancaster: Institute for Post-Compulsory Education.
- Oksala, J. (2007). *How to Read Foucault*. New York: W.W. Norton.
- Twigg, C.A. (2004). «Using Asynchronous Learning in Redesign: Reaching and Retaining the At-Risk Student». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8 (1), pp. 2-12.
- Williams, M.; Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Rete e gioco

### Ambiente per apprendere il complesso in modo autonomo

Maura Zini

**Abstract** There are two ways of 'learning', that is, of knowing and understanding reality: the former is through language, when someone tells us what reality is like and gives reasons for it, the latter is through direct experience, i.e. observing reality and interacting with it. An approach that effectively and consciously makes use of digital technologies in the study of languages combines both ways of learning. The Net is the new metaphor for knowledge, namely, a set of interconnected knowledge. The effective use of the system requires digital skills that, like any tools, become perfect only through their use; the use of technology in the Net, in turn, enhances personal knowledge as well as autonomous and cooperative learning. In order to activate this virtuous circle, education should stimulate a 'general intelligence', which considers complexity and context in a multi-modal and global way. Game-based learning is a useful approach to teaching, not only at primary but also at secondary schools, because it stimulates problem solving and thus autonomy.

**Sommario** 1. Nuove sfide educative. — 2. Apprendimento tra rete e gioco nell'era del Web. — 2.1. 'Rete' come metafora di connessioni. — 2.2. 'Gioco' come simbolo di libertà. — 2.3. In pratica: rete e gioco per lo studio della disciplina. — 2.3.1. Matematica. — 2.3.2. La storia. — 2.3.3. Le lingue straniere. — 3. Conclusioni.

## 1 Nuove sfide educative

Si può scoprire una persona più in un'ora di gioco che in un anno di conversazione [Platone].

Ogni educatore vive quotidianamente sulla propria pelle quanto siano cambiate le capacità di apprendimento dei ragazzi e percepisce un mondo in continuo e repentino cambiamento. Si ha l'impressione che nessuno abbia le idee chiare e sappia leggere la portata di tali cambiamenti in modo da riuscire a segnare una rotta credibile e possibile. Il compito della scuola sarebbe quello di contribuire al miglioramento della società e non quello di ripristinare uno 'status quo', ma nelle condizioni in cui si trova ad operare è arduo: ciò che insegniamo oggi, quando i nostri ragazzi usciranno dalla scuola secondaria sarà già obsoleto. Basterebbe questo per indurre la scuola a ripensare a se stessa e al tradizionale insegnamento incentrato strettamente sulle discipline per abbracciare percorsi più trasversali che

sappiano trasmettere ai ragazzi motivazioni, strumenti e metodi per una formazione continua. La riflessione che ha portato a Europa 2020 non aveva fatto i conti con la crisi economica mondiale ed europea. Occorre riflettere e ricalibrare le rotte segnate. In questo cercare di comprendere su cosa e come formare le prossime generazioni e dove indirizzare la pedagogia è stato illuminante l'apporto del sociologo Edgar Morin che ha individuato i punti che, a suo parere, devono diventare fondamentali nell'insegnamento e che l'educazione dovrebbe trattare in ogni società e in ogni cultura (2001): aver accantonato l'errore e l'illusione come metodo per acquisire conoscenza; tendere a ridurre il complesso al semplice quando invece la realtà è complessa e multimodale; educare ad accettare le incertezze, l'imprevisto e il rischio per imparare a risolvere i problemi; educare a risolvere i problemi usando non solo le conoscenze ma sviluppando competenze e abilità che già si posseggono. Gli ultimi due punti proposti da Morin sono l'insegnamento della comprensione, intesa come «mezzo e fine della comunicazione umana», e l'etica del genere umano: per traghettare il genere umano verso il XXI secolo globalizzato è necessario capire che 'comprendere' ('apprendere con') significa che la comprensione della realtà è legata alla comprensione **degli** altri e avviene **con** gli altri.

A queste considerazioni se ne potrebbero aggiungere altre, frutto del cambiamento avvenuto nella società in questi ultimi dieci anni. La riflessione iniziale parte dalla consapevolezza che l'aver evitato l'errore come metodo per acquisire conoscenza è stato, appunto, un errore. I nostri sensi, infatti, codificano la realtà che ci circonda permettendo al cervello di ricostruire e tradurre, ricalibrando processi e variabili ogni volta che si incontra l'errore in una sorta di ricalcolo del percorso continuo.

Inoltre l'esigenza di ridurre il complesso al semplice ha reso via via l'uomo incapace di pensare in modo multidimensionale. In un mondo in cui non si è in grado di gestire l'errore e in cui i problemi sono sempre più multidimensionali e complessi l'uomo è diventato progressivamente incapace di leggere le crisi e, di conseguenza, di risolverle. Uno sviluppo della capacità di analisi generale, sistemica, contrariamente a quanto si pensa, permette un incremento delle competenze particolari. È prioritario, in questo scenario, che l'educazione favorisca la tendenza della nostra mente a trattare la risoluzione dei problemi cercando l'essenza delle cose e utilizzando l'intelligenza in modo globale. Per fare questo è necessario stimolare o risvegliare la curiosità. In un mondo così mutevole è fondamentale la capacità di affrontare le incertezze: è necessario insegnare ad accettare l'inatteso, l'imprevisto, a fronteggiare i rischi e a risolvere i problemi utilizzando strategie e regole che coinvolgano le informazioni, le competenze e le abilità che già possediamo, sviluppandone di nuove.

Morin sottolinea che anche l'insegnamento della comprensione e l'etica del genere umano sono fondamentali per traghettare l'uomo verso il XXI secolo globalizzato. Comprendere, 'apprendere con', significa infatti che

la comprensione della realtà è legata alla comprensione degli altri e avviene con gli altri e quindi la comprensione è sempre frutto di una relazione.

Non sono da sottovalutare altri due aspetti: le emozioni e l'affettività. La facoltà del ragionamento può essere infatti compromessa da carenze affettive. L'affettività può potenziare o comprimere la conoscenza. Un buon livello di autostima, una discreta intelligenza emotiva, la capacità di empatizzare e relazionarsi con gli altri sono aspetti fondamentali per l'acquisizione della conoscenza e del sapere perché il soddisfacimento dei bisogni emotivi inducono all'autotrasformazione.

Queste sono le sfide che, secondo le Raccomandazioni dell'UE (Commissione «Europa 2020» 2010), l'educazione del XXI secolo deve cogliere per poter formare giovani in grado di continuare e migliorare il cammino dell'uomo.

## 2 Apprendimento tra rete e gioco nell'era del Web

Lo sviluppo delle tecnologie comunicative e la rapidità con cui evolvono e pervadono la vita quotidiana nei suoi diversi aspetti arricchiscono lo scenario educativo di implicazioni nuove. La rete ci coinvolge e ci immerge. Tutto quanto detto precedentemente non prescinde da (anzi, è inserito in) un contesto nuovo che si evolve continuamente, una rivoluzione dell'informazione e della comunicazione che è simile ad un uragano, di cui l'uomo non coglie appieno la portata perché vi è immerso, ne è al centro. Internet modifica di continuo il modo di apprendere dei ragazzi e, pian piano, anche il nostro. Come educatori siamo chiamati a cogliere gli aspetti critici e quelli positivi di questo fenomeno. Dietro all'affermarsi di queste tecnologie emerge un orientamento epistemologico radicale, sostenuto da autori come Siemens (2004) e Downes (2007), chiamato 'connettivismo', da taluni considerato una nuova pedagogia. È considerata una nuova modalità di apprendere dell'era digitale, basata sul paradigma delle reti e incentrata più sul processo dell'apprendimento che su quanto si apprende: «La nostra capacità di imparare ciò di cui abbiamo bisogno per il domani è più importante di quello che conosciamo oggi» (Siemens 2004, p. 6.).

### 2.1 'Rete' come metafora di connessioni

Il connettivismo, partendo dal costruttivismo ma con un forte accento di relativismo conoscitivo, si rapporta alla teoria dell'apprendimento abbinata ai nuovi strumenti della tecnologia e usa il concetto di 'rete' come metafora centrale per spiegare come avviene l'apprendimento: un processo cioè che crea delle connessioni. Secondo gli studiosi, Internet sta trasformando il modo in cui ci percepiamo come esseri umani e sta ridisegnando la nostra



vita sociale, affettiva ed emozionale. Molti ritengono, inoltre, che l'utilizzo delle tecnologie stia addirittura cambiando la struttura biologica stessa del nostro cervello e stia modificando il nostro modo di essere e come ci percepiamo in quanto esseri umani. L'attenzione, nella nuova generazione di adolescenti è molto selettiva e risponde con alta precisione ai sensi della vista e dell'udito (Lynch 2012).

Poiché la percezione sensoriale ha una grande influenza sul pensiero, una variazione dell'utilizzo dei sensi può modificare la formazione delle idee e il procedere della mente e, secondo Andreoli (2010), anche della memoria: l'uso dei network impoverirebbe infatti la memoria verbale, quella numerica, quella del racconto sequenziale, la memoria del tatto, mentre sarebbero maggiormente attivate le memorie visive e quelle dei suoni.

Nella società tradizionale erano le istituzioni educative a selezionare le conoscenze da acquisire, facendosi garanti della loro affidabilità e rilevanza; in quella dell'informazione, invece, il soggetto è lasciato a se stesso davanti a un magma di informazioni di cui non vede la fine. Il tipo di utilizzo, efficace e maturo del network, che questa nuova pedagogia presuppone, sottintende quindi il possesso di maggiori competenze digitali. Le capacità di muoversi consapevolmente nella rete, di filtrare, gestire le informazioni, di condurre una indagine richiedono abilità metacognitive e un orizzonte concettuale che i giovani, cresciuti esclusivamente nella cultura digitale, di norma non possiedono. Le attività dei ragazzi sul web rimangono prevalentemente disorganiche, estemporanee e superficiali. La costruzione di una mente capace di usare consapevolmente la rete non si acquisisce da una semplice frequentazione con la tecnologia, è un compito che la scuola deve intenzionalmente e gradualmente conseguire con modalità e forme da ricercare in parte anche all'esterno della dimensione tecnologica stessa (Calvani 2008). Ormai è evidente che aumentare la tecnologia a scuola non determina di per sé maggior sviluppo; l'idea non solo è improduttiva ma può essere addirittura dannosa per scalzare l'immobilismo e portare nella scuola quegli elementi di novità capaci di influenzarne i contesti e dare un senso nuovo agli orizzonti didattico-educativi (Calvani 2008). Partendo proprio da questo presupposto, l'AICA (Associazione Italiana per l'Informatica e il Calcolo Automatico, <http://www.aicanet.it>) per anticipare la formazione di competenze digitali tra i più giovani e tra i docenti ha inserito nel suo programma l'ECDL Med, patente europea del computer per i ragazzi delle secondarie di primo grado, Cert-LIM e PADDI, la Patente per la Didattica Digitale rivolta agli insegnanti delle primarie e secondarie di primo grado, oltre che la nuova piattaforma Digiteen per creare un ambiente di formazione e apprendimento digitale dedicato alla patente ECDL e alla preparazione ai test INVALSI per le secondarie di primo grado. Se quindi riuscissimo a far acquisire ai nostri alunni maggior consapevolezza nell'uso di Internet e li rendessimo competenti per un utilizzo 'alto' e maturo del web, le nuove tecnologie e la rete diventerebbero un potente mezzo per acquisire conoscenza.

Appoggiando la lettura di Siemens (2009), in base alla quale la connessione che permette la conoscenza è più importante della conoscenza stessa che si acquisisce perché diventa competenza, si capirà perché la demotivazione dei giovani risulta da una scuola inerte, non proiettata nella realtà, ripetitiva e soprattutto passiva.

## 2.2 'Gioco' come simbolo di libertà

Eccoci così arrivati al gioco: l'errore, il complesso, la risoluzione di problemi, il globale, la curiosità, l'incertezza, le strategie, la multidimensionalità sono solo alcune fra le tante abilità che il gioco potenzia perché contiene gli attributi essenziali della dimensione affettiva, della dimensione cognitiva, della dimensione motoria, relazionale e agonistica. Nel gioco l'apprendimento avviene esercitando cinque aspetti diversi di libertà:

- libertà di sbagliare;
- libertà di sperimentare;
- libertà di provare identità diverse;
- libertà di interpretazione;
- libertà di creare.

Nel gioco le soluzioni e le nuove idee sono testate e riprovate perché il fallimento è accettato e previsto. L'apprendimento avviene da sempre nell'uomo e negli animali attraverso il gioco, simulando cioè situazioni in contesto in una modalità ludica. Le tecnologie informatiche, in particolare, hanno dato un valore aggiunto al gioco per la ricchezza di ambienti virtuali, per la duttilità nel creare situazioni ad hoc, interattive e con stadi di complessità graduali tali da poter essere utilizzati da una tipologia vasta di stili e capacità cognitivi, da persone a diversi gradi di livelli di conoscenza e in modalità autonoma o in modalità collaborativa.

I *learning (digital) games* sono oggi un potente strumento didattico di apprendimento e autoapprendimento. Esistono giochi per ogni età e tipologia, per ogni disciplina e in ogni lingua. Attraverso simulazioni e giochi di ruolo, si favoriscono la capacità di interagire consapevolmente e positivamente con il particolare contesto di riferimento, si sviluppa la capacità di decifrare la complessità della relazione umana, si impara a sbrogliare l'intreccio di bisogni, desideri, motivazioni, che si celano 'dietro' la relazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente. Tutte *skills* da sviluppare con il tramite delle tecnologie web e delle varie piattaforme di VLE (*Virtual Learning Environment*) a disposizione nella rete. Oltre a ciò, il gioco ha una carta vincente: diverte e quindi va a incidere sulla motivazione intrinseca che è di gran lunga la più efficace per attivare le persone.

Perché allora il gioco non riveste un ruolo centrale nella didattica, nono-

stante tutti i maggiori pedagogisti, da Rousseau alla Montessori, da Dewey e Cleparède a Bruner fino a Vygotskji e Piaget, ne promuovano l'uso? La verità è che la sua importanza è stata relegata allo stadio infantile e puerile, quando invece è in realtà una modalità strategica che attraversa tutte le età e gli aspetti cruciali e fondamentali della vita dell'uomo. Ogni tratto della vita quotidiana, quando affrontato in modo ludico, è più attraente e meno pesante. Se ci pensiamo, i momenti che apprezziamo di più sono quelli in cui ci divertiamo con gli altri, quelli in cui, in una qualche forma, giochiamo. Anche nell'amore, che è la base della riproduzione del genere umano, l'eroticismo è una sorta di comportamento giocoso che rende più divertente e stuzzicante la riproduzione.

Da alcuni anni, il gioco si sta affrancando finalmente anche nella scuola come potente mezzo educativo e di apprendimento, soprattutto da quando l'informatica ha permesso lo svilupparsi di un'infinità di giochi digitali di tipologie e ambienti diversi, orientati a target e bisogni adattabili a ogni età e problema. Tali giochi permettono un autoaddestramento per livelli successivi, graduati in base alle diverse competenze, conoscenze e capacità, oltre che un potenziamento e uno sviluppo di aspetti cognitivi, sensoriali, relazionali, metacognitivi, linguistici, espressivi e creativi che, agendo sulla sfera personale dell'autostima e della motivazione, risultano essere uno degli strumenti di apprendimento più potenti di cui la formazione non può non tenere conto oggi.

I giochi di ruolo (o RPG, *Role Playing Game*), dal vivo oppure online, i giochi in ambienti virtuali, i videogiochi e tutte le svariate tipologie di ambienti ludici per l'autoapprendimento sono strumenti indispensabili per l'attività didattica. Un ruolo fondamentale in questo sviluppo tecnologico è stato svolto dall'affermarsi dei MMORPGS (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*) e dalle simulazioni (i *Serious Games*), i quali hanno aperto la strada ai giochi virtuali di massa (*Second Life* e similari). I giochi di ruolo sono importantissimi strumenti per sviluppare e perfezionare le abilità sociali, il senso del sé, le norme di condotta umana e la capacità di padroneggiare le innumerevoli possibilità della comunicazione e delle interazioni umane e delle situazioni o vicende della vita. Coloro che fanno più esperienza di giochi di ruolo sviluppano una maggiore capacità di inserimento sociale, legata al più precoce sviluppo dell'empatia, che si acquisisce immedesimandosi con i bisogni, le difficoltà e le possibilità dell'altro.

Il videogioco, invece, (1) può stimolare alcune abilità sensoriali e percettive, (2) può motivare alla comprensione dei compiti da eseguire sostenendo capacità induttive di pensiero e di modellazione e trasposizione, (3) può abituare a gestire gli obiettivi individuando sotto-obiettivi (un'importante competenza informatica di chi, dovendo programmare, usa la tecnica *top-down* e *bottom-up* di affinamento di un problema in sotto-problemi), (4) può sviluppare aspetti della personalità legate all'autocontrollo, alla gestione delle emozioni o al prendere decisioni o all'affrontare le difficoltà,

e, ancora, (5) può favorire apprendimenti su alcune tematiche, ad esempio su conoscenze relative a terminologie specifiche e a modalità procedurali proprie di determinati ambiti. Una testimonianza delle opportunità di utilizzare i videogiochi a scopo educativo è rappresentata da software informatici sviluppati da alcune aziende specializzate, che prevedono programmi di videogiochi per sostenere l'apprendimento (anche in presenza) di disturbi specifici, quali dislessie, discalculie sensoriali o cognitive, ma anche più semplicemente per favorire l'apprendimento nel caso di alunni con bisogni educativi speciali.

### 2.3 In pratica: rete e gioco per lo studio della disciplina

Esistono ormai un'infinità di esperienze che suffragano quanto il gioco potenzi e supporti l'apprendimento e l'autonomia. Si vedranno di seguito alcuni esempi concreti di giochi digitali o comunque piattaforme virtuali create per la didattica delle varie discipline.

#### 2.3.1 Matematica

Per l'insegnamento della matematica di base, per esempio, l'opportunità offerta dai mondi immersivi è accattivante. La matematica è spesso percepita da molti studenti, di qualunque età, come un artificio mentale, una materia priva di ogni concretezza, della quale non si coglie il significato, né l'utilità. Al contrario, lo studio della matematica ha lo scopo di infondere nei discenti le capacità logico-deduttive necessarie per immaginare soluzioni, porsi e risolvere i problemi, costruire modelli generali per rappresentare situazioni concrete. L'acquisizione di tali capacità ci permette di elaborare teorie generali e di operare scelte opportune anche in situazioni di incertezza o in carenza di dati. Per questo, pur iniziando dall'esperienziale, l'apprendimento deve proseguire verso un livello di astrazione che si affranchi totalmente dall'esperienza superficiale. È infatti stato dimostrato che insegnare le teorie matematiche solo attraverso i modelli concreti genera un apprendimento locale, particolare (D'Amore 2008). Gli oggetti che solitamente si usano come supporti didattici - numeri in colore, regoli, modelli per le figure geometriche ecc. - sono in realtà delle istanze, ovviamente non le uniche, del concetto astratto: il rischio nel loro utilizzo è che il bambino identifichi l'istanza con il concetto, non riuscendo poi ad effettuare il salto induttivo dal particolare al generale. Ad esempio, se il numero 2 viene presentato all'alunno come il regolo rosso di due centimetri, è normale che lui lo identifichi con esso e consideri ogni altra istanza del 2 come un oggetto di altro tipo, non cogliendo il concetto insiemistico di numero (la classe degli insiemi di due elementi).

Una delle modalità per poter giocare attraverso l'acquisizione di abilità induttive (con l'obiettivo di riuscire quindi a compiere trasposizioni concettuali e fare esperienze di concetti e strategie matematiche) è *Stem Collaborative* (<http://stemcollaborative.org/>), un ambiente avventuroso che propone l'avanzamento in ambienti virtuali conseguente alla soluzione di quesiti matematici (utilizzabile con alunni fino ai 12 anni), oppure il controverso *MathLand* (<http://www.schooltimegames.com/mathematics.html>), uno dei tanti programmi di matematica che sono stati progettati attorno agli anni novanta, che è tra l'altro stato inizialmente adottato in America dallo Stato della California nei curricoli di matematica di diversi distretti scolastici perché valutato come 'promettente' da un gruppo di esperti del Dipartimento di Educazione degli Stati Uniti e in seguito messo in discussione da un articolo pubblicato da 200 matematici e scienziati sul *Washington Post*,<sup>1</sup> tra cui quattro destinatari del premio Nobel, che ne ha deplorato i risultati. Questo software è stato invece utilizzato dall'I.C. Di Muro Leccese (Lecce) che ha presentato i risultati della sperimentazione al seminario *Didamatica 2013* a Pisa. *MathLand* è oggi un software 3D open source e OpenSim per lo studio della matematica e delle scienze in cui gli argomenti di geometria della scuola secondaria di primo grado si snodano in un percorso urbano, sia libero che guidato, in cui, grazie all'aiuto di un avatar guida, si interagisce con gli oggetti dell'ambiente e con gli altri avatar. *MathLand* è il frutto di un desiderio di accostare la matematica agli alunni in modo ludico e collegarla ad aspetti virtuali ma connessi al reale. L'insegnante può combinare la lezione 'classica' a una modalità più innovativa usando LIM e computer sia in aula che a distanza. In *MathLand* si progettano città e altri oggetti. L'ambiente 3D semplifica la comprensione di concetti astratti complessi, dando una corretta percezione dello spazio e delle trasformazioni geometriche, e l'ambiente ludico rende il tutto più divertente stimolando la creatività e la soluzione di problemi.

I software di autoapprendimento digitali per lo sviluppo di conoscenze e delle abilità matematiche non si contano. Un altro ambiente didattico per l'avvio al problem-solving in matematica adatto per la scuola primaria è invece *FlipMath* (<http://top.windows9download.net/list/flip-math.html>) (Fiorentino, Tarsia 2012). Molti bambini, ma anche ragazzi più grandi, quando sono alle prese con un problema matematico sembrano agire meccanicamente ricercando strategie note e al termine della loro esperienza scolastica non sono in grado di risolvere dei semplici problemi matematici. Tra le cause c'è il fatto che la scuola spesso induce gli studenti a vedere i 'problemi scolastici' come qualcosa di diverso e separato dai problemi del mondo reale.

1 <http://web.caller.com/1999/november/28/today/national/2320.html>.



Fig. 1. Ambiente FlipMath.

Le attuali ricerche sul problem-solving in matematica, per la grande varietà di attività mentali coinvolte, richiedono competenze molto diverse che vanno dalla matematica alla psicologia; d'altro canto la capacità di soluzione di problemi è fondamentale non solo per l'ambito strettamente matematico ma come esercizio intellettuale fondamentale per tutto il pensiero umano. L'esercizio attraverso il tipico 'problema' scolastico è spesso del tutto irrealistico e soffre di stereotipi che ne limitano l'efficacia: il campo di conoscenza è indicato a priori, vanno utilizzate le conoscenze scolastiche appena acquisite ed è necessario usare tutti i dati a disposizione. Nella realtà non è mai così! Occorre acquisire la capacità di selezionare i dati rilevanti da un contesto diversificato e ricco che comporta una serie di considerazioni e giudizi qualitativi importanti. È necessario rompere l'abitudine di procedere seguendo le fasi di lettura testo, identificazione dei dati, pianificazione di una strategia e quindi soluzione.

Occorre stimolare la capacità di riflessione sul testo e sulla scelta dei dati. In *FlipMath* i problemi proposti non contengono dati numerici: questi sono forniti in seguito e sarà compito dell'alunno scegliere quelli che considera indispensabili per la soluzione. Ciò consente di concentrarsi sul testo, sulla selezione di dati rilevanti, sull'effettiva costruzione di un algoritmo risolutivo ignorando aspetti secondari (calcoli) e potendo anche fare marcia indietro in caso di errore. Il programma è in fase di sperimentazione e adattamento sia all'uso della LIM che via browser.

Un interessante esperimento di efficacia nell'utilizzo di giochi digitali a scuola è stato realizzato da un gruppo di docenti del Dipartimento di Informatica Sistemistica e Comunicazione (DISCo) della Bicocca di Milano e riguarda un progetto nato per verificare il miglioramento nell'apprendimento di metodi e problemi semplici informatici proposti attraverso il gioco. Il progetto è stato realizzato in due classi terze di una scuola secon-



Fig. 2. Schermata iniziale, scelta dello zaino, schermata finale. Prototipo per LIM.

daria di primo grado (I.C. «Zandonai» di Cinisello Balsamo) e allo scopo è stato realizzato un prototipo per LIM progettato assieme alle insegnanti per la soluzione del noto problema dello zaino (fig. 2).

L'attività mirava a stimolare il problem-solving collaborativo fra gli studenti e lo sviluppo del pensiero critico. Il progetto, realizzato durante l'anno scolastico 2012/2013, è stato proposto in due classi ma solo in una classe è stato messo a disposizione il prototipo di LIM necessario alla realizzazione del percorso.

La classe che ha lavorato con la LIM ha ottenuto risultati migliori dell'altra sviluppando collaborazione fra studenti per il raggiungimento degli obiettivi. Gli studenti non dovevano necessariamente arrivare alla soluzione ottimale bensì discutere sulle strategie da adottare per risolvere il problema. Gli studenti che hanno usato la LIM hanno riportato risultati migliori ottenendo quasi tutti il punteggio massimo, come si vede dal grafico della figura 3.

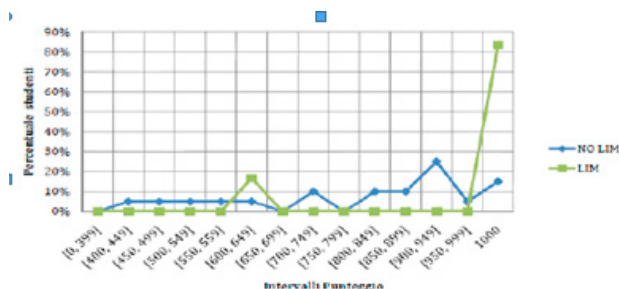


Fig. 3. Punteggi ottenuti.

### 2.3.2 La storia

La matematica non è certo la sola disciplina ad essere proposta attraverso ambienti digitali ludici. Un altro esempio riguarda lo studio della storia e uno dei più famosi ambienti virtuali è *Age of Empire* (<http://ageofempireonline.com/en/>), un videogioco strategico che è ormai alla terza edizione. In questo gioco si controlla una civiltà che dovrà progredire dall'età della pietra, attraverso tutta l'età classica fino all'età del ferro, cercando di divenire forte economicamente e militarmente. Si può giocare contro il computer o in rete contro altri avversari. Il target è per bambini dalla scuola primaria in su. *Active Worlds* (<https://www.activeworlds.com/index.html>) è invece un ambiente virtuale in cui gli utenti scelgono un proprio nome per entrare ed esplorare i mondi e gli ambienti che gli altri utenti hanno costruito. Gli utenti possono chattare fra loro o costruire edifici o aree grazie a una lista di oggetti disponibili. *Active Worlds* permette agli utenti di avere propri mondi, mettendo a disposizione gli strumenti di grafica 3D. L'ambiente è sofisticato ma è stato utilizzato anche da studenti della scuola primaria.

### 2.3.3 Le lingue straniere

Gli esempi potrebbero continuare per ogni ambito disciplinare e in particolare per ambiti scientifici, di progettazione e costruzione, ma si può affermare che i pionieri nell'uso di ambienti virtuali e software di autoapprendimento ludico sono gli ambienti per lo studio delle lingue.

Gli ambienti virtuali e le tecnologie informatiche, infatti, sono stati forse i primi ad essere utilizzati nell'apprendimento delle lingue straniere. I mondi virtuali tridimensionali come *Second Life* o similari vengono usati dagli insegnanti di lingue da tempo. Grazie alla simulazione di situazioni e ambienti realistici, gli studenti scoprono modi creativi per migliorare le proprie conoscenze linguistiche. Esistono anche scuole di lingue online: per esempio *Avatar English* (<http://www.englishavatar.com/>) sviluppa un innovativo approccio combinando *Second Life* con servizi di comunicazione vocale come Skype e altri strumenti di insegnamento online.

Una modalità per l'apprendimento autonomo delle lingue sono i *Learning Objects* (LO): si tratta di unità educative modulate appositamente per l'e-learning, tipi di risorse riutilizzabili, autoconsistenti, aggregabili tra loro. I LO sono creati per l'apprendimento autonomo (ma non solo) passo per passo e sono altresì di efficace utilizzo, oltre che per lo studio delle lingue, anche per gli altri ambiti disciplinari. Le principali università del mondo offrono corsi *blended* impostati su LO: *Coursera* (<https://www.coursera.org/>), *OpenLearn* (<http://www.open.edu/openlearn/>) e altri).

Un'altra possibilità offerta dalla rete sono le piattaforme che riprendono



le modalità di base del social network e prevedono sia moduli LO sia moduli interattivi da svolgersi in autonomia o in forma collaborativa con altri utenti della rete (ad esempio *Busuu*, <http://www.busuu.com/it>).

Giochi digitali, ambienti digitali e software 2.0 sono utilizzati con efficacia dalla didattica CLIL che da sempre predilige modalità di apprendimento immersive con una particolare attenzione allo sviluppo dell'autonomia intesa come *scaffolding* iniziale, per creare strutture di supporto che vengono progressivamente ridotte man mano che i ragazzi acquisiscono autonomia e diventano più attivi nel processo di apprendimento, ad esempio esplicitando preferenze e interessi su tematiche da affrontare, attività da svolgere ecc.

Vi sono infine piattaforme di VLE che come *Second Life* offrono possibilità di interazione con ambienti virtuali svariati ma creati appositamente per l'uso didattico: questi ambienti sono *Scuola3D*, *EdMondo* e *IBSE (Inquiry Based Science Education) in Virtual World* (quest'ultimo adatto ad un uso prettamente scientifico) promosso dalla Commissione Europea (2007).

*EdMondo* (<http://www.scuola3d.eu/index.php>, <http://www.secondlearning/edmondo/>) nasce nell'ambito del Progetto *Second Learning* (<http://www.secondlearning.it/>) sulla didattica nei mondi virtuali di INDIRE. È un ambiente immersivo 3D interamente dedicato all'innovazione della didattica; al suo interno esistono poi altri progetti didattici di sperimentazione in ambito matematico, archeologico e letterario.

L'accesso a *EdMondo* è riservato a docenti di ogni ordine e grado e ai loro studenti. Ogni livello, che rappresenta determinati obiettivi di competenza da raggiungere, parte da una domanda visibile ai ragazzi attraverso un punto interrogativo rosso che ruota su sé stesso. Cliccando su tale punto interrogativo si apre una finestra con la domanda e con gli esperimenti da sviluppare. Il target degli alunni cui si rivolge è dai 13 ai 15 anni, quindi collocabile dall'ultimo anno del I ciclo fino al biennio del II ciclo di istruzione.

*Scuola3D* (<http://www.scuola3d.eu/index.php>) è invece un ambiente virtuale interamente dedicato al mondo dell'istruzione e formazione, basato su tecnologia di *Active Worlds* (<https://www.activeworlds.com/index.html>). A differenza di *Second Life* non è vietato ai minori ed è un ambiente protetto.

Negli ultimi anni la ricerca si poi è focalizzata in particolare sull'apprendimento supportato dalla tecnologia per favorire studenti diversamente abili. La diffusione di dispositivi mobili e la sempre maggiore disponibilità del Web hanno favorito la creazione di strumenti di apprendimento per piattaforme portabili semplici e facilmente utilizzabili. Se dapprima tali software erano appannaggio di alcune case produttrici che distribuivano software privati con i vincoli di portabilità e riutilizzo (oltre che di costo), ora si moltiplicano gli applicativi open source e gratuiti per le più svariate tipologie di disabilità o disturbo.

### 3 Conclusioni

La nostra mente non si ferma dentro la nostra testa ma, anzi, è strettamente correlata agli strumenti che usiamo e persino alle persone con cui interagiamo. Per essere più intelligenti, dobbiamo essere in grado di ottenere il meglio dalle tecnologie di cui disponiamo [Paul 2013].

In questa frase sembrerebbe racchiuso il presupposto concettuale del nuovo modo di apprendere che rappresenta non solo la rete ma anche il meccanismo di interconnessioni attraverso cui lavora il nostro cervello in continuo cambiamento ed evoluzione. Col Web si è passati dalla centralizzazione delle informazioni alla decentralizzazione e dislocazione delle conoscenze che non sono più distribuite dall'alto, ma fruite e create dal basso, in modo orizzontale. Mentre il gioco rimane uno degli strumenti privilegiati di apprendimento, il network è un meccanismo di cambiamento perpetuo. Da qui l'idea di caos e squilibrio continuo. Davanti a questo processo di mutamento tecnosociale l'uomo può decidere se rifiutarlo o accettarlo, ma ciò è ininfluente dal momento che il cambiamento continuerà inesorabile. E non per determinismo causale ma perché gran parte del mondo sta accettando e usando la rete per motivi economici, relazionali o ludici. Quindi, ha più senso cercare di comprendere il meccanismo e la nostra posizione in relazione ad esso piuttosto che combatterlo e comprendere che il centro, oggi, non è più l'istituzione o l'industria culturale, ma quello spazio indefinito in cui l'innovazione lavora a ritmo incessante per cambiare il modo in cui la nostra cultura sta funzionando.

È importante e urgente soprattutto per chi si occupa di educazione, sia in modo indiretto che diretto, favorire e promuovere la consapevolezza di tali cambiamenti sociali perché la comprensione culturale di un passaggio così rapido e perpetuo richiede una continua ricostruzione e ridefinizione dei parametri.

In questo scenario la scuola ha delle priorità essenziali:

- da una parte alfabetizzare i 'migranti digitali' (docenti ancora ignari di ciò che la rete rappresenta) e dall'altra educare i 'nativi digitali' all'uso critico dei nuovi strumenti in modo da trarne il massimo beneficio senza subirne gli effetti negativi;
- i dirigenti scolastici devono stimolare i docenti all'uso della rete anche come prassi di relazione informale per scambio di informazioni, idee e *best practices*;
- formare all'acquisizione di una serie di competenze di base e di ordine superiore (*Personal Knowledge Management*, o PKM)<sup>2</sup> propedeutiche all'uso efficace della rete;

2 Per maggiori dettagli su PKM si veda Dorsey 2004 e Méndez-Vilas et al. 2009.

- utilizzare strumenti digitali che prevedano l'utilizzo di ambienti virtuali e ludici per acquisire quelle competenze, digitali ma non solo, essenziali per vivere in un mondo in continuo cambiamento. Queste competenze superiori (PKM) (Cicognini 2010) sono: il problem-solving, il complesso, l'errore, il rischio, la ricerca dati, la sfida, la creatività, il multidimensionale, il globale, la curiosità, l'argomentazione e la relazione. La scuola deve trasmettere conoscenze non soltanto nozionistiche, ma soprattutto deve educare gli studenti ad acquisire nuove competenze e conoscere nuovi alfabeti, a essere cittadini consapevoli, rispettosi e desiderosi di partecipare alla costruzione del proprio percorso, poiché la via che seguono oggi i ragazzi, nel gruppo classe e nel contesto scolastico, sarà l'esempio del cammino che dovranno percorrere da adulti.

Insegnare è un lavoro impegnativo di cui nessuno ha l'esito garantito: richiede preparazione, passione, flessibilità, energia e grande professionalità soprattutto nell'era digitale che pone nuovi strumenti, nuovi metodi, nuovi obiettivi per nuove competenze da gestire in tempi ogni giorno più ristretti, con cambiamenti sempre più improvvisi e imprevedibili (Bauman 2002). Di conseguenza, sono indispensabili anche tempi e spazi nuovi, e ciò non vuol dire semplicemente uscire dalle aule per entrare nei laboratori ma implica piuttosto l'abbandono delle aule come unico ambiente formativo. Il fine ultimo di questi cambiamenti non è il rincorrere la modernità quanto invece permettere ai nostri ragazzi di acquisire quelle competenze che consentiranno loro di vivere da protagonisti critici e attivi nel mondo che insieme stiamo costruendo.

Solo chi sa cogliere queste sfide può svolgere una vera ed efficace funzione educativa.

## Bibliografia

- Andreoli, V. (2010). «La perdita dei sensi della new generation» [online]. *Corriere della Sera*, 24 novembre. [http://archiviosistorico.corriere.it/2010/novembre/24/perdita\\_dei\\_sensi\\_della\\_digital\\_co\\_9\\_101124085.shtml](http://archiviosistorico.corriere.it/2010/novembre/24/perdita_dei_sensi_della_digital_co_9_101124085.shtml) (2013-08-08).
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma; Bari: Laterza.
- Calvani, A. (a cura di) (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2008). «Connettivismo: Nuovo paradigma o ammaliante pot-pourri?» [online]. *Je-LKS: Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4 (1), pp. 121-125. [http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_IT/article/viewFile/181/176](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/viewFile/181/176) (2013-08-08).
- Calvani, A.; Fini, A.; Ranieri, M. (2006). *La competenza digitale nella scuola: Modelli e strumenti per valutarla*. Trento: Centro Studi Erickson.

- Cigognini, M.E. (2008). *Personal Knowledge Management per imparare ad apprendere: Modello di competenze e strategie formative per vivere la conoscenza in rete* [tesi di dottorato]. Firenze: Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Ingegneria.
- Cigognini, M.E.; Pettenati, M.C.; Edirisingha, P. (2010). «Personal Knowledge Management Skills in Web 2.0-Based Learning». In: Lee, M.J.W.; McLoughlin, C. (eds.), *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Hershey, PA: IGI Global.
- Commissione «Europa 2020» (2010). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* [comunicazione]. Bruxelles, 3 marzo. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>.
- D'Amore, B. (2008). «Falso dilemma». *Vita scolastica*, 63 (4), pp. 16-18.
- De Kerckhove, D. (1997). *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*. Toronto: Somerville House.
- De Kerckhove, D. (2001). *L'Architettura dell'intelligenza*. Trad. it. Torino: Testo & Immagine.
- De Kerckhove, D. (2010). *La mente accresciuta* [ePub]. Trad. it. S.l.: 4ok.
- Dorsey, P.A. (2004). «What is PKM? Overview of Personal Knowledge Management» [online]. <http://www.millikin.edu/webmaster/seminar/pkm.html> (2013-08-08).
- Downes, S. (2005). «An Introduction to Connective Knowledge» [online]. <http://www.downes.ca/post/33034>.
- Downes, S. (2007). «What Connectivism is» [online]. <http://www.downes.ca/post/38653>.
- European Commission (2007). *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe* [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/rapportocardfinal.pdf>.
- Fini, A.; Cicognini, M.E. (2009). *Web 2.0 e Social Networking: Nuovi paradigmi per la formazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Fini, A.; Calvani, A.; Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola: Metodi e strumenti per valutarla*. Trento: Erickson.
- Fiorentino, G.; Tarsia, A. (2012). «FlipMath: A Learning Environment to Introduce Problem-Solving in Mathematics». In: Gómez Chova, L.; López Martínez, A.; Candel Torres, I., (eds.), *ICERI2012 = Proceedings of the 5th International Conference of Education, Research and Innovation* (November 19th-21st, 2012, Madrid). S.l.: IATED.
- Galimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Granieri, G. (2009). *Umanità accresciuta: Come la tecnologia ci sta cambiando*. Roma; Bari: Laterza.
- Kerr, B. (2007). «A Challenge to Connectivism» [online]. *Online Connectivism Conference*. [http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr\\_Presentation](http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation).

- Levy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva: Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lynch, J. (2012). *Il profumo dei limoni*. Torino: Lindau.
- Méndez-Vilas, A.; Solano Martín, A.; Mesa González, J.; Mesa González, J.A. (eds.) (2009). *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education = Proceedings of the 5th International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education* (22-24 April 2009, Lisbon). Badajoz: FORMATEX.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Occhioni, P. (2012). «Techland: Un mondo virtuale per le scienze» [online]. *Mondo Digitale*, 11 (42). <http://mondodigitale.aicanet.net/2012-2/didamatica/PAPER/FULL/F69.pdf>.
- Paul, A.M. (2013). «The Science of Smart: Eight Ways Of Looking At Intelligence» [online]. <http://www.pbs.org/wgbh/nova/secretlife/blog/2013/06/11/science-smart-eight-ways-looking-intelligence/> (2013-08-08).
- Platone (2011). *La Repubblica*. Nuova edizione riveduta. Trad. di F. Sartori; intr. di M. Vegetti; note di B. Centrone. Roma; Bari: Laterza.
- Siemens, G. (2004). «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age» [online]. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (2013-08-16).
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge* [online]. S.n.t. [http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf) (2013-08-17).
- Verhagen, P. (2006). «Connectivism: A New Learning Theory?» [online]. <http://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory> (2013-08-15).

## Sitografia

- <http://www.aicanet.it>
- [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_it.htm)
- [http://www.istruzione.it//alfresco/d/d/workspace/SpacsStore/115c59e\(-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274\\_09\\_all.pdf](http://www.istruzione.it//alfresco/d/d/workspace/SpacsStore/115c59e(-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf)
- <http://web.caller.com/1999/november/28/today/national/2320.html>
- <http://www.busuu.com/it>
- <http://top.windows9download.net/list/flip-math.html>
- <http://ageofempiresonline.com/en/>
- <http://www.englishavatar.com/>
- <https://www.coursera.org/>
- <http://www.open.edu/openlearn/>

[http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/rocard\\_report\\_on\\_education\\_sci.htm](http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/rocard_report_on_education_sci.htm)  
<http://www.scuola3d.eu/index.php>, <http://www.secondlearning.com/edmondo/>  
<http://www.scuola3d.eu/index.php>  
<https://www.activeworlds.com/index.html>  
<http://www.pbs.org/wgbh/nova/secretlife/blog/2013/06/11/science-smart-eight-ways-looking-intelligence/>  
<http://www.formatex.org/micte2009>  
<http://www.youtube.com/watch?v=DCU0A74cwfoMMORPGS>  
<http://www.thinkport.org/Classroom/stem.tp> Stem Collaborative  
<http://deangroom.wordpress.com/?s=neptunes+pride> Neptune's Pride  
<http://blog.genyes.com/index.php/2007/02/20/games-and-learning/>  
<http://www.silvergames.com/game/light-bot-2/>  
<http://www.sweethome3d.com/index.jsp>  
<http://www.virtualscience.it/mathland.html>  
<http://www.secondlearning.com>  
<http://www.elearning-unicam.it>  
<http://www.engineering.com/GamesPuzzles/CargoBridge.aspx>  
<http://primarygamesarena.com/Math>  
<http://www.fablevisionstudios.com/project.php?id=37>  
<http://www.openuniversity.edu>  
<http://www.coursera.org>  
<http://extension.berkeley.edu/online/>  
<http://stemcollaborative.org/>  
<http://www.schooltimegames.com/mathematics.html>  
<http://hplusmagazine.com/2013/06/12/the-future-of-intelligence/>  
<http://www.macfound.org>

## Ambiente virtuale per un apprendimento reale

Alda Barbi

**Abstract** More and more often experts speak of Virtual Learning Environment (Vle) as of an 'expanded' world, allowing continuous access to autonomous learning, without any space or time boundaries. In the Istituti Comprensivi (first cycle schools) with a lot of branches scattered in different neighboring towns, in border areas where the average number of foreign students is really high (25% and even more), digital platforms and new technologies help in carrying out real integration, that passes through the personalization of courses and distance learning. It is the reality of everyday life entering the class via the virtual work on the Net. The Web can therefore be considered a metaphor for those connections and relations that sometimes are lacking in a provincial town or in a city suburb. In this way, the virtual net becomes a means for the promotion of autonomous learning that, starting from language, involves the cultural values and the promotion of the person itself.

**Sommario** 1. Virtual Learning Environment (VLE) e Personal Learning Environment (PLE). — 2. Innovazione digitale e scuola. — 3. Per una didattica del virtuale nella scuola reale. — 3.1. La dimensione progettuale: PowerPoint, Prezi. — 3.2. La dimensione creativa. — 3.3. La dimensione motivazionale: Edmodo. — 3.4. La dimensione personale 1: E-portfolio. — 3.5. La dimensione personale 2: *Digital storytelling*. — 4. Prospettive pedagogiche per l'insegnamento linguistico. — 3.6. Conclusioni.

### 1 Virtual Learning Environment (VLE) e Personal Learning Environment (PLE)

Colui che si assicura un posto di sagrestano o di seggiolaio nella cattedrale costruita, è già un vinto. Ma chiunque porta nel cuore una cattedrale da costruire, è già vincitore [Saint-Exupéry 1942, p. 130].

Sempre più spesso capita di pensare al web come a una moderna cattedrale, luogo di tensioni ideali, di incontri e relazioni, di riflessione e ripensamenti. La cattedrale era, nel passato soprattutto, un ambiente dove tutti andavano, senza distinzione di ceto o pensiero, e alla costruzione della quale ognuno contribuiva a modo suo, con le proprie potenzialità.

Nel XXI secolo è il web che assume questa funzione, nella sua apertura a tutti e nel suo continuo divenire, fondato sul contributo di tante menti che lo vivificano e lo rendono l'ambiente più frequentato e trasversale che esista. È però un ambiente virtuale, dove si rischia di smarrirsi, di imboccare strade tortuose e incerte, a volte pericolose.

La scuola, ambiente dedicato all'apprendimento per eccellenza, si apre oggi al Virtual Learning Environment (VLE), uno spazio virtualmente infinito dove i discenti sono invitati a 'dire la loro' su ciò che vanno man mano imparando. I paradigmi sono rovesciati: al tradizionale 'qui e ora' della lezione svolta in classe si sostituisce in maniera sempre più evidente l'*anywhere, anytime* del *mobile learning* e della cultura relazionale. E i docenti, più che 'immigrati' direi 'precipitati' in un mondo allargato, senza reti di protezione, si trovano a costruire questo ambiente insieme ai loro studenti, creature comunitarie 'creatrici' del loro sapere.

Tentiamo una definizione di VLE, o meglio un parallelo. Si può affermare infatti che nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento il VLE si possa sovrapporre al PLE (*Personal Learning Environment*) per la sua flessibilità e l'introduzione di nuovi scenari relazionali.

Possiamo infatti parlare di *ménage à trois* fra l'insegnante, lo studente e le TIC, come unico possibile oggi se vogliamo parlare ancora di scuola.

Proseguendo, le TIC stanno in rapporto diretto con l'*e-learning*, che è la possibilità di imparare 'in rete' e di seguire così 1) i propri tempi personali, che non sono necessariamente quelli della campanella (che scandisce la fine dell'ora dedicata a una materia - e quindi ad 'una parte' stabilita del sapere - e l'inizio dell'ora da destinare ad un'altra materia - e quindi ad un'altra parte' del sapere, che risulta perciò diviso in compartimenti stagni), e 2) il proprio stile di apprendimento.

Quali sono dunque le caratteristiche di questo VLE?

- Innanzitutto è unico, irripetibile e al contempo rimodulabile all'infinito;
- è «exciting, energetic, engaging, extended» (Luskin 2010);
- è nuovo, attraente, funzionale, centrato sullo studente;
- è partecipativo;
- è il docente che ne facilita la 'creazione', o meglio lo scopre con la sua classe.

La 'P' del PLE interviene nel momento relazionale di quell'erma bifronte che è l'azione duplice di insegnamento/apprendimento. Lo studente che utilizza il mezzo digitale a scuola progetta il proprio ambiente e diventa autore di se stesso, della propria personalità che pianifica e comunica all'esterno tramite quegli strumenti tecnici divenuti estensione innaturalmente naturale dei nativi digitali. È l'affettività ai tempi di Internet, esercitata a suon di filmati su YouTube, chat, blog e tutto quanto serve a connettersi sulla rete. E anche ad apprendere, in una dimensione che prevede l'auto-promozione, e soprattutto il modellamento personale di quanto appreso a scuola, smontato e applicato a situazioni di vita reale.



Gli analfabeti del XXI secolo non saranno quelli che non sanno leggere e scrivere, ma quelli che non saranno in grado di imparare, disimparare e reimparare [Toffler 1970, p. 414].

È in questa frase di Toffler che risiede in nuce l'idea della lenta costruzione del sapere da parte di chi ne fruisce. E se la 'guerra disarmata' di cui parla lo scrittore e futurologo americano, dove «la civiltà in espansione della Terza Ondata afferma un nuovo dominio basato sulle metodologie con cui crea e sfrutta la conoscenza» (Toffler 1994, pp. 26-27), può sembrare un po' esagerata, non sarà un caso che Lunenfeld, professore di Teoria e Design dei Media a Harvard, riparli di guerra in un saggio pubblicato di recente dal titolo *The Secret War between Downloading and Uploading* (2011) dove, dopo avere definito il computer una «culture machine», un «dream device», formalizza la differenza tra il consumo passivo dei dispositivi digitali e **della** rete e la creazione attiva **in** rete.

## 2 Innovazione digitale e scuola

Non insegnare nulla alla gente, sono capaci di imparare [Bazlen 1984, p. 231].

È proprio questo, infatti, che caratterizza l'innovazione del digitale a scuola. Non si pone certo l'accento sul mezzo tecnico in sé, vario e in rapida evoluzione, ma sul modo in cui può essere utilizzato per sviluppare le potenzialità e l'autonomia degli studenti.

I ragazzi di oggi hanno oramai modificato le proprie capacità: sono abili nell'uso del computer, sono abituati a collegare immagini e concetti, sono veloci nella fruizione delle informazioni. Molto spesso, però, le loro abilità finiscono lì. Pensiamo solo alle modifiche che hanno subito le loro esperienze sensoriali. Tatto, olfatto e gusto, tre dei cinque sensi, infatti, non possono essere trasmessi attraverso la tecnologia. Tre quinti della realtà, il sessanta per cento, che si perdono. Questa è l'ipotesi portata avanti da Lynch nel suo libro *Il profumo dei limoni* (2011), dove l'autore rivendica la bellezza del reale, anche del nuovo, ma al contempo la necessità di difenderlo dalla superficialità.

In altre parole, i giovani di oggi hanno a disposizione un mezzo estremamente potente, ma che utilizzano al minimo delle sue potenzialità, senza conoscerne le possibilità nascoste e le opportunità che offre. Ciò che manca loro è dunque l'uso sofisticato del mezzo digitale, la comprensione profonda di ciò che fanno, del come e perché sono arrivati a un certo punto.

È qui che si inserisce la figura dell'insegnante contemporaneo. In primis, egli si deve abbassare a imparare fianco a fianco dei suoi studenti, magari concedendo loro di saperne più di lui in certi campi, e facilitandoli nella

scoperta del mondo infinito che hanno davanti a sé. Il docente non è più colui che lascia il segno, 'in-segna', ma una sorta di novello Virgilio che conduce i suoi ragazzi, li orienta nel viaggio di conoscenza, facendo loro compiere quel balzo dalla fruizione 'passiva' a quella 'attiva' della rete. Egli li deve 'e-ducare', deve cioè tirar fuori da loro il racconto di ciò che stanno facendo, la consapevolezza della via che stanno affrontando, del mezzo che usano per percorrerla, dei possibili traguardi da fissare. L'insegnante deve quindi favorire l'acquisizione di quelle competenze personali di ordine superiore (*Higher Personal Knowledge Management*) che sono riassumibili nelle abilità critiche, etiche e creative. Per capire come tali abilità siano applicabili in campo digitale, basti pensare, ad esempio, alla valutazione dei contenuti e delle relazioni in rete in termini di affidabilità, qualità, pertinenza, precisione e accuratezza (aspetto critico), alla comprensione delle dinamiche relazionali, affettive e umane legate al problema dell'identità digitale in rete e nell'adozione di un codice che ne disciplini il comportamento (aspetto etico), allo sviluppo di tecniche e processi mentali che intervengono nella creazione di nuove idee, concetti e soluzioni o alla riformulazione di quelle esistenti finalizzate alla soluzione di un problema (aspetto creativo).

A livello teorico, si incrociano e mischiano, in queste nuove visioni del processo di insegnamento/apprendimento, da un lato la didattica costruttivista, con il suo accento su una conoscenza che

è, tra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco [Bruner 1997, p. 35].

e dall'altro il più recente approccio connettivista, elaborato per la prima volta da Siemens (2005), che vede nell'uso della rete con nodi (informazioni, dati, immagini, sentimenti) e connessioni la metafora centrale per spiegare come avviene l'apprendimento. Secondo questa teoria, l'importante è individuare e mantenere connessioni tra campi, idee e concetti, e aumentare sempre il proprio sapere, che si amplifica in modo automatico in rete.

Il docente, che si vede spodestato dal suo ruolo di 'fonte' prioritaria dei saperi, diventa mediatore di contenuti e opera scelte mirate, tra la quantità infinita di risorse a disposizione nella rete, adeguate ai diversi stili cognitivi degli apprendenti. Scelte di pluralità, di complessità calibrata, di responsabilizzazione del discente. Soprattutto egli lo orienta a districarsi, a scoprire le proprie debolezze e i punti forti e a trovare alternative, con l'ausilio dei mezzi digitali.

### 3 Per una didattica del virtuale nella scuola reale

Quale didattica è auspicabile per questi nuovi scenari?

Una didattica che non deve semplificare ma rendere invece visibile la complessità della realtà e le sue multiprospettiche rappresentazioni, sviluppando situazioni di apprendimento basate su casi reali, un percorso rinforzato e riqualificato da processi di apprendimento collaborativo e da attenzioni riflessive e metacognitive, come riporta Varani (2002). Sempre in Varani si ritrova un riferimento specifico alla 'realtà' e all' 'apprendimento cooperativo', due elementi essenziali per la nostra prospettiva. Spesso ci si sofferma sull'aspetto 'virtuale' della rete, quando invece ciò che emerge preponderante è la sua concretezza e realtà. Tutti noi viviamo collegati a questo enorme 'magazzino' dal quale non ci limitiamo, però, a prendere quanto ci serve. Anzi, lo rendiamo vivo con la nostra presenza e contribuiamo a crearlo e arricchirlo.

Le tecnologie possono essere definite come agenti di cambiamento, se situate e integrate in un contesto. E il contesto scuola, che dovrebbe essere accogliente verso questo tipo di ausili e considerarli grandi alleati nel compito arduo di costruzione del sapere, in Italia è sicuramente ancora ostico e poco permeabile.

In situazioni di contesti sociali in divenire, in territori dove l'immigrazione è soggetta a ondate poco controllabili e crea, quindi, un certo subbuglio culturale, sociale ed economico, l'istituzione scolastica è molte volte il punto di riferimento privilegiato per i ragazzi, con potenzialità infinite di crescita personale e professionale. Può fungere da polo di coesione, e al contempo offrire opportunità di integrazione/inclusione uniche.

La circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 pone l'accento sulla personalizzazione degli apprendimenti per «tutti gli studenti in difficoltà», e nello specifico sui ragazzi con «svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse».

È proprio dove il concetto di 'inclusione' assume un ruolo fondamentale per l'apprendimento che l'introduzione delle nuove tecnologie diventa la condizione essenziale affinché tale inclusione possa avvenire pienamente, non tanto per l'aspetto tecnologico in sé e per sé, quanto per le dimensioni comunicativa, progettuale e creativa sottese alle TIC.

Si prenda il caso, sempre più diffuso, di Istituti Comprensivi dove coesistono diverse scuole, anche sette tra primarie e secondarie di primo grado sparse su comuni differenti: comunicare con tutti non è facile ed è sicuramente problematico. Considerata inoltre la frequente presenza di studenti di diverse etnie, che parlano molte lingue d'origine diverse e debbono apprendere attraverso una lingua veicolare (l'italiano), la tecnologia

aiuta, e molto. Serve a raggiungere tutti, sempre, e funge da ‘mediatore culturale’ nella ricerca delle prime parole di approccio ai nuovi arrivati che non conoscono nemmeno una parola di italiano (a parte ‘ciao’, che rivolgono a chiunque, e che di per sé è un segno del gap culturale tra un italofono e uno straniero). La tecnologia è anche necessaria per seguire, quando possibile, quei ragazzi che sono i veri nomadi di oggi, spostati di continuo da genitori in cerca di un lavoro e, più in generale, di un posto che li accolga e dia loro di che vivere. Infatti, essi possono essere affiancati online con attività di recupero, rinforzo e raccordo di programmi anche quando si trovano all'estero: la loro frequenza ‘a intermittenza’ diventa così più tollerabile e pedagogicamente affrontabile.

Le tecnologie sono quindi agenti di cambiamento, situate e integrate nel contesto. Quello scolastico può trarne il massimo giovamento, nella didattica, se le utilizza per favorire forme di riflessività critica, di autonomia e di relazione. Infatti, se apprendere significa mettersi in relazione (cfr. Vygotsky 1934 e anche la dimensione sociale del pensiero e del linguaggio, dunque dell'apprendimento, che si configurano in primo luogo come eventi interpersonali e in seguito anche come eventi intrapersonali), le TIC offrono tutte le migliori opportunità per farlo in modo personale.

È innegabile che, sostanzialmente, la scuola in Italia è rimasta identica a se stessa per più di un secolo. Se questo è sicuramente vero per l'assetto fisico e organizzativo degli spazi, nella maggior parte dei casi invece non lo è per quanto concerne gli ambienti di apprendimento. Il VLE di una scuola, oggi, ha il suo fulcro nel sito web, dal quale si ha l'accesso ad altri ambienti quali il registro elettronico e la piattaforma di apprendimento. Il sito garantisce la visibilità e la comunicazione/scambio con l'esterno, il registro mette in relazione tutti gli attori della scuola (studenti, docenti, staff amministrativo, genitori e territorio), mentre la piattaforma garantisce la creazione di una comunità scolastica virtuale che può scambiarsi contenuti digitali, interagire, cooperare per la costruzione di un sapere sempre in divenire – tra le più in voga per l'*e-learning* ricordiamo Moodle (<https://moodle.org/?lang=it>), Edmodo (<https://www.edmodo.com/>) e Schoology (<https://www.schoology.com/home.php>). È la dimensione partecipativa del 2.0, il trionfo dell'online, senza bisogno di software costosi e inabborracciabili per la scuola.

Il PLE del discente non è altro che il riflesso ampliato del VLE di cui sopra. Si arricchisce infatti di alcuni aspetti quali il *social networking*, il *gaming* e altro ancora.

Ecco quindi che ci troviamo sempre più immersi in quella ‘nuvola’ che ci avvolge, ci coinvolge, ci consente una certa libertà e leggerezza di pensiero. Forse le due parole chiave di questi giorni sono *cloud* e ‘piattaforma’. Ciò che le accomuna è un verbo, *float*, che parla di dinamismo, di movimento, di qualcosa che è collocato in un contenitore, una sorta di *repository* esteso, che si può recuperare senza impegno, e che può anche essere modificato.

In fin dei conti, si può affermare senza tema di smentita che la piattaforma di una scuola non è altro che il luogo dove i piani del formale, informale e non formale dell'apprendimento si incontrano e si compenetrano, consentendo a tutti di esprimere il meglio di sé, seguendo le proprie inclinazioni. Tutte le tecnologie vi si incrociano, tutte le storie che caratterizzano una scuola vi confluiscono. Il *distance learning* non è più un sogno: alla nuvola virtuale si accede facilmente tramite i *mobile devices* che permettono di connettersi in ogni momento, di caricare le proprie opere, di cambiare, di costruire in modo collaborativo il sapere del nostro secolo.

Nei sottoparagrafi che seguono si vedranno più nel concreto le varie dimensioni che caratterizzano le TIC e si accennerà a come ciascuna di esse può essere tradotta in didattica.

### 3.1 La dimensione progettuale: PowerPoint, Prezi

La dimensione progettuale delle tecnologie è forse quella più rilevante nell'ottica delle competenze e dello sviluppo della consapevolezza e autonomia degli studenti. Si pensi alla realizzazione di oggetti multimediali e presentazioni, soprattutto con i ragazzi diversamente abili che amano molto mettersi in gioco nella realizzazione di filmati, presentazioni in PowerPoint (<http://office.microsoft.com/en-us/powerpoint/>) o Prezi (<http://prezi.com/>, più difficile da gestire, ma decisamente più versatile e adeguato alla personalizzazione): è incredibile vedere come questi studenti, di solito chiusi e riservati perché insicuri e privi di autostima, riescano ad esprimersi liberamente con le immagini, i suoni e persino con la narrazione, se mediata dal mezzo informatico. Si possono infatti creare in classe dei cortometraggi che raccontano storie, a metà tra la biografia e il sogno: ecco che Jonny diventa 'The Magician' e compie veri e propri sortilegi, divertendosi e facendo divertire, fino a coinvolgere anche i docenti più seriosi che si mettono in gioco e inscenano per lui duelli a colpi di righello, concertini di flauto e scenette deliranti, colpiti dal morbo del mago in erba. Il tutto rigorosamente sceneggiato dallo studente, che ha la possibilità di evidenziare le sue vere potenzialità. In un approccio collaborativo, assistito, del *learning by doing*, egli si è saputo esprimere al meglio, narrando se stesso.<sup>1</sup>

1 Il riferimento delle attività qui citate è da ricondursi all'Istituto Comprensivo «D'Este» Massa Lombarda (Ravenna), di cui l'autore è Dirigente.

### 3.2 La dimensione creativa

Oltre alla dimensione progettuale, che si è appena visto essere uno degli aspetti che aiuta a concretizzare le capacità di autonomia degli studenti, va citata la dimensione creativa, strettamente correlata alla prima. Molti sono gli esempi di lavori realizzati in modo creativo da docenti e studenti insieme: dalle lezioni in modalità CLIL su stelle e pianeti, corredate da presentazioni personalizzate ed esercizi divertenti - parole crociate create con Hot Potatoes ([http://www.halfbakedsoftware.com/hot\\_pot.php](http://www.halfbakedsoftware.com/hot_pot.php)), fumetti con l'ausilio di Cartoon Storymaker (<http://cartoon-story-maker.software.informer.com/>), *timelines* con Dipity (<http://www.dipity.com/>), immagini animate con Reader 2D - Punti Caldi ([http://www.limparo.it/reader\\_2d.html](http://www.limparo.it/reader_2d.html)) - fino all'invenzione di una storia surreale dove chimica e lingue si intersecano aiutati da personaggi immaginari quali 'Poly Mery', 'mamma Synthesis', 'papà Re-Action', 'i fratelli Plastic Boy' ed 'Elastic Girl'. Difficile ignorare la portata coinvolgente di tale esperienza, che, oltre a meritare due premi, di cui uno a livello nazionale, ha permesso a tutti gli studenti di una classe non certo modello di sentirsi coinvolti e di esprimere le proprie idee creative.

### 3.3 La dimensione motivazionale: Edmodo

Vederli felici non ci può bastare. Dobbiamo vederli appassionati a ciò che dicono e a ciò che vedono [Rodari 1966].

Un elemento costitutivo e ineludibile dell'apprendimento è quello della motivazione. Si impara veramente solo se si vuole farlo, se c'è uno scopo, un motivo ritenuto valido e significativo. E le nuove tecnologie sono intrinsecamente ricche di spunti motivazionali. Innanzitutto, i ragazzi si sentono a loro agio di fronte a mezzi che hanno un volto familiare e reale. Non dimentichiamo che nella vita quotidiana dei preadolescenti e adolescenti di oggi i *devices* più comuni quali l'iPhone, l'iPad, il tablet o il netbook sono più naturali e frequenti della tivù. I *mobile devices* sono parte di loro, e se vogliamo che essi vivano la scuola come un luogo 'reale' e non una sorta di non-luogo, spaesante e a loro estraneo, dobbiamo metterli a loro agio e far capire che anche noi adulti, docenti e genitori, siamo cittadini di una società mediale.

La capacità di sfruttare al massimo le potenzialità di quei mezzi tecnici, insieme agli studenti, avviene grazie al tutoraggio. Ovviamente, perché l'uso delle tecnologie sia percepito come 'reale' e non solamente una sorta di premio che concediamo loro se si comportano bene, esso deve essere quotidiano a far parte del normale lavoro di classe, portato avanti da tutti i docenti. È dunque assolutamente necessario stravolgere il normale

concetto di aula tradizionalmente diffuso nella scuola italiana (che la accompagna, identico a se stesso, da più di cent'anni) e abolire il laboratorio informatico, oltre a quello linguistico: le attuali modalità di insegnamento/apprendimento prevedono che qualsiasi luogo sia un potenziale laboratorio, cioè un luogo dove il *learning by doing* viene applicato quotidianamente, dove i banchi possono sì esistere, ma sono mobili e seguono le esigenze del *class management* differenziato: lavoro a piccoli gruppi, di coppia, di ricerca e altro.

Basti pensare, ad esempio, ai ragazzi 'più difficili' (aggettivo che spesso è assimilabile a 'demotivati') che riescono a trovare un nuovo gusto nella scuola quando si vengono affiancati ai loro docenti per un concorso, una ricerca, una presentazione di un argomento realizzati con PC, LIM, video e risorse in rete. Infatti questa modalità offre anche ai non italo-foni o ai diversamente abili e con disturbi specifici di apprendimento l'opportunità di mostrare competenze che altrove non emergono e di renderli quindi partecipi di un progetto, alla pari con i propri compagni. Tuttavia, esiste anche il rovescio della medaglia: talvolta sono proprio questi studenti che a casa non possiedono il mezzo tecnologico, e quindi faticano a collaborare, al di fuori dell'orario scolastico. In molte realtà tali ragazzi hanno comunque la possibilità di usufruire di PC e collegamenti in rete presso la locale biblioteca o altri spazi aggreganti e di inclusione sul territorio. Per capire come la tecnologia possa in effetti rappresentare una spinta motivazionale alla partecipazione e all'apprendimento, si citerà l'esempio della piattaforma Edmodo che permette la creazione di una 'classe virtuale', luogo di incontro fra alunni e insegnanti che hanno deciso di mettersi in discussione e condividere per mezzo della rete suggerimenti, dubbi, riflessioni, foto, video e mappe per lo studio. I prodotti realizzati da alcuni alunni possono diventare così spunto, modello e suggerimento di lavoro per altri, in una logica nuova che ribalta i tradizionali ruoli 'docente che insegna' e 'studente che apprende'. Le stesse verifiche, presentate nei formati digitali della piattaforma, da oggetti di ansia, stress e preoccupazione (soprattutto per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento), diventano occasione di autovalutazione, veri e propri momenti per monitorare il proprio percorso, sui quali la piattaforma apre una finestra per consentire al docente di 'sbirciare' all'interno. La motivazione insita nell'uso che si può fare delle tecnologie risiede anche nella componente ludica, riscoperta e valorizzata dai docenti che hanno capito che giocando si impara ad imparare e che il gioco va integrato nelle buone prassi didattiche per favorire e incentivare l'utilizzo di strategie metacognitive per la risoluzione di problemi.

### 3.4 La dimensione personale 1: E-portfolio

Tuttavia, oltre al mezzo con cui insegnare, si deve anche pensare a **cosa** proporre ai nativi digitali per motivarli. Una necessità è senz'altro quella di affiancare ai concetti della cittadinanza **reale** (civica o europea che sia) quello della cittadinanza **virtuale**. Gli studenti che si muovono sventati nella rete, padroni di una casa senza pareti e senza porte di sicurezza, non hanno coscienza dei rischi in agguato: furti di identità, sicurezza, licenze d'uso dei software, affidabilità delle informazioni, concessioni d'uso, e altro ancora. Ecco quindi il digitale farsi mediatore del concetto di cittadinanza, di democrazia, di personalizzazione dei percorsi. E la competenza chiave regina tra tutte, imparare a imparare, si rispecchia in tutta la sua enorme potenzialità in quelle 'nuove' tecnologie (termine che oramai suona ironico: nuove?) tanto osannate, ma spesso poco praticate. È qui che i docenti si giocano la loro credibilità di educatori (ancora) insostituibili: non possiamo certo metterci a competere sul lato tecnologico con chi padroneggia quei mezzi, che noi 'immigrati' ancora osserviamo con sospetto e ai quali ci avviciniamo con reverenza. È su quello formativo, educativo e di leader (inteso come 'colui che guida' a scoprire il progetto di vita che ogni ragazzo ha davanti a sé) che la classe insegnante si deve spendere. Un progetto di vita che si rispecchia appieno in un prodotto portato avanti nelle scuole in molti paesi d'oltreoceano, quali l'America e l'Australia: è l'e-portfolio (<http://electronicportfolios.org/>, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>, <http://www.jiscinfonet.ac.uk/infokits/e-portfolio/>). Torna ad affacciarsi in Italia quell'oggetto dibattuto, avversato e miseramente naufragato partorito nel 2003 dalla riforma Moratti, all'epoca mal gestito e male interpretato. Questa volta, però, ha dimensioni nuove ed è portatore di una ventata di autonomia e creatività assolutamente inedite.

Che cos'è un e-portfolio? È un prodotto articolato e vario, ma è anche il modo per consentire agli studenti di ripercorrere il processo di costruzione dei propri apprendimenti. Esso riflette le loro passioni e consente di evidenziare punti di forza e debolezza, è in continuo divenire e segue il loro percorso di formazione in un'ottica di *life long and life wide learning*. È insomma, come lo definisce Barrett (2012), sia il «viaggio» (il processo, la serie di eventi, di risultati raggiunti, di sforzi impegnati) sia la «destinazione» (il prodotto, la resa finale di un processo fatto di attività diverse). *Journey* e *destination* conditi da un senso di responsabilità, di orgoglio e di impegno profuso, nonché dal divertimento e dalla passione che uno studente esprime quando deve creare qualcosa che rifletta la sua personalità e lo renda protagonista su quello che è il palcoscenico più famoso e frequentato del mondo: il World Wide Web (o WWW).



### 3.5 La dimensione personale 2: *Digital storytelling*

I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo [Wittgenstein 1922, 5.6].

Appare chiaro che, anche se nell'e-portfolio prevale la dimensione smisurata di quel minuscolo 'e-', oramai anche per noi immigrati digitali sinonimo di Web e TIC, non si può accantonare la tirannia (per fortuna) ineludibile della narrazione. Il portfolio ingloba in sé il *digital storytelling* (<http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling>, <http://www.schrockguide.net/digital-storytelling.html>), quel raccontare una storia che, seppur supportato da immagini, video, suoni, grafici, slogan ecc., necessita della lingua per essere intelligibile e condiviso. Chi sostiene che il linguaggio della rete ci abbia impoveriti non dice il vero. Sono i docenti, anzi, che attraverso le TIC possono compiere un'operazione di recupero della dimensione del narrare, della parola in quanto atto comunicativo che crea relazioni, cataloga il mondo, ci rende padroni della realtà. «Chi difende il suo dominio con armi e con la lingua, meglio mantiene che chi usa uno strumento solo», scrive Campanella nel 1601 (*Aforismi politici*, af. 67). Ebbene, le 'armi' degli studenti del XXI secolo sono senz'altro quelle tecnologiche, che possiedono in dote dalla nascita. La lingua resta in molti casi appannaggio, se non esclusivo, almeno privilegiato, della scuola, che la deve affinare e 'affilare' quanto le armi del Campanella.

L'essenziale rimane comunque il racconto della realtà. La tecnologia deve aiutarmi in questo, deve essere una strada alla realtà, non la cancellazione di essa. In fondo è questo il messaggio del presente libro: la tecnologia deve servire la vita dell'uomo [Cazzullo 2011, p. 9].

## 4 Prospettive pedagogiche per l'insegnamento linguistico

Quali sono dunque le prospettive per l'insegnamento/apprendimento della lingua ai tempi di Internet? Sicuramente le nuove *media pedagogies* hanno poco da spartire con le conoscenze intese tradizionalmente, ma puntano in modo deciso sulla dimensione affettiva, emotiva, sulla creatività e l'invenzione. La lingua è vista quindi come un ponte per affermare la propria identità, il proprio pensiero, per entrare in rapporto diretto con l'altro e con il reale. È infatti proprio il web, nel paradossale 'silenzio' delle molte interazioni asincrone, a presentarsi ricco di parole che echeggiano la lingua parlata: *blog, chat, tweet, forum, webconference* ecc., tutti termini che implicano un 'rumore' di gente che si scambia messaggi, pensieri, interagisce, entra in contatto.

La lingua usata dai nostri studenti in rete e in piattaforma è molto democratica. Il mezzo tecnologico, infatti, rimuove spesso gli impedimenti emotivi legati all'insicurezza di chi vuole comunicare qualcosa, ma non sa bene come farlo. Ritornando al tema dell'inclusione per tutti quei ragazzi che la circolare del marzo 2013 riunisce sotto il termine ombrello di BES (Bisogni Educativi Speciali), le naturali difficoltà di comunicazione che incontrano gli studenti non italofofoni appena giunti in Italia vengono smusate grazie all'uso di immagini, filmati, presentazioni: tali supporti non verbali favoriscono la crescita dell'autostima e dell'autoefficacia perché permettono a quegli studenti di esprimere in modo più autonomo, creativo, reale, ciò che vogliono comunicare. Del resto, quando sono in rete e scrivono dei messaggi, sebbene con errori grammaticali, non vengono ripresi e si sentono accettati, acquisendo quindi sicurezza.

Non si possono inoltre trascurare le opportunità di condivisione culturale offerte dalle TIC. Qualsiasi docente di lingua, italiana o straniera (o italiana per stranieri) che abbia un minimo di esperienza sa quanto materiale esista in rete, autentico o già didattizzato, che può veicolare e quindi insegnare lingua e cultura meglio di qualsiasi corso o libro stampato. Ed è sempre aggiornato e migliorato, in quanto chiunque può portare il proprio contributo. Si pensi ad attività che si possono fare ad esempio alla scuola primaria sulla favola con classi in cui vi è una presenza di bambini stranieri: partendo dalle caratteristiche generali del genere narrativo proprio della favola, si può passare al confronto tra le favole dei diversi Paesi (reperibili sul Web) dai quali provengono gli alunni, lette magari dalle mamme auspicabilmente coinvolte nell'iniziativa. Gli alunni possono inoltre creare sia delle illustrazioni con l'ausilio della LIM sia comporre delle narrazioni guidate, eventualmente riprese con la webcam e rivisitate insieme all'insegnante e ai familiari per cercare di migliorare la pronuncia di alcune parole particolarmente ostiche. Un percorso di questo tipo riprende il modello di *Stimulus Appraisal* (apprezzamento dell'input) di Schumann (1999), in base al quale, per mettere in moto il *Language Acquisition Device*, serve l'emozione che stimola il processo cognitivo. Questo input, per essere apprezzato e conseguentemente acquisito, necessita secondo Balboni di cinque elementi essenziali: la novità, la piacevolezza, la funzionalità ai bisogni dello studente, la realizzabilità, la sicurezza dal punto di vista sociale per evitare che «il timore di 'perdere la faccia' non inneschi il filtro affettivo» (2002, p. 37). Nel progetto sulle favole, tutti e cinque gli elementi si combinano e il risultato finale conferma appieno quanto postulato.

C'è poi un ultimo aspetto linguistico della rete che è utile sottolineare: la potenzialità creativa di rendere neologismi e termini tecnici, per la maggior parte di matrice anglosassone, noti quanto le parole di una generica lista della spesa. A partire dai più popolari, come *blog*, *chat*, *tweet*, *link*, giù giù fino ai più sofisticati *bookmarking*, *tagging* e *folksonomy*, che è una forma di tassonomia generata dagli utenti del web, *bottom up*, e non ricevuta

dall'alto – alcuni esempi sono Flickr (<http://www.flickr.com/>) e YouTube (<http://www.youtube.com/>), amatissimi dagli studenti. È una rete di parole nuove, o perlomeno che delimitano concetti nuovi. Nessuno di noi, prima dell'avvento delle tecnologie, avrebbe mai collegato immediatamente il termine *file* a un archivio di dati, quanto piuttosto a una serie ordinata di oggetti o persone. È un cambiamento di prospettiva, non solo di lingua. O forse è il *tangential learning* teorizzato dagli americani Portnow e Floyd (2008) a proposito dei videogiochi (ma non solo), quell'apprendimento tangenziale che avviene, con i mezzi digitali, mentre si fa altro, data la loro estrema ricchezza di spunti. Internet ha reso giustizia persino a una delle lingue forse più misconosciute della terra. Chi, prima dell'esplosione di Wikipedia (<http://it.wikipedia.org>), avrebbe mai imparato che *wiki* significa veloce, in hawaiano? Del resto, la lingua delle rete è una lingua franca, che ci consente di parlare con tutti senza timore di sbagliare e di non far parte del 'gruppo'.

## 5 Conclusioni

Tornando alla metafora della cattedrale, verranno qui riassunti i concetti principali messi a fuoco nel presente breve articolo.

Le grandi cattedrali del passato venivano costruite per coltivare il senso religioso del popolo, affinché si potesse pregare, elevarsi dalle miserie della vita quotidiana ed entrare in contatto con il divino. Ognuno collaborava con i propri mezzi e competenze; gli stili erano diversi, i gusti artistici anche. Gli operai lavoravano in squadra, con dei capomastri e dei maestri di bottega che fornivano indicazioni e organizzavano il lavoro.

In quella enorme cattedrale moderna che è il VLE che viene offerto agli studenti di oggi, vediamo replicate le stesse istanze: si costruisce insieme ('apprendimento cooperativo'), con apporti personali e seguendo le proprie competenze e stili di apprendimento. Si lavora in squadra, e il docente fornisce istruzioni e organizza il lavoro ('lavoro di gruppo'). Tutto questo serve a elevarsi, a costruire e portare a buon fine il proprio progetto di vita, secondo le aspirazioni e le passioni che ci caratterizzano. Solo gli strumenti sono cambiati in maniera sostanziale: i computer, le LIM, i dispositivi mobili, i tablet, gli smartphone, gli iPad e iPod hanno sostituito chiodi, martelli e scalpelli. Spetta ai docenti indicare la via perché la costruzione intrapresa sia solida e in continua evoluzione, per adattarsi ai cambiamenti del mondo che ci circonda. Ai Dirigenti compete l'orchestrazione del tutto, l'implementazione della strumentazione tecnologica e, soprattutto, la formazione dei docenti.

**Bibliografia**

- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Barrett, H. (2012). «My Life Portfolio» [online blog post]. <http://eportfoliosblog.blogspot.it/p/my-life-portfolio.html>.
- Bazlen, R. (1984), *Scritti*. A cura di R. Calasso. Milano: Adelphi.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
- Cazzullo, A. (2011). «Introduzione». In: Lynch, J., *Il profumo dei limoni: Tecnologia e rapporti umani nell'era di Facebook*. Torino: Lindau.
- Cesaro, A. (a cura di) (1997). *Tommaso Campanella: Aforismi politici*. Napoli: Editore Guida.
- Lunenfeld, P. (2012). *The Secret War between Downloading and Uploading*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Luskin, B. (2010). «Think 'Exciting': E-Learning and the Big 'E'» [online]. *EDUCAUSE Quarterly*, 33 (1). <http://www.educause.edu/ero/article/think-exciting-e-learning-and-big-e>.
- Lynch, J. (2011). *Il profumo dei limoni: Tecnologia e rapporti umani nell'era di Facebook*. Torino: Lindau.
- Portnow, J.; Floyd D. (2008). «The Power of Tangential Learning» [online]. <http://www.edge-online.com/features/power-tangential-learning/>.
- RODARI, G. (1966). «Educazione e passione». *Giornale dei Genitori*, 11/12.
- Saint-Exupéry, A. de ([1942] 2008). *Pilota di guerra; Lettera a un ostaggio; Taccuini*. Milano: Oscar Mondadori.
- Schumann, J. (1999). «A Neurobiological Perspective on Affect and Methodology in Second Language Learning». In: Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siemens, G. (2005). «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age». *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1).
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Toffler, A.; Toffler H. (1994). *La guerra disarmata*. Traduzione di G. Bernardi. Milano: Sperling & Kupfer.
- Varani, A. (2002). «Costruire pagine web come attività orientativa e professionalizzante». *Informatica e Scuola*, 3.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Kegan Paul.

## Lo sviluppo dell'autonomia attraverso l'utilizzo di Wiki

Una ricerca-azione con studenti di lingua cinese di una scuola secondaria di secondo grado italiana

Elisa Guardalben

**Abstract** This paper is the result of an action-research on the development of learner autonomy with students of Chinese in Italian upper secondary schools. In order to promote learner autonomy, the use of a wiki platform was introduced; this was done to explore how technology can help learners familiarize with a distant language such as Chinese, differing so much from other languages. It was also used to test in what way it can bring about greater confidence in learning a foreign language.

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. Presupposti teorici. — 2.1. Elementi introduttivi alla didattica della lingua cinese. — 2.2. Teorie glottodidattiche di riferimento. — 3. Sperimentazione in una classe della scuola secondaria di II grado. — 3.1. Creazione e utilizzo di wikihanyu1. — 3.2. Le pagine di wikihanyu1. — 3.3. Un esempio di utilizzo di wikihanyu1. — 4. Analisi dei risultati. — 4.1. Questionario di gradimento e autovalutativo. — 4.2. Conclusioni presenti nel *log-book* della docente anno 2009/2010. — 5. Conclusioni.

### 1 Introduzione

Nel contesto dell'apprendimento del cinese come lingua straniera (d'ora in avanti, LS), sia il concetto di autonomia sia l'utilizzo delle tecnologie risultano ancora poco presenti a causa di alcune peculiarità proprie di questa lingua, come il sistema logografico e le difficoltà fonetiche proprie di una lingua tonale. In Cina gli stessi madrelingua si accostano all'apprendimento del cinese in modo mnemonico, seguendo un modello di tipo trasmissivo, caratterizzato da una maggiore distanza, rispetto alla cultura occidentale, tra docente e apprendente.<sup>1</sup>

All'estero, i lettori madrelingua tendono a riproporre la medesima modalità: la trasmissione della conoscenza avviene attraverso un processo di

---

<sup>1</sup> *The Stroke-Oriented Habit-Forming Approach* e *The Constructional-Ethimology-Oriented Approach* sono gli approcci tradizionali cinesi alla didattica della lingua, che si basano sulla memorizzazione dei caratteri secondo un ordine di esecuzione dei tratti e sulla ricostruzione etimologica di essi.

imitazione/ripetizione e il metodo di insegnamento è fortemente deduttivo. I docenti madrelingua e non madrelingua trovano difficoltà nel proporre un approccio diverso, maggiormente in linea con il modello dialogico occidentale e con la diversa cultura dell'apprendimento degli studenti italiani che si accostano per la prima volta all'apprendimento del cinese. I docenti madrelingua risultano meno consapevoli della diversità di stile di apprendimento dei loro studenti; nel caso dei non-madrelingua, questi hanno imparato la lingua cinese con docenti che si ponevano in modo frontale e che prediligevano un'impostazione mnemonica.

Per meglio comprendere le difficoltà che può riscontrare un docente di lingua cinese in un corso per studenti della scuola secondaria di II grado, può aiutare pensare al contesto dell'insegnamento dell'italiano L2 a ragazzi che necessitano di prima alfabetizzazione. Uno studente che si accosta per la prima volta allo studio della lingua cinese non ha punti di riferimento conosciuti: ogni parola sarà nuova non solo nel significato e nel suono, ma anche nella scrittura, e questo richiederà un ulteriore e continuo sforzo da parte dei discenti per memorizzare il logogramma che rappresenta quella determinata parola. Si può allora comprendere il motivo per cui lo studio del cinese sia spesso collegato ad un problema di apprendimento mnemonico e perché, sia in Cina che in Occidente, lo studio del cinese dei primi anni sia essenzialmente un processo di ricezione finalizzato alla riproduzione dei logogrammi secondo un ordine di successione dei tratti con relativa pronuncia.

L'obiettivo della presente ricerca è quello di sperimentare strategie alternative per lo sviluppo di una didattica della lingua cinese, intesa a favorire l'autonomia del discente sin dal primo contatto. Le ragioni di questa scelta sono maturate in seguito alla somministrazione di un questionario attraverso il quale abbiamo analizzato:

- gli strumenti utilizzati abitualmente dagli studenti nell'apprendimento di altre lingue straniere;
- quali aspettative nutrivano nei confronti dello studio della lingua cinese;
- quali risultavano i loro punti deboli e di forza nel processo di apprendimento di questa nuova LS.

Da questa indagine iniziale è emerso che gli studenti erano abituati ad utilizzare i libri a scuola mentre a casa tendevano ad usare il computer. È emersa inoltre una preferenza, sia a casa che a scuola, verso attività in cui viene richiesto l'uso di Internet. Inoltre, si è rilevata una certa autonomia nell'utilizzo di Internet per lavori di gruppo e ricerche richieste dal docente, nonché nell'uso personale nella comunicazione con i coetanei.

L'utilizzo delle tecnologie è alla base della nostra sperimentazione in quanto, a nostro parere, solo attraverso la lingua dei *digital natives* è pos-

sibile mettere a disposizione spazi di comunicazione che siano di stimolo all'apprendimento autonomo della lingua straniera. Come sostiene Prensky (2009) per colmare il *digital divide* tra i nativi digitali e i metodi d'apprendimento offerti dalla scuola sarebbe necessario trovare dei modi interattivi per stimolare la riflessione sull'apprendimento.

Una delle difficoltà maggiori, a nostro parere, è costituita dal fatto che in Italia molti docenti di lingua straniera sono invece dei *digital immigrants* (secondo la definizione di Prensky 2001).<sup>2</sup>

L'utilizzo delle tecnologie appare notevolmente motivante agli occhi dei ragazzi e questo può determinare una ricaduta positiva anche in termini di sviluppo dell'autonomia. Si è pertanto ritenuto utile perseguire questa strada soprattutto nella didattica del cinese, lingua che, come accennato precedentemente, può scoraggiare molto sin dal primo approccio. Se «l'autonomia è la capacità di prendere in carico il proprio apprendimento» (Holec 1981, p. 3) e «è anche la capacità di agire in modo indipendente» (Little 1991, p. 4), allora l'utilizzo delle tecnologie può facilitare questo processo in quanto gli studenti possono riflettere sui propri progressi e agire indipendentemente con la lingua comunicando direttamente con i compagni e il docente, nel caso della nostra ricerca azione, attraverso le pagine di un wiki.

## 2 Presupposti teorici

L'obiettivo del presente paragrafo è quello di illustrare le peculiarità della lingua cinese e le teorie glottodidattiche di riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere occidentali, cercando di applicare quest'ultime alla didattica del cinese. L'ambizione è anche quella di arricchire e, in parte, inaugurare un nuovo ambito di ricerca nella didattica delle lingue orientali che ponga l'attenzione sulla fruizione della lingua sin dal primo contatto e che quindi prediliga un approccio comunicativo.

### 2.1 Elementi introduttivi alla didattica della lingua cinese

La lingua cinese è una lingua morfemica, originariamente monosillabica. Questo significa che ogni logogramma, unità grafica minima di un siste-

2 «Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants. The importance of the distinction is this: As Digital Immigrants learn - like all immigrants, some better than others - to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their 'accent', that is, their foot in the past».

ma di scrittura logografico, corrisponde ad un morfema che corrisponde a livello fonetico ad una sillaba. La maggioranza delle parole cinesi sono bisillabiche, una buona parte sono monosillabiche e la minoranza è composta da tre o più sillabe. Un logogramma è un insieme di tratti e forma una unità di significato.

A livello grafico, i tratti semplici, le loro varianti, i tratti composti e l'ordine di successione dei tratti costituiscono le basi per l'apprendimento della scrittura cinese. A livello fonetico, i caratteri corrispondono alle sillabe, formate dalla combinazione delle 26 lettere latine del sistema di trascrizione fonetico<sup>3</sup> adottato dalla Repubblica Popolare Cinese, modulate in quattro toni differenti per altezza, intensità e durata del suono emesso nella pronuncia della vocale.

La lingua ufficialmente parlata in Cina<sup>4</sup> si basa a livello fonetico sulla pronuncia del dialetto di Pechino e a livello lessicale sui dialetti settentrionali e si differenzia molto dai dialetti del sud della Cina e di altre regioni occidentali.

Spesso chi si accosta per la prima volta alla lingua cinese è attratto dai logogrammi e si scoraggia per la presenza dei toni nella lingua parlata. Talvolta alcuni studenti invece hanno mostrato di apprezzare la musicalità della lingua parlata, avvertendo come ostacolo insormontabile il notevole numero di logogrammi da memorizzare. Per questi motivi, gli studenti che si accostano allo studio del cinese, soprattutto per poche ore alla settimana, rappresentano una vera sfida per il docente, sempre alle prese tra il tentativo di trasmettere esaurientemente le nozioni di base e di mantenere alta la motivazione dei discenti.

## 2.2 Teorie glottodidattiche di riferimento

Il concetto di autonomia è spesso collegato ad altri fattori fondamentali:

- la **motivazione**: «l'apprendente autonomo è per definizione un apprendente motivato» (Ushioda 1996, p. 63);
- la **responsabilità**: «l'abilità di prendere in carico il proprio apprendimento» (Holec 1981, p. 3);
- la **volontà**: la volontà di essere autonomi è il risultato di una motivazione intrinseca che varia di volta in volta e in base ai compiti assegnati, ai materiali e alle situazioni (Sinclair 2008)

3 拼音 *pīnyīn zìmǔ*, 'alfabeto per la trascrizione fonetica' adottato in Cina nel 1958.

4 Il 普通话 *pǔtōnghuà*, 'lingua comune', è il prodotto finale del processo di formazione della lingua cinese moderna e costituisce la lingua, in parte artificiale, ufficiale della Repubblica Popolare Cinese.



- la **capacità** di essere autonomi: l'autonomia è la capacità di prendere il controllo del proprio apprendimento (Benson 2001).

Secondo Prensky, i ragazzi chiedono di essere coinvolti maggiormente («Engage me or enrage me»), in quanto l'uso abituale delle tecnologie fuori dal contesto scolastico fa sì che non riescano a mantenere un buon livello di concentrazione quando si tratta di apprendere con metodi tradizionali che risultano essere poco motivanti. Per quanto riguarda la didattica del cinese, questo rappresenta una sfida. La proposta dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento del cinese permette di semplificarne l'apprendimento anche a livelli bassi di acquisizione della lingua perché ne facilita la pratica. La lingua cinese è una lingua che tende alla brevità proprio per la sua natura morfemica originariamente monosillabica, e si presta benissimo alla messaggistica istantanea in chat o su un forum, rendendo la comunicazione fluida e immediata. La proposta di attività cui facciamo riferimento si colloca nell'ambito del *blended learning* ('insegnamento misto') in cui si alternano lezioni frontali a momenti di attività a distanza. Apprendere l'uso degli strumenti informatici per scrivere in cinese può ampliare il campo di utilizzo della lingua e semplificare l'apprendimento della stessa, ma non può sostituirsi all'apprendimento della scrittura, intesa come sequenza ordinata di tratti, che segue particolari regole. L'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento del cinese può, infatti, rivelarsi efficace con studenti che abbiano acquisito le regole sull'ordine dei tratti per la scrittura dei logogrammi e che ne conoscano un numero limitato a livello sia grafico sia fonetico e sia semantico per poter produrre delle semplici frasi. Nel proporre questa attività nella scuola secondaria di II grado abbiamo considerato molto importante il concetto di 'stile d'apprendimento', soggettivo ad ogni studente: «l'approccio complessivo di una persona all'apprendimento», «il suo modo preferito di percepire e reagire ai compiti assegnati» (Mariani 1996), consci del fatto che la variabilità individuale, dei compiti e del contesto, condiziona l'efficacia e l'utilizzo delle strategie.

### 3 Sperimentazione in una classe della scuola secondaria di II grado

L'obiettivo del presente paragrafo è quello di descrivere la piattaforma *wikihanyu1* (<http://wikihanyu1.wikispaces.com/>) creata ad hoc per un corso extracurricolare/pomeridiano di cinese per studenti della scuola secondaria di II grado di livello tra il principiante e l'elementare, e di illustrare i diversi passaggi nell'utilizzo di Wiki nella didattica, motivandone le scelte e riportando i risultati.

### 3.1 Creazione e utilizzo di *wikihanyu1*

La creazione di *wikihanyu1* è nata da una triplice esigenza della docente in una classe della scuola secondaria di II grado:

- a. creare una piattaforma interattiva che permettesse di praticare la lingua cinese anche da casa con file audio per esercizi di ascolto e di pronuncia e un contesto in cui poter memorizzare più facilmente i logogrammi, rendendone spontaneo l'utilizzo;
- b. condurre gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento per avvicinarli gradualmente alla lingua che hanno scelto di studiare, responsabilizzandoli, e così tenendo alta la loro motivazione;
- c. guidare gli studenti in un apprendimento il più autonomo possibile relativamente al loro livello di conoscenza del cinese.

Il corso di lingua cinese da noi preso in considerazione consisteva in 20 ore complessive e prevedeva un incontro in presenza alla settimana. In questo contesto risultava molto difficile riuscire a mantenere costante la motivazione e richiedere di esercitarsi a casa. Il rischio, in questi casi, è che gli studenti si trovino in difficoltà, percependo prevalentemente la lontananza della lingua cinese e abbandonino il corso. Per memorizzare ogni logogramma, solitamente viene proposto di riprodurlo in sequenza secondo l'ordine di successione dei tratti finché esso non viene memorizzato. Trattandosi nel nostro caso di un breve corso extracurricolare non era possibile richiedere agli studenti di assimilare la lingua nelle modalità tipiche di un corso universitario. La lingua cinese è una lingua isolante, cioè priva di flessioni. Pertanto, ogni unità lessicale è invariabile e rimane identica qualunque sia la posizione grammaticale che assume (Abbiati 1992). La memorizzazione dei logogrammi può avvenire, dopo aver acquisito le regole base della scrittura, semplicemente attraverso la loro visualizzazione, imparando a riconoscerli ancor prima di imparare a scriverli. Si trattava perciò di privilegiare la lettura e l'ascolto rispetto alla scrittura. Dopo quattro lezioni, in cui sono state fornite le nozioni di base della lingua (ad esempio, l'ordine di esecuzione dei tratti, i toni e le basi della fonetica) ed essersi esercitati su alcune semplici frasi di presentazione, nonché sulla scrittura di alcuni logogrammi, è stato proposto agli studenti di esercitarsi a casa utilizzando il sito *wikihanyu1* da noi predisposto. Inizialmente non è stato semplice per i ragazzi comprendere come scrivere sulla tastiera avvalendosi del sistema di trascrizione fonetica per digitare i caratteri e prendere familiarità con le pagine del wiki. Alcuni studenti hanno risposto subito positivamente, altri hanno avuto bisogno di più tempo. I momenti in presenza sono stati alternati a momenti in cui veniva proposto di esercitarsi attraverso il wiki ascoltando dei file audio o guardando dei video da noi messi a disposizione. Tra una lezione e l'altra la docente caricava nelle

pagine comuni esercizi di rinforzo e di consolidamento degli argomenti trattati in classe e contemporaneamente caricava nelle pagine personali degli studenti degli esercizi *ad hoc* per ognuno, la cui correzione veniva poi ripresa in classe con tutti. È stata inoltre data la possibilità di interagire in lingua cinese, per abituarsi a formulare semplici frasi di presentazione.

### 3.2 Le pagine di wikihanyu1

Il sito wikihanyu1 è strutturato nelle seguenti pagine:

- *Home* (<http://wikihanyu1.wikispaces.com/Home>), pagina di presentazione in cui venivano caricate le informazioni che richiedevano maggior visibilità;
- *News* (<http://wikihanyu1.wikispaces.com/News>), pagina del regolamento del wiki che conteneva le novità introdotte dalla docente o dagli studenti;
- *Scrittura cinese* (<http://wikihanyu1.wikispaces.com/Scrittura+cinese+中文>), pagina in cui venivano indicati l'ordine di esecuzione dei tratti dei logogrammi indicanti i numeri da 1 a 10;
- *Pagine comuni* (es.: <http://wikihanyu1.wikispaces.com/Chinese+food>), pagine riguardanti il cibo, i saluti, le presentazioni, i numeri, i giorni della settimana, gli interessi, la nazionalità. Riprendevano gli argomenti affrontati nella lezione in presenza attraverso file audio e video. A volte venivano proposte delle griglie da completare o degli esercizi di trascrizione fonetica o di traduzione di brevi dialoghi o di riproduzione di dialoghi (da eseguire a coppie);
- *Pagine personali* (es.: <http://wikihanyu1.wikispaces.com/Serena>), in cui venivano proposti esercizi di incastro, traduzione e trascrizione fonetica e qualche breve composizione.

Ogni pagina prevedeva la possibilità di postare un commento o cominciare una conversazione tra studenti o con la docente.

Facendo riferimento ai tre principi che secondo Little (2000) favoriscono l'apprendimento efficace di una LS:

- il coinvolgimento dell'apprendente;
- l'apprendente riflette criticamente sul proprio apprendimento;
- l'uso della lingua straniera in classe,

wikihanyu1 è uno strumento che coinvolge l'apprendente in quanto gli permette di porsi man mano degli obiettivi e di scegliere i materiali interagendo con il docente e con i compagni. Questo strumento permette allo studente di riflettere criticamente sul proprio apprendimento osservando

<b>Informazioni generali</b>	<p>Età: 15/16 anni.          Livello: A1.          Prerequisiti: fluidità nell'uso degli strumenti informatici e utilizzo di Word.          Conoscenza delle regole base di scrittura e lettura dei logogrammi.          Frequenza ad almeno 4 lezioni di corso.</p>
<b>Obiettivi linguistici</b>	<p>Abilità di comprensione e produzione scritta: riconoscere e leggere i logogrammi proposti, comprenderne il significato; saperne decifrare la pronuncia. Produrre brevi e semplici messaggi in lingua cinese seguendo le tracce proposte dalla docente.          Abilità di comprensione orale: riconoscere e comprendere il significato dei logogrammi ascoltati.          Abilità di produzione orale:* sulla base delle griglie di vocaboli presentate su wikipanyu1, saper costruire delle semplici frasi e delle domande con risposta.</p>
<b>Descrizione della struttura e modalità di utilizzo</b>	<p>Wikipanyu1 è stato creato per gli studenti del corso di cinese come piattaforma per il consolidamento degli argomenti didattici affrontati in classe e per creare degli spazi comunicativi dove esercitarsi in lingua cinese.          Le pagine di wikipanyu1: pagine con gli ultimi argomenti trattati, dove si predilige l'ascolto di audio-video, miranti a consolidare la comprensione orale e a lavorare sulla pronuncia e sui toni.          per i membri del Wiki è stata creata una pagina personale con esercitazioni individualizzate, con la possibilità di inserire richieste di approfondimento su alcuni argomenti.  <i>Discussion post</i> (<a href="http://wikipanyu1.wikispaces.com/page/messages/home">http://wikipanyu1.wikispaces.com/page/messages/home</a>) per la comunicazione tra i compagni e con la docente.  <i>News</i>: novità nell'utilizzo del wiki finalizzata a rendere le attività maggiormente dinamiche.          Anche i membri del wiki avevano la possibilità di cambiare il funzionamento di questo strumento proponendo attività diverse.</p>
<b>Link</b>	<p><a href="http://wikipanyu1.wikispaces.com/">http://wikipanyu1.wikispaces.com/</a></p>

\* Pur non essendo stato sperimentato in questo wiki, segnaliamo la possibilità di registrare la voce degli studenti mentre ripetono i logogrammi precedentemente ascoltati per consentire l'autovalutazione e l'autocorrezione.

Tavola. Descrizione Wiki.

le note del docente sulle pagine personali e lo motiva in quanto utilizza Internet, la lingua dei *digital natives*, e prevede una partecipazione attiva degli studenti. Inoltre aumenta le possibilità di utilizzo della lingua in classe.

### 3.3 Un esempio di utilizzo di wikihanyu1

La pagina dedicata alle nazionalità, intitolata *Country, Nationality* (<http://wikihanyu1.wikispaces.com/Country%2C+Nationality>) esemplifica il metodo utilizzato. In classe era stata fornita una scheda con alcuni nomi di Paesi e delle relative nazionalità che si formano aggiungendo la parola 人 *rén*, ‘persona’, ai logogrammi indicanti la provenienza geografica. Su Wiki è stato ripreso l’argomento e quindi abbiamo proposto una griglia in cui inserire il significato di alcuni nomi di Paesi. Nell’esercizio successivo è stato proposto un video in cui venivano pronunciati diversi Paesi e gli studenti, ascoltandolo, dovevano cercare di trascriverne la pronuncia. Per fare questo, era necessario aver seguito la lezione in classe ed aver familiarizzato con alcuni nomi di Paesi (tutti i nomi riferiti ai Paesi finiscono con 国 *guó*, ‘Paese’). Infine, è stato proposto l’ascolto di un dialogo, simile ad uno affrontato in classe, ed è stato chiesto di tradurlo. Nelle pagine personali, invece, gli esercizi proposti sono stati inseriti a seconda del livello dello studente dando la possibilità di aumentare gradatamente il livello di difficoltà. Ad esempio, vediamo la pagina di Serena (<http://wikihanyu1.wikispaces.com/Serena>). A questa studentessa era stato proposto inizialmente un breve dialogo di presentazione, precedentemente ascoltato ed esercitato più volte in classe. Dato che la ragazza aveva dimostrato di comprendere il testo del dialogo, è stata proposta una traduzione su argomenti che sono stati affrontati dopo le presentazioni e quindi più complessi.

## 4 Analisi dei risultati

L’obiettivo del presente paragrafo è quello di illustrare i risultati del questionario di gradimento e autovalutativo che è stato proposto agli studenti alla fine del corso. Nel § 4.2 inoltre riportiamo il *log-book* utilizzato per prendere appunti sull’andamento della ricerca azione e sulle conclusioni che sono state tratte in vista di una futura sperimentazione.

### 4.1 Questionario di gradimento e autovalutativo

A conclusione del corso, è stato somministrato agli studenti un questionario con funzione valutativa dell’attività proposta dalla docente e autovalutativa degli obiettivi raggiunti.

Su una classe di 16 studenti, 13 di questi hanno trovato utile l'utilizzo di wikihanyu1 per l'apprendimento del cinese, apprezzando soprattutto gli audio in lingua per la correzione della pronuncia e per la formulazione di semplici frasi. Gli studenti che hanno partecipato a questa attività hanno utilizzato wikihanyu1 per riprendere a casa degli argomenti trattati in classe e per fare esercizio. Pochi di loro hanno compreso l'utilità della funzione *Discussion post* per uno scambio di informazioni finalizzato all'esecuzione di alcuni esercizi e all'invio di messaggi in lingua cinese. Tra le osservazioni degli studenti alla domanda: «Pensi che wikihanyu1 sia un metodo efficace per l'apprendimento della lingua cinese?», elenchiamo di seguito alcune delle risposte ottenute:

- «Sì perché ti puoi esercitare in qualsiasi momento anche da casa e la professoressa ti può seguire singolarmente».
- «Sì, perché l'insegnante controlla il livello di conoscenza e di apprendimento della lingua dell'alunno e l'alunno può esercitarsi per superare le lacune».
- «Sì, perché aiuta per il lavoro da fare a casa».
- «È come avere un libro davanti solo che puoi interagire e questo rende l'apprendimento più semplice».
- «È molto efficace soprattutto per la possibilità di ascolto».
- «È un mezzo interattivo e come tale può incuriosire di più, poi, ovviamente, dipende dalla lingua e dalla persona».
- «Permette di interagire in modo personale con la lingua e l'insegnante per migliorare».
- «Assolutamente sì perché offre l'occasione di fare esercizio anche a casa avendo la spiegazione davanti».
- «Sì, perché ci si assume la responsabilità di esercitarsi quotidianamente».

Quest'ultima affermazione può essere indicativa di come la semplice proposta da parte del docente dell'utilizzo di un wiki possa indurre gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento e a sviluppare un proprio desiderio di autonomia.

Alla domanda «Per quali delle seguenti abilità ti è stato utile l'utilizzo di wikihanyu1?», 4 studenti hanno risposto «Per memorizzare i logogrammi», 7 «Per imparare la pronuncia» e altri 7 «Per formulare brevi frasi». Alla richiesta di offrire dei suggerimenti per migliorare il wiki, alcuni hanno risposto «Non so», altri «Va bene così», mentre 4 hanno suggerito di mettere più spesso la pronuncia sotto i logogrammi e 2 di creare una pagina di glossario. Sull'utilizzo che hanno fatto del wiki, 9 hanno risposto di averlo usato per il ripasso a casa e 6 per eseguire gli esercizi da casa. Infine, gli studenti ritengono di aver raggiunto una discreta autonomia nell'apprendimento della lingua cinese e di aver acquisito le nozioni di base della lingua

per poter proseguire lo studio, anche in modo individuale, avvalendosi sia di risorse reperibili sul Web sia su libri di testo.

#### 4.2 Conclusioni presenti nel *log-book* della docente anno 2009/2010

Dalle informazioni raccolte è emerso che gli studenti hanno dimostrato capacità autocritica sul proprio apprendimento in LS; hanno riconosciuto di aver fatto dei progressi e hanno saputo parlare delle loro attitudini. Inoltre, hanno saputo porsi degli obiettivi e hanno dimostrato interesse nella scelta dei materiali e delle attività. Infine hanno compilato di buon grado il questionario e si sono dimostrati propositivi.

Per quanto riguarda le implicazioni didattiche, abbiamo potuto constatare che gli studenti hanno accolto positivamente il coinvolgimento e le novità proposte dall'insegnante rispetto alla lezione tradizionale, nonostante la nostra sperimentazione abbia subito alcune limitazioni dovute all'utilizzo di Internet al solo sito della scuola e a Wikipedia.

A conclusione della sperimentazione, abbiamo suggerito agli studenti di annotare in una rubrica telefonica in ordine alfabetico per pronuncia i logogrammi imparati, scrivendo non solo il significato ma anche l'ordine di esecuzione dei tratti. Questo strumento di verifica, che è stato preferito dagli studenti rispetto al diario, risulterà più utile se conterrà anche degli esempi di frasi da associare ad ogni logogramma appreso. Questo sistema però non è particolarmente adatto per verificare l'oralità che deve essere valutata in classe tramite esercitazioni e simulazioni di dialoghi.

## 5 Conclusioni

Sebbene si fosse auspicato un maggior utilizzo da casa di *wikihanyu1* per l'esecuzione degli esercizi da parte degli studenti, dai risultati del questionario è emerso che il sito è stato usato anche solo come 'libro' di ripasso o, in alcuni casi, come 'audiolibro'. Hanno giocato un ruolo determinante le poche ore di lezione e la difficoltà nell'utilizzo della tastiera e sicuramente il fatto che si trattava anche per la docente della prima esperienza di questo tipo. Si è comunque contribuito a fare una breccia nel processo di consapevolezza nell'apprendimento della LS nei ragazzi che hanno frequentato il corso e ci auguriamo che questo li motiverà nel continuare a studiare la lingua cinese. Inoltre, l'utilizzo delle tecnologie per quanto riguarda la lingua cinese ha giocato un ruolo fondamentale per abbassare l'iniziale difficoltà nell'accostarsi per la prima volta ad una lingua lontana dalle lingue europee.

È servito quindi non solo per aiutare gli studenti a prendersi in carico ma anche a 'farsi prendere' maggiormente in carico dall'insegnante, il quale,

nel ruolo di facilitatore, ha cercato di valorizzare il rapporto individuale e maggiormente diretto con gli studenti, controllando costantemente gli esercizi e imparando a conoscerne le caratteristiche e le attitudini. Ha giocato, infine, un ruolo molto motivante e di avvicinamento alla lingua cinese.

## Bibliografia

- Abbiati, M. (1992). *La lingua cinese*. Venezia: Cafoscarina.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- D'Annunzio, B. (2009). *Lo studente di origine cinese*. Perugia: Guerra.
- Hoffmann, S. (2004). *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Università di Palermo: ArcoJournal.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2000). «We're All in It Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy». In: Karlsson, L.; Kjisik, F.; Nordlund, J. (eds.), *All Together Now: Papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning* (Helsinki, September 2000). Helsinki: University of Helsinki Language Centre, pp. 45-56.
- Mariani, L. (1996). *Strategie per imparare*. Bologna: Zanichelli
- 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.
- Prensky, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- Prensky, M. (2005). «Engage Me or Enrage Me: What Today's Learners Demand». *EDACAUSE Review*, 40 (5), pp. 60-65.
- Prensky, M. (2009). «Homo Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom». *Innovate*, 5 (3).
- Sinclair, B. (2008). «Multiple Voices: Negotiating Pathways towards Teacher and Learner Autonomy». In: Lamb, T., Reinders, H. (eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts Realities and Responses*. Philadelphia (PA): John Benjamins.
- Ushioda, E. (1996). *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.



# Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica  
delle Lingue, Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali Comparati,  
Università Ca' Foscari Venezia



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

