

 This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0

**Ilaria Boato, Giorgia Salvador**

### **Risorse e ambienti digitali per l'apprendimento linguistico autonomo e tra pari**

**Abstract I:** Questo articolo si propone di analizzare come l'apprendimento autonomo e tra pari delle lingue straniere possono essere coadiuvati da supporti digitali del *Web 2.0*. In primo luogo, si delineano le teorie alla base di questi due tipologie d'apprendimento, e in seguito si analizzano le risorse e gli ambienti digitali del *Web 2.0* che possono favorire l'apprendimento della lingua 2, nel caso specifico, l'inglese. L'ambiente digitale *LearnWeb*, sviluppato dal Centro di Ricerca L3S di Hannover, viene presentato come caso studio di ambiente in cui gli/le apprendenti possono sviluppare autonomia e modalità di apprendimento attraverso la collaborazione tra pari.

**Abstract II:** This article aims at analysing applications of autonomous and peer language learning in higher education in the digital era. First the theoretical framework of these two approaches to learning will be presented, secondly, we will investigate how *Web 2.0* technologies and resources can contribute to supporting and enhancing second language learning, and more particularly English acquisition. Then we analyse the *LearnWeb* platform, developed at the L3S Research Center of Leibniz University in Hanover, as a digital learning environment which allows learners to share and select reliable and authentic materials and resources, promoting autonomy, peer-learning and peer-tutoring.

### **Introduzione**

In un mondo globalizzato come quello attuale, in cui le lingue, e, soprattutto la lingua inglese, acquisiscono sempre maggior importanza, e in un'era in cui la tecnologia, i dispositivi digitali e gli ambienti virtuali assumono un ruolo sempre più centrale anche nel settore dell'educazione, le potenzialità di questi cambiamenti divengono sempre più rilevanti, soprattutto in un contesto di apprendimento delle lingue a livello universitario. Questo articolo si focalizza dunque sull'utilizzo degli ambienti digitali per favorire l'apprendimento autonomo e tra pari dell'inglese accademico.

Nella seconda sezione verranno presentati i principi e le dinamiche di apprendimento autonomo e tra pari per migliorare l'apprendimento linguistico, mentre nella sezione successiva (sezione 3) si esploreranno alcune modalità di applicazione di apprendimento autonomo e collaborativo tra pari favorito ed ampliato dall'uso e dalla navigazione in ambienti digitali 2.0 e oltre. Nella sezione conclusiva sarà presentata la piattaforma e-learning *LearnWeb* (sezione 4) individuata come ambiente collaborativo e di supporto all'apprendimento linguistico autonomo.

Il concetto di autonomia nell'ambito dell'apprendimento linguistico fu promosso negli anni Settanta dal *Council of Europe's Modern Languages Project*<sup>1</sup>, attraverso il "Progetto Lingue Moderne" (1971-1981) del Consiglio d'Europa. L'attenzione nei confronti dell'autonomia dell'apprendente<sup>2</sup> iniziò a diramarsi in un momento storico di grandi cambiamenti ideologici, in cui, come reazione nei confronti del comportamentismo, emerse l'importanza ed il valore delle esperienze personali e della libertà personale. In campo educativo, questa svolta portò con sé l'avvento di teorie orientate verso la centralità del ruolo dell'apprendente, in cui la figura dello studente iniziava ad avere una funzione sempre più attiva nelle decisioni che riguardavano il proprio percorso formativo (Gremmo & Riley 1995: 152). Inoltre, nell'ambito dell'apprendimento linguistico, si andava affermando un nuovo approccio nei confronti dell'apprendimento linguistico, l'approccio comunicativo, in cui veniva enfatizzata la funzione comunicativa del linguaggio ed analizzati e presi in considerazione i bisogni individuali e sociali dell'apprendente.

Tutto ciò portò ad un interesse sempre crescente nei confronti dell'autonomia in ambito educativo. Partendo dalla definizione di autonomia data da Holec nel 1981: "the ability to take charge of one's own learning"<sup>3</sup> (Holec 1981: 3), vari studiosi nell'ambito dell'apprendimento linguistico hanno definito questo concetto da prospettive diverse: psicologiche, educative, sociali, politiche, e così via. Nelle molteplici definizioni ed interpretazioni viene comunque sempre enfatizzata la centralità della posizione dell'apprendente, descritto come agente attivo e responsabile del proprio percorso d'apprendimento, e cosciente della possibilità di scegliere modalità di studio, obiettivi e risorse educative che possano risultare efficaci per il proprio studio ed apprendimento. A questo proposito Benson propone un modello per descrivere l'apprendimento autonomo e che si basa sul controllo esercitato dall'apprendente in aree diverse. Egli identifica tre livelli sui quali l'apprendente deve esercitare il proprio controllo: *learning management*, il controllo gestionale degli obiettivi e delle modalità di apprendimento, *cognitive processes*, il controllo dei processi psicologici che influenzano l'apprendimento, e *learning content*, il controllo di ciò che andrà ad apprendere (Benson 2001: 48-50). L'apprendente, dunque, posto al centro del proprio processo d'apprendimento, si assume la responsabilità di influenzarne e a volta di determinarne gli obiettivi, i contenuti, i metodi e le tecniche e, successivamente, di auto-valutarsi.

In relazione a questa presa di coscienza dell'assoluta centralità del discente nel suo processo di apprendimento linguistico, si inserisce anche il concetto di apprendimento tra pari (*peer learning*), ovvero una tipologia di apprendimento basata sul principio che la conoscenza si diffonda in maniera più rapida ed ottimale tra apprendenti (*peers*) che condividono età, esperienze di apprendimento, livello educazionale e problematiche comuni. Detto anche *mutual* o *interdependent learning*, questa modalità può essere applicabile sia in un contesto di apprendimento informale che formale e consente di risolvere progetti e quesiti linguistici anche apparentemente banali lavorando in un team o in coppia (Boud *et al.* 2014; Falchikov 2001).

<sup>1</sup> Consiglio d'Europa, 1971-1981, Strasburgo.

<sup>2</sup> Per convenzione e semplicità discorsiva, nel presente articolo si utilizzerà il genere maschile per la figura dell'apprendente e il genere femminile per la figura dell'insegnante.

<sup>3</sup> "L'abilità di prendere il controllo del proprio processo d'apprendimento" (nostra traduzione).

Il *peer tutoring*, derivante dal *peer learning*, si differenzia per il solo fatto che prevede la figura di un tutor di riferimento, dotato di maggior conoscenza e competenza rispetto ad un *tutee*, al quale il tutor offre aiuto, supporto emotivo e motivazionale nell'individuare strategie e nozioni utili al *tutee*; i due collaborano in un'atmosfera aperta e di libera comunicazione (Colvin & Ashman 2010; Cain 2009).

Anche l'apprendimento tra pari (*peer learning* o *peer tutoring* a seconda dei soggetti coinvolti) si fonda principalmente sulla psicologia umanistica, sulla teoria dell'interazionismo sociale e sull'approccio cooperativo, queste teorie promuovono la centralità dell'apprendente e dunque prendono in considerazione interiorità ed emozioni, incoraggiando ad un atteggiamento di cooperazione con i colleghi in un clima interattivo e comunicativo che incoraggi ed agevoli l'autovalutazione e lo sviluppo di pensiero critico. Lev Vygotskij (1978) teorico di psicologia dell'educazione, ritiene di grande rilevanza nell'ambito dell'apprendimento linguistico il fenomeno della mediazione, ovvero del trasferimento di conoscenza tra individui in possesso di maggior conoscenza verso individui con minor conoscenza permettendo di passare ad un livello di conoscenza successivo, incrementando la zona di sviluppo prossimale (Richard & Rodgers 2014; Williams & Burden 1997). L'atteggiamento collaborativo che contraddistingue il *peer learning* ha origine nei primi anni del Novecento e si diffonde come approccio negli anni Sessanta-Settanta, promuovendo una tipologia di apprendimento e insegnamento incentrata sullo studio in piccoli gruppi di lavoro mirati a ottimizzare l'apprendimento di ciascun componente del gruppo (Johnson *et al.* 2014).

Nella sezione che segue, i due concetti e approcci fondamentali di questo studio saranno presentati come mezzo di miglioramento della competenza linguistica.

### **Apprendimento autonomo e tra pari nell'apprendimento linguistico**

Questa sezione presenta e discute i potenziali vantaggi e svantaggi dell'apprendimento autonomo e tra pari per scopi di apprendimento linguistico.

Se inizialmente le realizzazioni pratiche dell'apprendimento autonomo in ambito linguistico erano strettamente legate all'apprendimento al di fuori del contesto scolastico, come per esempio i *self-access centres*, successivamente esse si sono utilizzate anche all'interno del contesto scolastico. La ricerca ha dimostrato che gli studenti sono più propensi ad apprendere ciò che per loro è più interessante e coinvolgente (Benson 2001; Menegale 2009). Si è dunque cercato di promuovere un ruolo attivo e partecipativo per gli apprendenti all'interno della classe, rendendoli maggiormente responsabili delle decisioni riguardo il contenuto e le modalità d'apprendimento, incoraggiandoli, favorendo la riflessione e l'autovalutazione e fornendo loro materiali e strategie per coniugare l'apprendimento in classe con quello fuori dalla classe.

Per favorire lo sviluppo e la realizzazione dell'autonomia negli apprendenti è inoltre necessaria una attenta analisi degli aspetti psicologici e socioculturali (personalità, motivazione e identità) e delle differenze individuali che caratterizzano i diversi apprendenti e i loro stili d'apprendimento, fattori determinanti nel corso del lungo processo di apprendimento di una lingua straniera. A tal proposito Benson pone l'attenzione sulle differenze che caratterizzano l'apprendimento autonomo sia di individui diversi, sia di uno stesso indi-

viduo in fasi differenti: “autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times”<sup>4</sup> (Benson 2001: 47).

Gli aspetti psicologici ed educativi riguardanti la motivazione, la personalità e l'autonomia nell'ambito dell'acquisizione linguistica sono stati negli ultimi anni oggetto di studio e ricerca approfondita; tra essi si è riconosciuto il ruolo cruciale della motivazione. La ricerca ha infatti dimostrato un aumento della motivazione in contesti di apprendimento autonomo in cui lo studente prende parte in modo attivo e responsabile al proprio percorso d'apprendimento, compiendo scelte importanti riguardo metodi, obiettivi e materiali (Benson 2001; Deci & Ryan 2000). Per quanto riguarda gli aspetti socioculturali, si sono riscontrati vari benefici derivanti dal miglioramento dell'apprendimento autonomo, quali, per esempio, una maggiore libertà di espressione della propria identità attraverso la lingua straniera tramite la condivisione delle proprie esperienze; l'autonomia, dunque, motiva e coinvolge maggiormente gli studenti nell'apprendimento linguistico (Ushioda 2011).

Come già accennato, l'apprendimento autonomo favorisce inoltre lo sviluppo degli stili e strategie d'apprendimento più adatti alle caratteristiche individuali dell'apprendente. In contesti di apprendimento autonomo, diverse strategie d'apprendimento sono praticate, messe in atto e testate, tramite varie attività. Gli apprendenti sono quindi guidati ed incoraggiati non solo a prendere consapevolezza delle strategie che già utilizzano, ma anche a scegliere quelle più efficaci per il loro percorso d'apprendimento linguistico (Richards & Rodgers 2014: 336).

Il raggiungimento dell'autonomia è diventato dunque nel tempo uno degli obiettivi principali in molti contesti di apprendimento linguistico. Le insegnanti sono sempre più propense a promuoverne lo sviluppo sia all'interno sia all'esterno della classe. In questi contesti scolastici l'insegnante passa da un ruolo d'istruttrice, unica depositaria del sapere, a un ruolo di “*facilitatrice*”, di guida. Ha il compito di aiutare gli studenti nelle scelte riguardo al proprio percorso d'apprendimento linguistico, li incoraggia a prendere decisioni in merito a ciò che apprendono, a diventare consapevoli dei propri stili e a sviluppare strategie utili ed efficaci. Apprendere in modo autonomo non significa infatti apprendere in solitudine, senza alcun supporto da parte di un'insegnante o tutor o senza il coinvolgimento degli altri apprendenti nel proprio percorso d'apprendimento. In anni recenti la ricerca ha identificato l'autonomia nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere come costruito sociale (Murray 2014). La collaborazione e la dimensione sociale sono dunque due aspetti molto importanti nello sviluppo dell'autonomia nell'ambito dell'apprendimento linguistico, ed esse possono essere realizzate tramite il *peer learning*.

A caratterizzare il *peer learning* in un contesto di studio linguistico accademico vi sono i seguenti aspetti fondamentali (Boud *et al.* 2014: 8; Topping *et al.* 2017):

- Lavoro con gli altri in una comunità di apprendimento, condividendo esperienze, conoscenze e competenze;
- Sviluppo di pensiero critico, formulando e condividendo domande costruttive per la comunità di apprendimento, che risulta aperta alla riflessione;

---

<sup>4</sup> “L'autonomia è una capacità multidimensionale che assumerà forme diverse per individui diversi, ma anche per lo stesso individuo in contesti o momenti diversi” (nostra traduzione).

- Sviluppo di capacità di autogestione, di gestione delle dinamiche di gruppo e di organizzazione secondo le scadenze;
- Sviluppo di capacità di autovalutazione e di valutazione tra pari tramite il feedback reciproco.

Secondo gli studi di Dörnyei (2001) le relazioni sociali con i pari incentivano la motivazione e la percezione di sé dell'apprendente, creando un clima più coeso ed incoraggiante:

Basically, cooperation is a definite 'plus'. Studies from all over the world are unanimous in claiming that students in cooperative environments have more positive attitudes towards learning and develop higher self-esteem and self-confidence than in other classroom structures (Dörnyei 2001: 100)<sup>5</sup>.

Ulteriori studi (Falchikov 2001; Cottrell 2001) sottolineano i diversi benefici emergenti dalla partecipazione ad attività di *peer learning* nello studio di una lingua straniera, quali l'influenza positiva sull'orientamento, negli atteggiamenti e nella motivazione dell'individuo. Il dialogo tra pari infatti ha un forte impatto sull'apprendimento della L2, in quanto, non essendo un processo giudicatorio, ispira e indirizza verso il pensiero creativo e all'arricchimento reciproco tra studenti che collaborano strettamente mantenendo a lungo l'impegno, sviluppando rispetto per le diversità emergenti all'interno dei gruppi, ed ampliando la conoscenza linguistica. L'apprendimento collaborativo agevola anche il superamento delle difficoltà che quotidianamente uno studente incontra, come le insicurezze e lacune nelle quattro abilità (*Reading, Listening, Writing, Speaking*) nel caso dello studente di Lingue Straniere, o l'incapacità nella gestione del tempo e delle scadenze, la scarsa motivazione personale, le difficoltà nel trasferire nozioni studiate in altri contesti e condividerle con i colleghi. La figura dei colleghi può rappresentare dunque un'ulteriore fonte di motivazione ed organizzazione.

Esplorando invece quelli che possono essere i limiti legati al *peer learning*, emergono problemi derivanti dalla selezione e composizione del gruppo o coppia, se essa non avviene volontariamente ma secondo la scelta dell'insegnante, oppure ci possono essere influenze relative agli stereotipi di genere (per esempio le studentesse sono incaricate di ruoli segretariali, ovvero occuparsi di prendere gli appunti mentre gli studenti dominano il gruppo), problematiche relative ai luoghi di provenienza degli apprendenti, di cultura, religione e differenze nel livello di sapere ed esperienze. Potrebbero nascere ostacoli di controllo del processo qualora vi fossero apprendenti che non si assumono responsabilità e incarichi all'interno del gruppo, ma approfittano del lavoro altrui, come potrebbero emergere anche episodi di leadership positiva o eccessiva (Falchikov 2001; Boud *et al.* 2014; Topping *et al.* 2017).

Con il termine *Peer Tutoring* si descrive invece un'attività da svolgersi in un contesto informale in completa autonomia, durante la quale collaborano un tutor ed un *tutee*. Il tutor

---

<sup>5</sup> "In sostanza, la cooperazione è un vero e proprio 'plus'. Studi provenienti da tutto il mondo sono unanimi nell'affermare che gli studenti in ambienti cooperativi hanno un atteggiamento più positivo verso l'apprendimento e sviluppano una maggiore autostima e fiducia in se stessi rispetto ad altri ambienti formali" (nostra traduzione).

è una figura senza qualifica professionale di insegnante, ma individuato da quest'ultima come apprendente dotato di capacità affini e capace pertanto di assistere altri apprendenti bisognosi di aiuto nello studio. A differenza del rapporto insegnante-studente, oltre al livello di conoscenze ed esperienze che differisce, vi è il fattore della vicinanza, che, nel caso della relazione tutor-tutee, è maggiore e dunque consente una tipologia di comunicazione più confidenziale e informale (Lin 2015: 91-92; Richards & Schmidt 2011).

Uno studio di Thompson *et al.* (2010: 306) identifica e riassume in questo elenco le abilità e competenze emergenti dal *peer tutoring* e ne conferma le positive ripercussioni a livello cognitivo:

- (1) Consulting and counselling: listening; questioning; clarification; exemplification; summarising; informing; challenging; giving feedback – re: aspirations, goals, methods, processes, systems, effects, reality checking, hidden agendas, unforeseen outcomes.
- (2) Socio-emotional support: personal interest; empathy; encouragement; support; praise; sustain confidence / morale; model steps to achievement; model coping; socialisation into new culture.
- (3) Goal-setting and problem-solving: identification and clarification of opportunities and problems, goals and timescales; brainstorm, consider, select, facilitate onward actions; evaluate problem solution and goal attainment (Thompson *et al.* 2010: 306)<sup>6</sup>.

Concludendo la panoramica su *peer learning* e *peer tutoring* va considerato l'aspetto fondamentale del *feedback* reciproco in lingua. Durante queste tipologie di attività, un passaggio molto importante è quello dell'espressione e ricezione di feedback e giudizi sull'operato, che permettono di ottenere una prima valutazione per poi passare a quella ufficiale e successiva dell'insegnante. Gli studenti risultano coinvolti in un processo di critica riflessiva e costruttiva sul lavoro o su una presentazione orale del collega, durante i quali sono tenuti ad analizzare, chiarire e correggersi vicendevolmente, utilizzando possibilmente la lingua target, identificando aree di bisogno di miglioramento e apportando suggerimenti migliorativi (Mulder *et al.* 2014: 158). Il feedback sarà di carattere positivo, formativo e non critico, obiettivo e sincero non giudicatorio e sentenziale.

Nella sezione che segue vedremo come modalità dell'apprendimento autonomo e tra pari possano essere favoriti se coniugati alla dimensione tecnologica dell'apprendimento.

---

<sup>6</sup> (1) Consulenza e consiglio: ascolto; domande; spiegazioni; esemplificazione; riassunto; informazione; sfida; dare feedback: aspirazioni, obiettivi, metodi, processi, sistemi, effetti, verifica della realtà, agende nascoste, risultati imprevisti.

(2) Sostegno socio-emotivo: interesse personale; empatia; incoraggiamento; sostegno; lode; sostegno alla fiducia / morale; passi verso la realizzazione del modello; adattamento del modello; socializzazione in una nuova cultura.

(3) Definizione degli obiettivi e risoluzione dei problemi: identificazione e chiarimento di opportunità e problemi, obiettivi e tempi; brainstorming, prendere in considerazione, selezionare, facilitare le azioni future; valutare la soluzione dei problemi e il raggiungimento degli obiettivi (nostra traduzione).

### Nuove tecnologie nell'apprendimento autonomo e tra pari

In questa sezione si analizza il ruolo delle nuove tecnologie in ambito educativo per favorire l'apprendimento linguistico autonomo e tra pari. Una breve descrizione di ambienti digitali del *Web 2.0* quali *blog*, *forum*, *wikis*, *podcast*, *social networks* e *apps*, permette di evidenziare il loro utilizzo come risorse e supporti per facilitare l'apprendimento autonomo e tra pari delle lingue straniere.

In ambito educativo le tecnologie sono da sempre associate all'apprendimento autonomo, essendo state spesso create per la pratica e l'esercizio linguistico degli apprendenti sia in contesti di studio individuale, sia in contesti di apprendimento collaborativo (Benson 2011: 17). In particolare, le nuove tecnologie del *Web 2.0*, caratterizzate dall'interazione, comunicazione, condivisione e collaborazione, facilitano l'utilizzo di approcci centrati sulla figura dell'apprendente anche in contesti esterni alla classe. L'apprendente diventa creatore e manipolatore di contenuti, e prende di fatto il controllo del proprio processo d'apprendimento, diventando, in questo modo, meno dipendente dall'apprendimento svolto all'interno della classe e dagli approcci e metodi delle insegnanti (Richard & Rodgers 2014: 339).

Le tecnologie digitali offrono infatti molte opportunità di contatto diretto con la lingua target, e una maggiore esposizione ad essa grazie alla reperibilità di esempi autentici dell'uso della lingua e alla possibilità di interagire più facilmente con altri parlanti tramite le comunità online, ovvero i *social media*: la loro caratteristica sociale permette infatti agli apprendenti di comunicare e interagire con persone provenienti da tutto il mondo, pertanto utilizzando la lingua seconda o straniera come lingua franca.

Utilizzate come supporto in contesti di apprendimento autonomo sia all'interno sia all'esterno della classe, le tecnologie digitali contribuiscono inoltre all'utilizzo e sviluppo di diversi stili d'apprendimento, consentendo agli apprendenti di utilizzare strategie e modalità di apprendimento compatibili con le loro preferenze, di focalizzarsi su abilità linguistiche specifiche in base al proprio livello di conoscenze e di scegliere autonomamente come e cosa apprendere. Gli apprendenti sono in questo modo più motivati, grazie alle modalità interattive, alle risorse attuali e coinvolgenti che vengono offerte loro, e all'ambiente in cui si trovano a lavorare e ad apprendere, che risulta meno ansioso e stressante della classe (Richard & Rodgers 2014).

La tecnologia si è evoluta verso la mobilità dell'utente ed è sempre più semplice per gli apprendenti accedere ovunque e in tempo reale a contenuti per l'apprendimento in rete. Questa possibilità risulta un ulteriore incentivo alla motivazione dell'apprendente, più predisposto alla ricerca di argomenti per approfondire le proprie conoscenze. In ambito linguistico si parla di CALL e MALL, rispettivamente *Computer Assisted Language Learning* e *Mobile Assisted Language Learning*, in un contesto di *Web 2.0* e oltre, il cui principio è proprio quello della condivisione e collaborazione che contraddistinguono i concetti di *peer learning*, *peer tutoring* e *peer feedback*.

Al giorno d'oggi è presente nel Web una grande varietà di ambienti digitali che possono essere utilizzati sia in contesti di apprendimento autonomo, sia in contesti di *peer learning* e *peer tutoring*; tra essi i più analizzati dalla ricerca nell'ambito dell'apprendimento linguistico sono *blog*, *forum*, *wiki*, *podcast*, *social network*, e, nel contesto specifico di smartphone e tablet: le applicazioni mobili.

I *blog* sono una sorta di diari online, ambienti in cui gli utenti possono condividere opinioni ed idee, caricare risorse e materiali personali. Rappresentano un ambiente educativo comunicativo e collaborativo, dove gli apprendenti possono interagire facilmente con altri studenti, insegnanti e altri parlanti della lingua target, migliorando le abilità di scrittura e lettura. Nel contesto dell'apprendimento linguistico autonomo, sono utilizzati come strumento per promuovere l'auto-riflessione, la collaborazione e la condivisione di vari tipi di feedback (Lee 2010; Vurdien 2013).

I *forum* sono la parte comunicativa ed interattiva di siti e piattaforme virtuali, un luogo in cui gli utenti possono discutere sulle funzionalità e sulle proposte del sito stesso, e condividere quesiti con altri utenti che vi navigano. Su siti di carattere accademico, anche la comunicazione in lingua avrà un livello accademico e può rappresentare una fonte di miglioramento delle capacità linguistiche (Stanley 2013: 51-52; Jee 2011: 166-167).

I *wikis* sono strumenti dove è possibile co-produrre testi in maniera dinamica. Gli studenti possono essere coinvolti, ad esempio, in un *wiki* per la realizzazione di un progetto che preveda la scelta di un argomento di interesse condiviso, la condivisione all'interno del *wiki* dell'organizzazione del processo di apprendimento e delle fasi della ricerca, la discussione e lo scambio di feedback, per realizzare infine un prodotto da pubblicare (Paramaxi & Zaphiris 2017: 710; Cushion & Townsend 2018: 10; Cho & Lim 2017: 53). Grazie alla forma di conservazione dei contenuti, i *wikis* possono essere utilizzati come portfolio per progetti di gruppo, permettendo all'insegnante di poter monitorare l'avanzamento delle attività. I *wikis* possono infine essere visti come piattaforma per la scrittura multi-autoriale (come nel caso di *Wikipedia*), in quanto le loro pagine vengono modificate da più persone alla volta, a differenza dei blog che invece sono creati dal un singolo autore e condivisi con il pubblico (Walker & White 2013).

I *podcast* sono file audio o video catalogati nel web all'interno di applicazioni o siti; essi possono anche essere scaricati ed ascoltati offline in qualsiasi momento ed in qualsiasi luogo tramite vari dispositivi. Spesso facilmente reperibili, risultano essere molto efficaci se offrono un'opportuna esposizione alla lingua target e alla cultura dell'area in cui è parlata (Russell-Aguilar 2007: 489). Possono essere selezionati in lingua, e questo permette lo sviluppo e l'allenamento della competenza di ascolto. Gli apprendenti hanno inoltre la possibilità di creare file audio sia in modo autonomo sia in collaborazione con i pari, unendo così l'ascolto collaborativo all'esercitazione dell'esposizione orale.

I *social network* rappresentano al meglio l'idea di rete sociale di condivisione di informazioni, video, materiale educativo e storie. Grazie all'interazione con altri utenti tramite commenti e chat, i social network promuovono l'apprendimento collaborativo e incentivano la motivazione e l'interesse degli apprendenti nei confronti dell'apprendimento linguistico. Essi offrono infatti ambienti d'apprendimento autentici in cui gli apprendenti possono comunicare mediante la lingua target, sviluppando inoltre competenze socio-pragmatiche.

Le applicazioni mobili sono dispositivi del *Web 2.0* accessibili ovunque tramite rete dati o Wi-Fi e possono aiutare a migliorare ed agevolare le abilità linguistiche. Si possono utilizzare per leggere i giornali, ascoltare musica e podcast o guardare video nella lingua

target; alcune svolgono la funzione di dizionari online, altre forniscono esercizi grammaticali o permettono di comunicare con parlanti provenienti da varie parti del mondo. Le nuove funzionalità del *Web 2.0* permettono anche di organizzare progetti di gruppo, quali file multimediali o documenti condivisi, modificabili e revisionabili dai colleghi, in cui tutti i membri partecipano in egual misura per raggiungere la stessa preparazione (Barton & Klint 2011: 329-330; Atkins 2010: 236-243). Esistono molte applicazioni a questo scopo, anche se resta favorito l'utilizzo dei siti web per progetti più articolati, in quanto alcune funzionalità vengono perse. Utilizzare l'applicazione *Google Docs* ad esempio, come un wiki, permette di creare e condividere con i colleghi dei documenti (*Word, Excel, PowerPoint*) in rete. Il suo utilizzo è appunto preferibile tramite sito web, perché ad esempio la funzionalità di "Revisione" e quindi di inserimento dei commenti a porzione di testo, non è visibile dallo smartphone, ed è una funzionalità molto utile ed interessante nelle dinamiche tra tutor e *tutee*.

I supporti digitali sopra descritti forniscono un quadro generale dello stato attuale delle tecnologie più utilizzate nell'ambito dell'apprendimento linguistico e dei loro vantaggi e benefici nei contesti di apprendimento autonomo e tra pari. Tuttavia, al giorno d'oggi la situazione è sempre in continuo sviluppo e cambiamento, data la velocità di evoluzione delle tecnologie digitali.

Nella sezione seguente si parlerà del caso studio della piattaforma *LearnWeb* e della selezione e condivisione di risorse utili (*blog, wikis, podcast, apps, forums, websites*) per il suo potenziamento secondo una prospettiva di apprendimento autonomo e tra pari.

### Il caso studio *LearnWeb*

Gli ambienti del *Web 2.0*, grazie alle loro caratteristiche sociali ed interattive, si sono diffusi in ambito educativo come luoghi di condivisione di conoscenze e risorse in collaborazione con altri utenti. In questa ampia categoria, si inserisce la piattaforma di apprendimento *LearnWeb* in quanto luogo di condivisione di materiali accademici per l'apprendimento linguistico. Verranno presentati gli ambienti CELL e YELL/TELL e le loro recenti evoluzioni realizzate tramite la collaborazione tra l'Ateneo di Udine e il Centro di Ricerca L3S<sup>7</sup> presso l'Università Leibniz di Hannover.

La piattaforma *LearnWeb* è stata creata e sviluppata dal centro di ricerca L3S Research Center, quale comunità virtuale con funzionalità avanzate per la condivisione e l'organizzazione di risorse multimediali *open-access* in un ambiente collaborativo con le potenzialità di un *social network*. *LearnWeb* integra infatti i sistemi esistenti del *Web 2.0* maggiormente utilizzati tipici dei *social media*, e presenta dunque funzionalità quali la condivisione, la classificazione delle risorse, la possibilità di commenti e inserimento di tag, in una prospettiva di *life-long learning* (Marenzi 2014: 63-65). Lo sviluppo della piattaforma *LearnWeb* è caratterizzato da un approccio in cui i ricercatori e sviluppatori collaborano con scenari reali, per valutare e migliorare le funzionalità del sistema (Marenzi 2014: 81). A questo scopo, a partire dal 2010, il team di *LearnWeb* ha instaurato collaborazioni con diversi scenari educativi europei ed ha sviluppato svariati progetti nell'ambito dell'apprendimento della lingua inglese e di

<sup>7</sup> <https://www.l3s.de> (consultato il 29/05/2019).

altre lingue a più livelli; è infatti motore di ricerca per *task* strutturati, per la ricerca di risorse multimediali, luogo di discussione e interazione, e di approfondimento di attività specifiche di corsi di interpretariato e così via.

Nel 2012 ha inizio il progetto YELL/TELL in collaborazione con l'Università degli Studi di Udine. Grazie a questa collaborazione, *LearnWeb* diventa una vera e propria comunità online in cui insegnanti in formazione, in servizio, e formatrici per insegnanti possono condividere risorse ed esperienze lavorative nell'ambito dell'insegnamento della seconda lingua o lingua straniera nella scuola dell'infanzia e/o alle elementari. In questo scenario, la piattaforma viene intesa come ambiente virtuale per la condivisione di idee tramite il forum, viene utilizzata come motore di ricerca per l'esplorazione delle risorse presenti nel Web e come spazio di archiviazione del materiale per l'apprendimento e l'insegnamento a carattere multimodale e multimediale, promuovendo in questo modo l'apprendimento e l'insegnamento tra pari (Bortoluzzi & Marenzi 2013; 2017). Di recente lo spazio virtuale di YELL/TELL ha assunto nuove funzionalità ed è stato utilizzato anche per altri scopi educativi, ovvero come archivio digitale delle risorse bibliografiche impiegate dalle tesiste della laurea triennale e magistrale in Lingue e Letterature di Udine. Il gruppo *Research Group* raccoglie infatti materiale bibliografico in termini di pubblicazioni accademiche e scientifiche utilizzate per la stesura degli elaborati finali<sup>8</sup>. Le risorse sono categorizzate secondo specifiche classificazioni e possono essere selezionate più facilmente tramite dei filtri presenti nell'interfaccia (Hwang *et al.* 2017).

L'ambiente digitale collaborativo CELL (Communicating in English for Language Learning) è una comunità online in cui vengono condivise idee e materiali per facilitare e promuovere l'apprendimento della lingua inglese. CELL è stato creato nel 2012 e viene utilizzato dagli studenti dei corsi di laurea in Lingue e Letterature Straniere (Triennale) e Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee (Magistrale) dell'Università degli Studi di Udine per postare e condividere risorse. Al suo interno dispone di cartelle in cui vengono caricati materiali creati dagli studenti e caricati dai docenti durante vari corsi di lingua inglese, gruppi contenenti i *task* che gli apprendenti sono tenuti a svolgere in vista della valutazione all'esame, e gruppi in cui vengono condivise delle risorse per l'approfondimento linguistico. In questo ambiente digitale è stato ultimamente aggiornato il gruppo *Improving my English*, nel quale sono state selezionate e condivise risorse di varia natura, in termini di link a siti o applicazioni, per approfondire le conoscenze linguistiche nelle quattro macro-abilità della lingua inglese (ascolto, parlato, scrittura, lettura) secondo le prospettive di apprendimento linguistico autonomo e con tutor. Gli apprendenti possono infatti trovare all'interno recenti *podcast*, link a dizionari, a siti in cui fare conversazione o in cui migliorare le quattro macro-abilità, e molto altro. Tutte le risorse selezionate e condivise sono *open access* e possono essere utilizzate dagli studenti di lingue che necessitano di supporti accessibili, flessibili e personalizzabili in base alle proprie esigenze, bisogni e obiettivi, sia nel corso della loro carriera universitaria sia in seguito, in una prospettiva di *lifelong learning*.

La scelta delle risorse inserite è nata alla luce delle necessità emerse durante la stesura

---

<sup>8</sup> Per un eventuale approfondimento sul tema si rimanda a Boato (2018) e Salvador (2018).

delle tesi di laurea di Boato (2018) e Salvador (2018) a cui si rimanda per un eventuale approfondimento sul tema, ed in seguito ad una comune esperienza di tutorato (*peer tutoring*); le risorse sono infatti raggruppate secondo i due macro-argomenti delle tesi ed in questo articolo (apprendimento autonomo e tra pari).

Gli studenti (non solo dell'ateneo udinese) possono accedere a queste risorse per facilitare il loro *out-of-class learning* e rendere la loro esperienza di apprendimento più ricca e completa. A tal proposito sono stati tenuti dei workshop e delle presentazioni per promuovere il lavoro svolto durante le lezioni dei corsi di lingua inglese dell'ateneo udinese.

Nell'estate 2018 lo strumento digitale *Hypothes.is*<sup>9</sup> è stato integrato alla piattaforma *LearnWeb*. Questa piattaforma *open source* è stata utilizzata dagli apprendenti del terzo anno di Lingue e Letterature e del secondo anno della magistrale di Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee dell'Università degli Studi di Udine, all'interno di un progetto pilota svolto nel corso del semestre invernale 2018-2019, per effettuare analisi testuale e pragmatica in maniera collaborativa di pagine Web. Questo strumento permette infatti di selezionare porzioni di testo, annotarle con commenti o tag che possono essere visualizzati ogni qualvolta si rientra nella pagina e consente il confronto ed il feedback con i colleghi che condividono il gruppo<sup>10</sup>.

Concludendo, in seguito a questi aggiornamenti recenti, la piattaforma *LearnWeb* si conferma un ambiente digitale e accademico in cui gli studenti possono accedere per trovare risorse di qualità, che non si riuscirebbero a reperire facilmente e velocemente navigando nel generico Web.

## Conclusioni

In questo articolo<sup>11</sup> si sono presentate e discusse le tematiche dell'apprendimento linguistico autonomo e tra pari e attraverso la figura di una tutor accademica coniugando gli argomenti alla prospettiva di apprendimento digitale, mediato da computer e da dispositivi mobili.

L'obiettivo principale è presentare in che modo l'apprendimento autonomo e tra pari favoriscano l'apprendimento linguistico anche a livello universitario, come essi si integrino alle tecnologie digitali e risultino ancor più efficaci e motivanti. Infine, le recenti innovazioni dell'ambiente digitale per l'apprendimento *LearnWeb* sono state presentate secondo una prospettiva di apprendimento autonomo e tra pari. Le comunità online YELL / TELL e CELL (che fanno parte di *LearnWeb*) offrono sempre nuove risorse online di qualità, in termini di siti e applicazioni ad accesso libero, che possono agevolare e migliorare l'interazione linguistica tra pari e lo studio autonomo.

Le emergenti possibilità legate all'apprendimento mobile e mediato da computer sono

---

<sup>9</sup> <https://web.hypothes.is/> (consultato il 29/05/2019).

<sup>10</sup> Bortoluzzi, Marenzi, Boato, Salvador. 2019. *Collaborative multimodal analysis of websites for university language students*, Convegno "Specialised Discourse and Multimedia: Linguistic features and translation issues", 14-16 febbraio 2019, Lecce.

<sup>11</sup> La realizzazione di questo articolo è stata resa possibile grazie all'esperienza di ricerca all'estero presso il Centro di Ricerca L3S, luogo di ideazione e realizzazione della piattaforma *LearnWeb*, individuata come caso studio.

un aspetto integrante dell'esperienza universitaria degli apprendenti di oggi, soprattutto per mediare e favorire l'apprendimento della lingua seconda o straniera, poiché rappresentano una forma di apprendimento personalizzato, unico, contestualizzato e diffuso. Poiché la tecnologia permette di comunicare e ricercare forme di intrattenimento secondo gli interessi personali, gli apprendenti hanno modo di entrare in contatto con materiale autentico in lingua in maniera attiva, partecipativa e creativa (Henderson *et al.* 2017). Questo carattere di apprendimento personalizzato va inteso come aggiuntivo all'apprendimento abituale e caratteristico dell'apprendente. Come riassume Ma Qing (2017: 201): "Mobile technologies may serve as an amplifier or catalyst to push learners to pursue their personalised learning".

### BIBLIOGRAFIA

- Benson, Phil. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, Phil. 2011. What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35, 4: 15-18.
- Boato, Ilaria. 2018. Tesi di Laurea: *Supporti digitali per lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico dell'inglese accademico: il caso studio della piattaforma LearnWeb*. Università degli Studi di Udine.
- Bortoluzzi, Maria & Ivana Marenzi. 2013. YELLing for Partnership: A Social Platform for Sharing Practice and Reflection in Teacher Training for Language Learning. Antonella Riem Natale *et al.* eds. *The Tapestry of the Creative Word in Anglophone Literatures*. Udine: Forum, 249-262.
- Bortoluzzi, Maria & Ivana Marenzi. 2017. Web searches for Learning: How language teachers search for online resources. *Lingue e Linguaggi*, 23: 21-36, DOI 10.1285/i22390359v23p21.
- Boud, David, Ruth Cohen & Jane Sampson. 2014. *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. London-New York: Taylor & Francis.
- Cain, Tim. 2009. Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17, 1: 53-66.
- Cho, Moon-Heum. & Seongmi Lim. 2017. Using regulation activities to improve undergraduate collaborative writing on wikis. *Innovations in Education and Teaching International*, 54, 1: 53-61.
- Colvin, Janet W. & Marinda Ashman. 2010. Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 2: 121-134.
- Cottrell, Stella. 2001. *Teaching Study Skills and Supporting Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Education.
- Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, *Modern Languages (1971-1981)*, Strasburgo 1981.
- Cushion, Christophe J. & Robert C. Townsend. 2018. Technology enhanced learning in coaching: a review of literature. *Educational Review*, 1-19.
- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

- Falchikov, Nancy. 2001. *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London-New York: Taylor & Francis.
- Gremmo, Marie-José & Philip Riley. 1995. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23, 2: 151-164.
- Henderson, Michael, Neil Selwyn & Rachel Aston. 2017. What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42, 8: 1567-1579.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon [first published 1979, Strasbourg: Council of Europe].
- Hwang, Hyeon Kyeong, Ivana Marenzi, Maria Bortoluzzi & Marco Ronchetti. 2017. The role of context for user annotations in searching shared materials. Haoran Xie, Elvira Popescu, Gerhard Hancke & Baltasar Fernández Manjón eds. *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2017*. Cape Town: Springer, 91-100.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson & Karl A. Smith. 2014. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 3-4: 85-118.
- Lee, Lina. 2010. Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22, 2: 212-227.
- Lin, Siew Fong. 2015. Peer Tutoring as an Approach in Analysing Case Studies in a Business English Course. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12, 2: 89-98.
- Marenzi, Ivana. 2014. *Multiliteracies and e-learning 2.0*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ma, Qing. 2017. A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: a socio-cultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 30, 3-4: 183-203.
- Menegale, Marcella. 2009. L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: Stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca. *Studi di Glottodidattica*, 3: 60-73.
- Mulder, Raoul A., John M. Pearce & Chi Baik. 2014. Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*, 15, 2: 157-171.
- Murray, Garold. 2014. Exploring the Social Dimensions of Autonomy in Language Learning. Garold Murray eds. *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, Kindle Edition.
- Paramaxi, Antigoni & Panayiotis Zaphiris. 2017. *Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice*. *Interactive Learning Environments*, 25, 6: 704-716.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching* [3<sup>rd</sup> ed.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosell-Aguilar, Fernando. 2007. Top of the Pods - In Search of a Podcasting "Podagogy" for Language Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20, 5: 471-492.
- Salvador, Giorgia. 2018. Tesi di laurea magistrale: *Gli ambienti digitali per la promozione del peer learning e del peer tutoring in ambito accademico: il caso studio di LearnWeb*. Università degli Studi di Udine.
- Thompson, Lynne, Mark Jeffries & Keith Topping. 2010. E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 3: 305-315.

Topping, Keith, Céline Buchs, David Duran & Hilde van Keer. 2017. *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation*. London-New York: Taylor & Francis.

Ushioda, Ema. 2011. Motivating Learners to Speak as Themselves. Garold Murray, Xuesong Gao & Terry Lamb eds. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11-24.

Vurdien, Ruby. 2013. Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26, 2: 126-143.

Vygotskij, Lev. 1978. *Mind in society*. Cambridge: MIT Press.

Walker, Aisha & Goodith White. 2013. *Technology Enhanced Language Learning: connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, Kindle Version.

Williams, Marion & Roberth L. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

#### WEBLIOGRAFIA

L3S Research Centre. n.d. <https://www.l3s.de> (consultato il 29/05/2019).

LearnWeb. n.d. <http://learnweb.l3s.uni-hannover.de/> (consultato il 29/05/2019).

Hypothes.is. n.d. <https://web.hypothes.is/> (consultato il 29/05/2019).

**Ilaria Boato** ha conseguito la laurea magistrale in Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee presso l'Università degli Studi di Udine nel 2018. Attualmente è docente di lingua inglese presso l'Istituto Vescovile "Guglielmo Marconi" di Portogruaro. Ha vinto il premio Panicali 2018 per la tesi di laurea magistrale: "Supporti digitali per lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico dell'inglese accademico: il caso studio della piattaforma LearnWeb".

[boatoilaria@gmail.com](mailto:boatoilaria@gmail.com)

**Giorgia Salvador** ha conseguito la laurea magistrale in Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee presso l'Università degli Studi di Udine nel 2018. Attualmente insegnante presso la scuola elementare "G. Marconi" di Fontanafredda (PN). Ha vinto il premio Panicali 2018 per la tesi di laurea magistrale: "Gli ambienti digitali per la promozione del peer learning e del peer tutoring in ambito accademico: il caso studio di LearnWeb".

[giorgia\\_salvador@hotmail.it](mailto:giorgia_salvador@hotmail.it)