

Esperienze /Attività

eTandem: analisi di un progetto di pre-mobilità presso il CLA dell'Università di Padova

Lisa Griggio, *Università di Padova*,
Edit Rózsavölgyi, *Università Sapienza di Roma*¹

1. Presentazione del progetto

Secondo la ben nota definizione di Vassallo e Telles (2006), l'eTandem è una forma di apprendimento/insegnamento informale tra pari che avviene online. Specificità del progetto oggetto di questo articolo è che esso prevede non solo uno scambio uno-a-uno nella lingua *target*, ma anche uno scambio multilingue in italiano, inglese, francese e spagnolo usate come *linguae francae*² di tutta la comunità eTandem nell'ambito del social network Facebook. L'iniziativa ha preso il via nell'anno accademico 2015-2016 presso il CLA (Centro Linguistico di Ateneo) dell'Università di Padova e da allora vengono espletate due edizioni all'anno: da novembre a febbraio e da giugno a settembre. La durata di ogni edizione è di 8-10 settimane ciascuna.

Questo eTandem è rivolto a studenti italiani dell'Università di Padova e a studenti internazionali, entrambi di discipline diverse, che prevedono di

frequentare la nostra Università nel semestre successivo allo scambio virtuale. Il livello linguistico dei partecipanti varia da A2 a C1. Dall'anno accademico 2017-2018 l'attività svolta nell'ambito del progetto può far ottenere 3 CFU (Crediti Formativi Universitari) agli studenti padovani dei corsi di laurea di Lingue per «Altre attività», se essi soddisfano i seguenti criteri:

1. scrivere almeno quattro diari di lingua e cultura;
2. contribuire ad almeno quattro discussioni in Facebook;
3. scrivere un componimento finale nella lingua di studio;
4. completare un questionario di gradimento.

Tutti gli studenti che portano a termine questi compiti ricevono un attestato di partecipazione del CLA di Padova e un badge virtuale.

Il sistema di lavoro è autonomo ed è di tipo *task-based*, cioè costruito su argomenti di discussione strutturati settimanalmente, con correzione tra pari e tutoraggio a disposizione. Il progetto si basa sull'uso della piattaforma istituzionale Moodle e su uno spazio chiuso in Facebook; oltre a questi ambienti gli

¹ Il presente contributo, pur elaborato in maniera congiunta, è stato realizzato da E. Rózsavölgyi per i paragrafi 1 e 2 e per il paragrafo 3 da L. Griggio. Le conclusioni sono opera comune delle due Autrici.

² Lingue usate come strumento per necessità pratiche di comunicazione nell'ambiente eTandem dove vengono a contatto gruppi linguistici assai diversi.

e-partner, nello scambio uno-a-uno, scelgono di utilizzare strumenti a loro conosciuti per tenersi in contatto (*chat, e-mail, WhatsApp, Instagram, Skype* ecc.).

Le lingue *target* nelle interazioni individuali sono rappresentate dalle lingue di studio degli e-partner, mentre le *linguae francae* usate nella comunità online sono aumentate di anno in anno rafforzando il carattere inclusivo, multilinguistico e multiculturale dell'iniziativa.

2. Background teorico

2.1. A proposito delle abilità linguistiche: strutturalismo versus funzionalismo

Nell'ambito della corrente strutturalista viene ribadito da Ferdinand de Saussure, capostipite di questa scuola di pensiero, che la conoscenza di una lingua può essere di due tipi differenti: *langue* e *parole*. *Langue* – chiamata «competenza» nella grammatica generativa di Chomsky (1957, 1965) – si riferisce alla lingua come a un sistema di riferimento astratto, strutturato secondo una grammatica convenzionale. *Parole*, invece – «esecuzione» in Chomsky –, significa «uso linguistico», ovvero la produzione linguistica concreta (a tutti i livelli linguistici) e individuale dei parlanti; si tratta in pratica della concretizzazione della *langue*.

L'altra concezione principale nell'ambito della linguistica contemporanea è rappresentata dal funzionalismo (Nichols 1984). Le varie proposte nell'ambito di questa corrente di pensiero hanno come oggetto d'indagine le concrete produzioni linguistiche, considerando il linguaggio prima di tutto uno strumento di interazione sociale e le strutture

linguistiche strettamente correlate ai bisogni comunicativi della comunità dei parlanti.

Possiamo senz'altro affermare che nell'eTandem l'enfasi è posta sull'uso linguistico, sulla parole e quindi sulla concezione funzionale della lingua. Ma quali sono le abilità che i giovani d'oggi devono avere per essere competenti nell'uso linguistico?

2.2. Competenze chiave del XXI secolo

La tabella 1 riassume le competenze chiave che i giovani del XXI secolo devono acquisire per avere successo (cfr. World Economic Forum report 2015, 2016; European Commission 2018).

Competenze e conoscenze di base (sapere)	Atteggiamenti fondamentali (saper fare con ciò che si sa, <i>soft skills</i>)
<ul style="list-style-type: none"> – Lettura – Matematica – Scienze – Alfabetizzazione finanziaria – Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) – Sensibilizzazione civica e culturale 	<ul style="list-style-type: none"> – Pensiero critico e capacità di risolvere i problemi – Creatività – Comunicazione – Collaborazione – Curiosità – Spirito di iniziativa e imprenditorialità
	<ul style="list-style-type: none"> – Perseveranza, determinazione – Adattabilità – Assunzione di decisioni e ruolo di guida (<i>leadership</i>) – Consapevolezza sociale e culturale

Tabella 1. Competenze chiave del XXI secolo.

Le sedici competenze possono essere divise in due gruppi: da un lato le nozioni da apprendere, ovvero la parte dei contenuti (cfr. colonna sinistra della Tab. 1); dall'altro le strategie da mettere in atto per affrontare le sfide e i diversi contesti e ambienti di lavoro e di vita quotidiana (cfr. colonna destra della Tab. 1).

Delle sedici competenze solo tre fanno parte delle competenze che tradizionalmente si acquisiscono a scuola (lettura, matematica e scienze). Tutte le altre rappresentano ambiti nuovi del *curriculum*. Per la nostra analisi risultano essere interessanti le ultime due voci dell'ambito del sapere: TIC³ e sensibilizzazione civica e culturale⁴. Entrambe, come le cosiddette «competenze trasversali» (*soft skills*) necessarie per essere in grado di collaborare, comunicare e risolvere i problemi possono essere sviluppate attraverso le attività *eTandem*.

Sta diventando sempre più palese il divario tra le abilità e competenze che gli studenti acquisiscono in contesti universitari tradizionali e quelle di cui hanno realmente bisogno per avere successo nel mondo del lavoro e nell'economia digitale. Le conoscenze cognitive tradizionali non sono in grado di preparare gli studenti alla sfida fondamentale della rivoluzione digitale che farà sparire posti di lavoro e ne farà nascere degli altri. Le competenze chiave

del XXI secolo si sviluppano principalmente attraverso l'apprendimento sociale ed emotivo (Social and Emotional Learning: SEL) per il quale l'*eTandem* può essere una valida risorsa. In base alla nostra pratica e supportate dalla letteratura di riferimento (Dewaele 2015; Dewaele, Chengchen 2018, Dewaele, Dewaele 2018; Khajavy, MacIntyre, Barabadi 2018; Pekrun 2014; Portera 2013) valuteremo in seguito l'apporto dell'*eTandem* nell'agevolare lo sviluppo delle nuove competenze, correlate in particolare ai bisogni comunicativi.

3. Analisi dei risultati

Nei paragrafi che seguono verrà proposta l'analisi longitudinale del progetto sia di tipo quantitativo (dati questionario) che qualitativo (diari personali in Moodle e attività di conversazione in Facebook) dal 2015 in poi.

Ad oggi, dicembre 2020, il progetto è stato proposto sette volte. Alla fine di ogni scambio è stato somministrato un questionario di valutazione composto da ventotto domande aperte e chiuse che miravano a esplorare l'esperienza degli studenti nell'ambito di cinque diverse aree: tecnologica, contenutistica, linguistica, metalinguistica e culturale, psicologica e sociale. L'analisi dei dati del questionario (100 rispondenti su 986 partecipanti) sarà preceduta da cenni teorici relativi alle nuove tecnologie, modelli di telecollaborazione

3 Le TIC, a differenza delle tecnologie dell'informazione (IT) intese come strumenti per l'uso e per la conservazione dei dati, è l'insieme delle tecnologie che forniscono l'accesso alle informazioni attraverso le telecomunicazioni. L'accento in questo caso è infatti sulle tecnologie di comunicazione (Internet, reti *wireless*, cellulari ecc.

4 La sensibilizzazione civica e culturale è focalizzata sulla valorizzazione della cultura propria e altrui, sul rafforzare un'idea di cittadinanza globale e di solidarietà internazionale, nonché di sviluppo sostenibile.

e mobilità studentesca. Per comodità di esposizione, negli stessi paragrafi verranno integrati alcuni risultati di tipo qualitativo provenienti dalla lettura del materiale prodotto dai partecipanti (diari e conversazioni).

3.1. Dimensione tecnologica

I *social network* quali *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* sono ormai entrati di diritto nella nostra vita quotidiana, sono piattaforme sulle quali i giovani trascorrono molto tempo al giorno, luoghi frequentati abitualmente e percepiti come familiari. Cercare di integrarli nella didattica significa allinearsi all'evoluzione della società e al modo di comunicare delle nuove generazioni (i cosiddetti «nativi digitali»), oltre che creare un modo nuovo, inclusivo e coinvolgente di approcciare la didattica. Tra i diversi *social network* *Facebook* è stato scelto per le seguenti ragioni:

- è tra i *social network* più usati. Dalla ricerca di Digitalic (2018), *Facebook* risulta infatti il secondo *social media* più utilizzato in Italia (60%) dopo *YouTube* (62%), seguiti da *WhatsApp* (59%), *Facebook Messenger* (39%), *Instagram* (33%), *Google+* (25%) e *Twitter* (23%). Inoltre, l'88% degli utenti *Facebook* in Italia accede al *social network* attraverso dispositivi mobili;
- consente di creare gruppi e comunità che vanno oltre i limiti temporali e spaziali del progetto stesso. *Facebook* è stato appositamente disegnato per stabilire legami tra utenti che condividono interessi o attività. Gli utenti possono unirsi

a gruppi già esistenti o crearne dei nuovi con facilità. Questa applicazione permette di dare vita a comunità private o addirittura segrete consentendo agli educatori di mantenere un certo grado di sicurezza tipico degli ambienti di apprendimento chiusi quali, per esempio, *Blackboard*, accessibile solo da parte di utenti registrati. I membri del gruppo possono condividere punti di vista e idee interagendo in discussioni virtuali. Lo strumento che li connette socialmente li tiene in contatto anche accademicamente attraverso le notifiche dei post di gruppo, documenti o eventi. Ogni membro, inoltre, può contattare gli altri in diversi modi (chiamata, videochiamata, *chat* o messaggio) (Blattner, Fiori 2009). Scopi principali della nostra *e-community* sono quelli di garantire l'integrazione degli studenti internazionali e assicurare l'apprendimento linguistico con approccio comunicativo prima, durante e dopo lo scambio creando un ponte linguistico e temporale. Dopo la conclusione del progetto, rimane a disposizione dei partecipanti uno spazio virtuale (il gruppo *Facebook*) per svolgere altri scambi online. Se avranno piacere e/o tempo di rispolverare una lingua straniera, potranno cercare tra i membri del gruppo *eTandem* qualcuno con cui utilizzare le risorse, i *link* e le tracce di discussione lì pubblicate;

- permette di educare alla socializzazione in un contesto reale e di sviluppare il pensiero critico e la competenza digitale (Blattner, Fiori

2009). Uno degli obiettivi dell'iniziativa è aiutare gli studenti a estendere quest'ultima, cioè la *savoir faire* e *savoir être* online (Griggio 2015), a imparare a partecipare in una *e-community* e a salvaguardare la propria reputazione online. I partecipanti vengono invitati a non sovraesporsi online e a considerare il *digital tattooing* un elemento che può danneggiare la loro identità virtuale ed eventualmente minare le loro future opportunità di lavoro (Griggio 2018)⁵;

- *eTandem* è un progetto informale e *Facebook* permette l'apprendimento informale. Inoltre, consente di interagire in modo sincrono e asincrono con parlanti di diverse lingue, ma di simili età e di accedere a un'incredibile quantità di informazioni relative a un'enorme varietà di tematiche. In altre parole, *Facebook* facilita lo sviluppo della conoscenza e competenza sociopragmatica e promuove la comprensione interculturale (Blattner, Fiori 2009). La partecipazione alla comunità online è opzionale, le attività sono proposte in modo flessibile e informale e i membri imparano dallo scambio tra pari.

Nel grafico 1 sono presentati gli strumenti utilizzati dagli studenti nelle interazioni. Su 100 partecipanti *Facebook*

e *WhatsApp* risultano maggiormente graditi (rispettivamente 61 e 55), mentre solo 19 studenti sono ricorsi all'uso di *Skype*. Consentendo di chiamarsi, videochiamarsi e chattare in modo immediato, i primi due strumenti hanno nel tempo sostituito l'uso di *Skype*. Gli studenti hanno dichiarato infatti che *Facebook* è uno strumento ideale per questa tipologia di progetto perché «è il più semplice per comunicare in gruppo e privatamente e ha tutte le funzionalità di cui uno può aver bisogno».

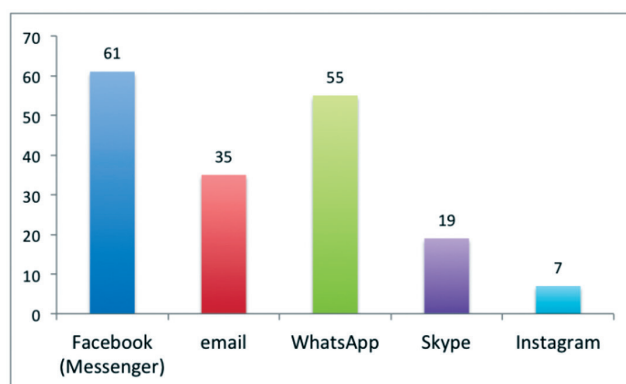


Grafico 1. Strumenti utilizzati nell'interazione individuale.

La frequenza di interazione su base settimanale tra i partecipanti è dipesa dalla loro differente disponibilità di tempo, ma anche dalla tipologia di strumento utilizzato. La maggior parte ha dichiarato di aver intrattenuto conversazioni (scritte e orali) in media di 30-60 minuti, ma non sono mancati coloro (24) che si sono sentiti frequentemente (più di 3 volte a settimana) e per tutto il giorno grazie all'uso dei *social network* (16).

⁵ Proprio come l'inchiostro quasi permanente dei tatuaggi sulla pelle, le tracce digitali che lasciamo quotidianamente in Rete sono indelebili. Post inappropriati pubblicati in giovane età potrebbero perciò perseguire gli studenti quando in età adulta cercheranno lavoro. Accade sempre più frequentemente che una società di selezione del personale

si preoccupi di andare a controllare il profilo di un candidato su *Facebook*, *LinkedIn* o *Twitter* e trovi informazioni (anche se non corrispondenti a verità) che possono influenzare negativamente il pensiero del reclutatore.

3.2. Dimensione contenutistica

Dal questionario è emerso che i temi trattati nelle conversazioni individuali erano incentrati per lo più su università e sistemi educativi, interessi e informazioni personali, tempo libero, Padova e città natali, culture e tradizioni reciproche. Pochissimi hanno trattato temi di attualità o politica e ciò denota lo spirito informale del progetto. Più della metà dei rispondenti (58%) ha affermato di aver trattato i temi interculturali proposti dagli e-tutore di considerarli «molto interessanti» (35) o «abbastanza interessanti» (38), ma soprattutto «piacevoli e attuali».

Nella e-community sono stati affrontati alternativamente due tipologie di temi: quelli neutrali e quelli polarizzanti o controversi perché, come sostiene Kramsch (2014: 307), «è responsabilità del docente di lingue esporre gli studenti a varie prospettive (comprese quelle controverse) e aiutarli a discutere i punti di vista adottati da parlanti, scrittori e blogger». Anche se solo parzialmente, nel progetto eTandem è stato volutamente adottato il modello dialogico di telecollaborazione proposto da Helm (2013). L'autrice presenta un modello, *Soliya Connect Program*, che rompe con la tradizione poiché i partecipanti discutono argomenti controversi sotto la guida di facilitatori esperti. Il *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa (2018) riporta quanto segue.

Il dialogo interculturale indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose

e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, ne sono elementi indispensabili. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri (Consiglio di Europa 2008: 17).

Come sostiene Helm (2013), il dialogo interculturale è un processo di apprendimento collaborativo con partecipanti che lavorano insieme verso la comprensione reciproca. Non c'è una singola realtà o verità, né dualismo tra giusto e sbagliato, ma piuttosto una molteplicità e complessità di prospettive. Grazie ai temi controversi trattati nell'e-community (cfr. Graf. 2), i partecipanti hanno raggiunto un livello di comprensione più profondo e significativo, l'ambiente sicuro creato dai tutor ha permesso agli studenti di sentirsi liberi di esprimere e motivare le proprie opinioni. Tuttavia, durante le discussioni asincrone si è arrivati all'accettazione del disaccordo, senza mai giungere al conflitto, perché non c'erano i presupposti, cioè

l'interazione sincrona (Helm 2013)⁶. Questo punto verrà ripreso nelle conclusioni come possibile sviluppo futuro.

Il grafico 2 mostra i temi polarizzanti o controversi – definiti da Helm (2013) «*divisive topics*» –, maggiormente graditi dai partecipanti. Oltre a questi sono stati trattati il ruolo dei media, la migrazione, l'ambiente, il veganesimo, lavoro e genere, robotica e lavoro umano.

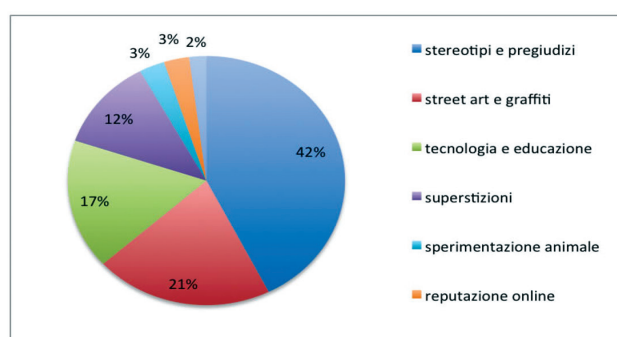


Grafico 2. Temi polarizzanti preferiti dai partecipanti.

Tra i temi neutrali – «*safe topics*» in Helm (2013) – quelli preferiti dagli studenti sono stati in ordine di preferenza: il viaggio, la lettura, le reazioni a ipotetiche situazioni, la musica, lo *choc* culturale, le tradizioni e il cibo. Non stupisce la prima scelta, il viaggio: la maggior parte dei partecipanti stava per andare all'estero a studiare, il loro viaggio non significava solo uno spostamento fisico, ma intraprendere un percorso di crescita personale e accademica.

⁶ flessioni in modalità asincrona. Fino alla sua settima edizione non ci sono stati i presupposti per esperire nel progetto degli incontri collettivi online sincroni: la gestione di tale sessioni online infatti, non solo richiede una certa esperienza tutoriale, ma anche una solida progettazione tecnologica che implica un forte dispendio di tempo ed energia per essere acquisita.

3.3. Dimensione linguistica

L'eTandem in oggetto è un progetto che promuove il multilinguismo e il plurilinguismo. Le informazioni e le attività proposte nella e-community sono state presentate in quattro *lingue francae* (italiano, inglese, francese, spagnolo), mentre i commenti sono pervenuti anche in lingua tedesca e portoghese. Nonostante queste ultime non fossero state proposte come *linguae francae*, grazie alla funzionalità di traduzione istantanea di Facebook, il loro uso non ha interrotto il flusso d'interazione tra i membri del gruppo, ma anzi ha accentuato il clima d'inclusione, libertà, informalità e agio che ha regnato nell'e-community. Come specificato in Griggio (2018), la scelta di gestire un progetto in quattro *linguae francae* è legata a diverse ragioni:

- favorire il plurilinguismo, cioè le competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue (Luise 2013);
- favorire il multilinguismo e cioè la presenza all'interno di una comunità di più lingue a disposizione dei parlanti, anche se non necessariamente conosciute e usate da tutti i parlanti (Luise 2013);
- supportare la spontaneità dell'interazione in un'atmosfera rilassante e informale focalizzandosi sul contenuto e non sulla forma linguistica.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, dal grafico 3 osserviamo che la lingua più usata nell'interazione individuale è stata la lingua di studio

(36%) e, in modo inatteso, l'uso della lingua inglese (33%) ha registrato una frequenza simile a quella dell'italiano (31%). Da alcune risposte aperte si evince che i partecipanti sono ricorsi all'uso dell'inglese per permettere una comunicazione più rapida, per correggere la lingua di studio, per evitare imbarazzo nell'uso della lingua *target*, per permettere una conversazione quando il livello delle lingue di studio reciproche era troppo basso o perché non vi era interesse a conoscere una lingua diversa dall'inglese.

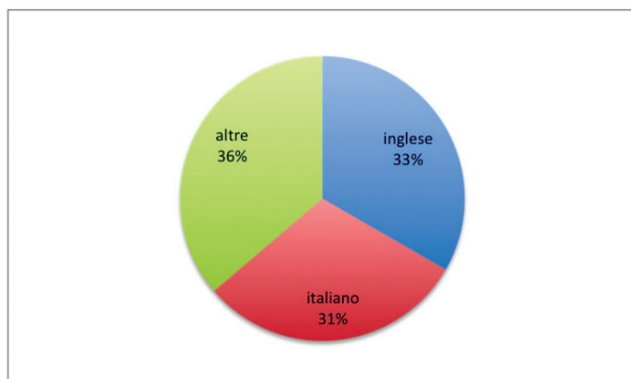


Grafico 3. Lingue più usate nell'interazione individuale.

Come si può osservare dal grafico 4 i partecipanti hanno considerato l'attività di correzione tra pari importante a tal punto che ben l'81% ha provveduto a fornirle sempre al proprio pari e solo il 10% non l'ha mai fatto.

Gli studenti sono stati rispettosi del principio di reciprocità, il 70% riporta di aver ripartito in modo equo il tempo dedicato alle due lingue di scambio. Appel, Gilbert (2002) sostengono che il *tandem learning* sia un approccio che incoraggia la familiarità, riduca l'ansia e faccia crescere la confidenza nei confronti della lingua di studio e

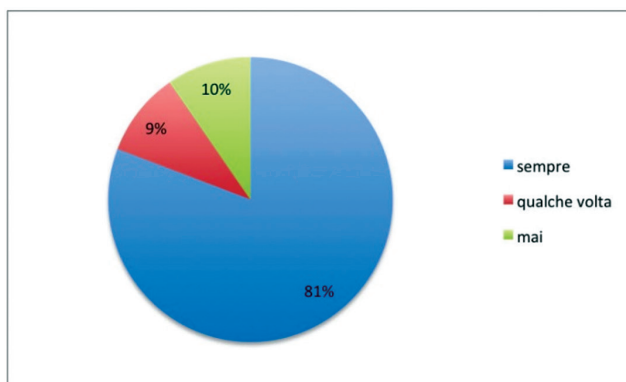


Grafico 4. Frequenza della correzione linguistica tra pari.

del proprio interlocutore. In generale, dall'analisi dei risultati del nostro questionario e dei materiali prodotti dai partecipanti (diari, componimenti finali) è emerso che effettivamente i partecipanti si sono sentiti a loro agio in questo ambiente di apprendimento tra pari e hanno mostrato forte entusiasmo nei confronti dell'uso della lingua "autentica" durante le loro conversazioni. Solo 27 rispondenti hanno riportato che avrebbero voluto essere seguiti di più e avere attività ancora più strutturate. Questo dato indica che assieme al principio di reciprocità è stato osservato dalla maggior parte dei partecipanti anche il principio di autonomia. Entrambi i *partner* infatti, secondo Vassallo e Telles (2006), sono responsabili del processo d'apprendimento dell'altro e ognuno di loro supporta e incoraggia l'altro in modo collaborativo.

3.4. Dimensione metalinguistica e culturale

Per aiutare gli apprendenti non solo a riflettere sulla lingua e sugli aspetti interculturali, ma anche ad analizzare con più attenzione l'esperienza dello scambio, è stato richiesto loro

di scrivere almeno quattro diari di lingua e cultura. La compilazione del diario, dipendentemente dal livello di competenza linguistica, è avvenuta prevalentemente nella lingua di studio ed è servita per tenere traccia degli obiettivi e dei risultati linguistici raggiunti. Più della metà dei rispondenti (63%) ha affermato di trovare questa attività utile per monitorare i propri progressi, annotare vocaboli o espressioni nuove e riflettere sull'esperienza interculturale in modo più approfondito.

I dati relativi alla percezione del proprio e altrui miglioramento linguistico sono degni di nota perché si osservano delle differenze significative (cfr. Graf. 5 e 6). La maggioranza dei rispondenti ritiene di essere migliorata meno rispetto ai propri corrispondenti.

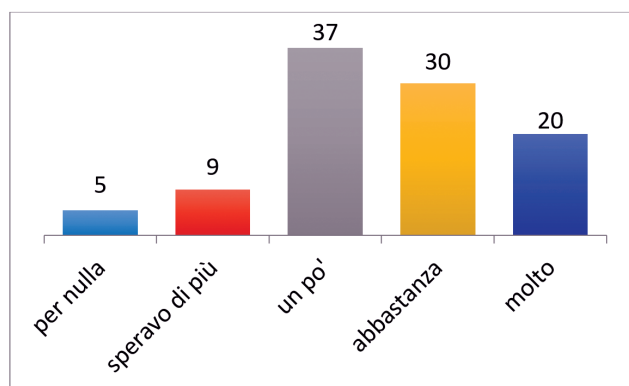


Grafico 5. Percezione del miglioramento delle competenze linguistiche dell'epartner.

Infatti, 20 studenti pensano che le competenze linguistiche dei propri corrispondenti siano migliorate molto (Graf. 5), mentre solo 7 studenti ritengono che le proprie siano migliorate molto (Graf. 6).

Complessivamente questa esperienza, in base ai dati del questionario, ha aiutato gli studenti a migliorare le proprie abilità

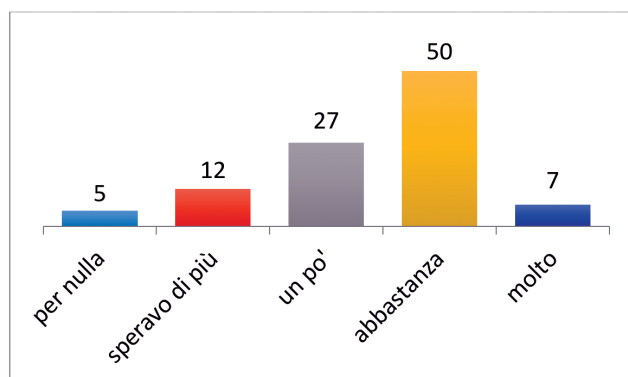


Grafico 6. Percezione del miglioramento delle proprie competenze linguistiche.

scritte, il proprio vocabolario, conoscere meglio un'altra cultura e a coltivare curiosità per il diverso. Le abilità orali sono state penalizzate dalla difficoltà di conciliare gli orari e dalla mancanza di tempo. Tuttavia, la partecipazione ha contribuito a far sentire gli apprendenti meno inibiti a parlare un'altra lingua.

3.5. Dimensione psicologica e sociale

Il progetto è stato primariamente ideato per favorire il processo di integrazione degli studenti stranieri in mobilità nel tessuto sociale e studentesco padovano. Gli studenti internazionali hanno in questo modo l'opportunità di entrare in contatto con gli studenti locali prima del loro arrivo, vedere se stessi e l'Italia attraverso gli occhi di altri, essere esposti ad atteggiamenti e valori diversi dai propri. Secondo Byram e Dervin (cit. in Giralt, Jeanneau 2016), oltre ad aumentare le opportunità per gli studenti di andare all'estero, è fondamentale anche prepararli per il loro soggiorno in un paese straniero attraverso la riflessione e l'analisi, in modo che possano beneficiare completamente di questa esperienza. Meglio sono preparati prima del loro

inserimento in un'altra cultura e realtà, migliore sarà l'esperienza che vivranno. La comunicazione interculturale che i partecipanti sperimentano attraverso questa esperienza virtuale favorisce la loro integrazione e li prepara non solo linguisticamente, ma anche psicologicamente allo scambio fisico.

Per gli studenti italiani che per impedimenti fisici o economici non possono permettersi di andare all'estero o non vogliono farlo, quest'iniziativa offre la possibilità di vivere una dimensione internazionale rimanendo a casa propria. Uno degli scopi del progetto virtuale è proprio quello di instillare negli studenti restii ad andare all'estero la voglia e l'entusiasmo di vivere una esperienza di studio fuori dall'Italia.

I rispondenti mostrano livelli di soddisfazione molto alti: 85 hanno dichiarato di essersi trovati abbastanza (29) o molto bene (56) con i propri corrispondenti e di essere intenzionati a continuare lo scambio linguistico di persona. Molto interessante, infine, è il dato relativo all'intenzione di andare all'estero: ben 94 affermano di sentirsi più pronti a partecipare a una mobilità Erasmus grazie a questo progetto. Probabilmente questi risultati sono stati raggiunti anche in virtù dei diversi criteri di abbinamento adottati. Oltre alla lingua *target* richiesta infatti, i corrispondenti sono stati abbinati in base al comune corso di studio.

4. Conclusioni

La popolarità di Facebook è indiscutibile. Come Prensky (2007) ha notato, il XXI secolo sarà caratterizzato

da un cambiamento tecnologico sempre più rapido. Come educatori è essenziale trarre vantaggio da questi strumenti tecnologici per promuovere l'apprendimento autonomo di una lingua abbandonando i nostri istinti predigitali e le zone di *comfort*.

In questo articolo abbiamo enfatizzato l'applicazione di Facebook che consente di creare gruppi in un contesto di apprendimento linguistico collaborativo con i seguenti vantaggi: interazione autentica, costruzione di relazioni amicali, motivazione e senso di appartenenza. Tra i diversi intenti dell'iniziativa *eTandem*, c'è anche quello di aiutare a sviluppare la produzione sia orale che scritta in tre ambiti. Il primo ambito è quello linguistico: mettendo in primo piano la fluenza piuttosto che l'accuratezza in un processo di ricerca dell'efficacia comunicativa. Il secondo è quello comunicativo: i partecipanti si confrontano in situazioni di vita concrete, reali e quotidiane, affrontano problemi autentici, imparano a evitare errori di tipo culturale e a usare un registro adeguato a vari contesti. Il terzo, infine, è quello affettivo: la motivazione a partecipare a un progetto di questo tipo è legata sia alla condivisione di obiettivi in comune col *partner* (*partner* nel bene e nel male) che alla libertà di autogestione delle attività. Anche il senso di appartenenza a una comunità coesa, dove sentirsi a proprio agio e meno inibiti a esprimersi, funge da stimolo alla partecipazione.

In generale, partecipando al progetto gli studenti non solo hanno imparato a capire, rispettare e tollerare differenti opinioni e punti di vista, ma hanno anche allargato la loro conoscenza e

competenza linguistica, comunicativa, (inter)culturale e sociale. Attraverso il rapporto dialogico e il pensiero critico hanno svelato pregiudizi che, in un secondo momento, sono stati rivalutati e hanno acquisito una comprensione profonda del diverso; qualità, quest'ultima, ormai necessaria per lo sviluppo personale e sociale nel mondo globalizzato che punta alla mobilità internazionale.

Tra gli sviluppi futuri dell'iniziativa c'è la volontà di includere sessioni dedicate alla comunicazione sincrona. L'interazione asincrona ha il vantaggio di essere indipendente dal punto di vista spaziale e temporale, e concede tempo per prepararsi e riflettere prima di rispondere agli interventi degli altri. Tuttavia, la comunicazione sincrona, in modo particolare quella a video, offre immediatezza

e un alto grado di presenza sociale poiché consente ai partecipanti di proiettarsi come persone reali. L'enfasi è sull'elemento umano, le persone si possono sentire, parlare e vedere. Ancora, la telecollaborazione sincrona permette che avvenga la comunicazione verbale e non verbale in tempo reale, quindi è uno dei modi più efficaci per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento collaborativo. Se nell'eTandem in oggetto si riuscisse a sviluppare una comunicazione collettiva sincrona accanto a quella asincrona, l'immediatezza consentirebbe di innescare anche il "conflitto", la cui gestione efficace a nostro avviso può avvenire propriamente in modo sincrono, e permetterebbe una trasformazione dei partecipanti ancora più profonda (cfr. Helm 2013).

Riferimenti bibliografici

- Appel, C., Gilabert, R. 2002.** *Motivation and Task Performance in a Task-Based Web-Based Tandem Project*. Cambridge. Cambridge University Press. URL: <https://bit.ly/2OLcsUu> (ultimo accesso: 10.02.2020)
- Blattner, G., Fiori, M. 2009.** *Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities*. «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 6, 1: 17-28. URL: <https://bit.ly/2OMTqNr> (ultimo accesso: 10.02.2020).
- Chomsky, N. 1957.** *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
- **1965.** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Cosiglio d'Europa 2008.** *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*. Strasbourg. Consiglio d'Europa. URL: <https://bit.ly/2vv1J9R> (ultimo accesso: 10.02.2020).
- Dalziel, F., Henrot Sostero, G. (a cura di) 2015.** *L'innovazione dell'apprendimento linguistico all'Università di Padova*. Padova. Padova University Press.
- Dewaele, J.-M. 2015.** *On Emotions in Foreign Language Learning and Use*. «The Language Teacher», 39: 13-15.
- Dewaele, J.-M., Chengchen, L. 2018.** *Editorial of the Special Issue 'Emotions in SLA'*. «Studies In Second Language Learning And Teaching», 8/1: 15-19. URL: <https://bit.ly/2ZH5ftj> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Dewaele, J.-M., Dewaele, L. 2018.** *Learner-Internal and Learner-External Predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom*. «Journal of the European Second Language Association», 2/1: 24-37. URL: <https://bit.ly/38zl5sl> (ultimo accesso: 16.02.2020).

- Digitalic 2019.** *Statistiche social network 2018: tutti i dati sugli utenti Italia e mondo - Digitalic.* URL: <https://bit.ly/2CdCzjn> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- European Commission 2018.** *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.* Brussels. URL: <https://bit.ly/2DfCUTs> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Giralt, M., Jeanneau, C. 2016.** *Preparing Higher Education Language Students to their Period Abroad Through Telecollaboration: The I-TELL Project.* «AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 8/2: 2781-2782.
- Griggio, L. 2015.** *Savoir faire e savoir être. Per un insegnamento di lingua francese in rete.* In Dalziel, Henrot Sostero (a cura di) 2015: 239-251.
- **2018.** *Linking Virtual and Physical Mobility: A Success Story of a Multilingual and Multicultural Exchange.* «Sustainable Multilingualism», 12/1: 88-112.
- Helm, F. 2013.** *Dialogic Model for Telecollaboration.* «Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature», 6/2: 28-48. URL: <https://bit.ly/2ZLhIBN> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., Barabadi, E. 2018.** *Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying Doubly Latent Multilevel Analysis in Second Language Acquisition Research.* «Studies in Second Language Acquisition», 40/3: 605-624. URL: <https://bit.ly/2VRtqnY> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Kramsch, C. 2014.** *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction.* «The Modern Language Journal», 98/1: 296-311. URL: <https://bit.ly/3gyyCVC> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Luise, M. C. 2013.** *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale.* «LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente», 2: 525-535. URL: <https://bit.ly/2Z1IDWy> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Nichols, J. 1984.** *Functional Theories of Grammar.* «Annual Review of Anthropology», 13: 97-117. URL: <https://bit.ly/3f9NUje> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Pekrun, R. 2014.** *Emotions and Learning.* «Educational Practices Series-24». Brussels. International Academy of Education. URL: <https://bit.ly/38ExVY8> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Portera, A. 2013.** *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale.* Roma-Bari. Laterza.
- Prensky, M. 2007.** *How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change.* «Emerging Technologies for Learning», 2: 40-46. URL: <https://bit.ly/31M4Tvj> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- Vassallo, M. L., Telles, J. A. 2006.** *Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspective.* «The ESPecialist», 27/1: 83-118. URL: <https://bit.ly/2ZHPrGD> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- World Economic Forum 2015.** *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology.* URL: <https://bit.ly/2VRmgjz> (ultimo accesso: 16.02.2020).
- **2016.** *New Vision for Education. Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* URL: <https://bit.ly/2AAoqvw> (ultimo accesso: 16.02.2020).