

Linguae &

Rivista di lingue e culture moderne

2
2019

Il ruolo e le sfide dei Centri Linguistici universitari – Parte seconda *a cura di Enrica Rossi*

Nota sugli Autori	7
Enrica Rossi	11
Presentazione	
Caroline Mary de Bohun Clark, Katherine Ackerley	13
Meeting the Challenges of Delivering Specialised English Language Training for University Staff	
Giovanni Favata, Paolo Nitti	31
Superare BICS e CALP nell'offerta formativa	
Maria De Santo, Anna De Meo	53
Tecnologie, autonomia e internazionalizzazione. L'italiano L2 di cinesi	
Alessandra Fazio	67
Il CLA del Foro Italico e la formazione metodologica CLIL	
Maria Antonietta Marongiu	81
Teaching Materials and CLIL Teaching	

Roberto Danese	105
La ‘diabolica’ colpa di Edipo. Rinarrare il mito oggi fra letteratura e cinema: dal romanzo <i>noir</i> ad <i>Angel Heart</i> di Alan Parker	
ELENCO DEI REVISORI PER LE ANNATE 2017, 2018 E 2019	121

In base alla classificazione dell’ANVUR, *Linguae &* è collocata nella classe A per tutti i settori dell’Area 10.

Questo fascicolo di *Linguae &* è finanziato con fondi del Centro Linguistico d’Ateneo dell’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Maria De Santo, Anna De Meo

Università degli Studi di Napoli L'Orientale

Tecnologie, autonomia e internazionalizzazione. L'italiano L2 di cinesi

DOI: <https://doi.org/10.7358/ling-2019-002-dede>

mdesanto@unior.it
ademeo@unior.it

1. INTRODUZIONE

Il processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore e le politiche linguistiche dell'Unione Europea hanno determinato negli ultimi anni una crescente richiesta di innovazione metodologica nell'ambito della didattica delle lingue straniere, in un'ottica di promozione del multiculturalismo e dell'apprendimento linguistico. In questo quadro, i centri linguistici universitari, attraverso l'azione di supporto alle attività didattiche e di ricerca, costituiscono attualmente strumenti imprescindibili per lo sviluppo di abilità, conoscenze e competenze avanzate negli studenti, nazionali e internazionali.

Secondo i dati raccolti dall'UIS (UNESCO Institute for Statistics, <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>) nel 2017, l'Italia ha accolto oltre 92.000 studenti stranieri nei percorsi universitari, di cui ben 13.000 provenienti dalla Cina. Vista dalla prospettiva dell'*incoming*, la dimensione dell'internazionalizzazione richiede un'accurata riflessione sulle dinamiche di sviluppo delle competenze della lingua italiana necessarie per affrontare il percorso di studio ma anche per gestire la vita quotidiana nel paese di arrivo. A tale proposito appare di fondamentale importanza lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, che consenta allo studente una migliore gestione dei propri tempi di studio della lingua e allo stesso tempo una ottimizzazione delle attività di lavoro finalizzate al raggiungimento di obiettivi formativi personalizzati.

Il presente lavoro si fonda su una visione integrata del concetto di autonomia che, a partire dalla capacità di farsi carico del proprio apprendimento (Holec 1981), prevede lo sviluppo di diverse competenze, quali compiere delle scelte, costruire una comunità di apprendimento, collaborare con i pari, riflettere sul proprio percorso di apprendimento. L'autonomia diventa, quindi, una competenza multidimensionale (Benson 2001) che si estende dalla sfera individuale al contesto sociale in cui avviene l'apprendimento. Come messo in evidenza dalla vasta letteratura sull'argomento, l'autonomia è legata a fattori diversificati, che vanno dalla psicologia dell'apprendente (Little 1991), a elementi di natura socioculturale (Oxford 2003), all'uso dello spazio che si estende da quello fisico del centro *self-access* (Gremmo and Riley 1995; Sheerin 1997) alla classe di lingue (Dam 1995) fino all'*online* mediato dalle tecnologie (White 2003). Lo sviluppo dell'autonomia appare dunque collegato sia alle capacità cognitive e metacognitive, che permettono agli studenti di assumere la responsabilità del proprio apprendimento, sia agli ambienti in cui avviene l'apprendimento, spazi in cui gli studenti possono prendere decisioni sui contenuti e sui processi relativi all'apprendimento (Lamb 2017). La nozione di autonomia, così come delineata da Little (2015), è individuale e collaborativa, cognitiva e affettiva, organizzativa e comunicativa.

L'esperienza di autoapprendimento oggetto di questo lavoro si inserisce in un più ampio progetto di ricerca portato avanti dal Centro Linguistico nell'ottica del processo di internazionalizzazione e innovazione metodologica dell'Ateneo. L'intento dello studio è stato quello di osservare l'impatto del Web 2.0 sullo sviluppo dell'autonomia degli studenti, autonomia che si estende dalla sfera individuale fino allo spazio sociale in cui si realizza l'apprendimento.

2. LO STUDIO

La presenza numerosa nell'Ateneo di studenti internazionali provenienti dalla Cina ha fornito lo spunto per osservare lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento anche in chiave interculturale. La scelta di focalizzare l'attenzione su questo particolare contingente di studenti è stata motivata dalle caratteristiche del gruppo, numericamente ampio e privo di pregressa esperienza di apprendimento autonomo di una lingua straniera. Gli studenti, durante le interviste preliminari, avevano dichiarato tutti di non avere esperienza di autoapprendimento e di non aver mai gestito in maniera indipendente il proprio

percorso di studio della lingua, sebbene in Cina, a partire dalla riforma dei programmi didattici operata dal Ministero dell'Educazione Cinese nel 2007, si osserva un incoraggiamento dello sviluppo dell'indipendenza e del ruolo attivo degli studenti rispetto alla tradizionale didattica incentrata sul docente (Fumin 2012). Sono numerosi gli studi di linguisti cinesi che affrontano il tema dell'autonomia e della necessità di potenziarla, valorizzando aspetti quali l'autoefficacia, la motivazione, le strategie metacognitive e le tecnologie multimediali (Ou 2017). Viene tuttavia riservato un ruolo importante per il docente (Han 2014), che è considerato risorsa, supporto, consulente, guida e facilitatore dello sviluppo dell'indipendenza dei propri studenti.

Lo studio presentato in questo lavoro ha previsto un percorso di italiano L2 da svolgere in autoapprendimento guidato *online* (20 ore) che ha integrato le regolari attività di aula (60 ore). Le attività *online* si sono svolte sulla piattaforma MOODLE, in uno spazio denominato “*self-access* virtuale”, che ha offerto agli studenti diverse risorse e attività per l'apprendimento della lingua italiana. La necessità di supportare gli studenti durante il primo approccio all'autonomia ha motivato la presenza costante ma discreta di una figura di riferimento, il consulente linguistico *online*, che ha accompagnato gli studenti nel percorso di autoapprendimento, svolgendo un ruolo di guida e facilitatore dell'apprendimento.

Hanno partecipato allo studio 56 studenti cinesi di scambio, maschi e femmine, età media 21 anni, con livelli di competenza linguistica in italiano dall'A2 al B1, iscritti a percorsi di studio di italianistica nelle università di provenienza. Il livello in ingresso è stato accertato con un test *online* prima dell'arrivo e confermato con un secondo test in presenza. Dopo i test, 43 studenti hanno partecipato al corso per il conseguimento del livello B1 e 13 a quello per il raggiungimento del B2. Il monitoraggio delle attività *online* è stato condotto con diversi strumenti: tre questionari a risposta chiusa, di cui uno iniziale per raccogliere le prime impressioni degli studenti sull'apprendimento autonomo, uno intermedio per valutare l'andamento del percorso e uno finale per rinforzare la riflessione metacognitiva, e vari strumenti aperti, come diari, forum e *task* collaborativi.

Particolarmente significativi sono apparsi i commenti rilevati attraverso i *task* collaborativi, i diari dell'autoapprendimento e le interazioni avvenute *online*, dati di natura qualitativa che vengono qui discussi e presentati in una prospettiva che include alcuni degli aspetti legati al concetto di autonomia nell'apprendimento linguistico: autonomia come responsabilità individuale e facoltà di scelta, autonomia come collaborazione e autonomia come riflessione metacognitiva.

3. AUTONOMIA COME RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE E FACOLTÀ DI SCELTA

L'approccio degli studenti cinesi alle attività di apprendimento autonomo ha avuto inizio in aula, dove docente e consulente linguistico hanno presentato il percorso e introdotto il concetto di autonomia nell'apprendimento linguistico, nuovo per questo gruppo di studenti abituato a una formazione diretta dal docente.

Farsi carico del proprio apprendimento significa assumersi la responsabilità per tutti gli aspetti connessi all'apprendimento: scegliere gli obiettivi, selezionare le strategie da utilizzare, stabilire tempi e ritmi, fino a valutare ciò che è stato appreso (Holec 1981). Nello spazio dedicato all'autoapprendimento *online*, gli studenti hanno potuto, quindi, scegliere da soli risorse e strumenti per imparare la lingua, alternando modalità individuale e collaborativa, e riflettendo sul processo di apprendimento.

Nel "*self-access* virtuale" gli studenti hanno potuto scegliere tra diversi materiali per l'apprendimento della lingua italiana e hanno potuto utilizzare strumenti per la riflessione sull'autonomia e sul processo di apprendimento, come repertori di siti web per l'apprendimento della lingua italiana, esercizi interattivi e multimediali realizzati per permettere agli studenti di esercitarsi su ascolto e morfosintassi, unità di lavoro multimediali basate su sequenze di film italiani, *e-task* collaborativi, diari dell'autoapprendimento e questionari per il monitoraggio.

I materiali dedicati allo studio della lingua hanno previsto sia attività individuali sia collaborative. Con l'intento di offrire un'ampia varietà di risorse che potesse rispondere alle esigenze di apprendimento degli studenti cinesi, sia in termini di obiettivi sia di preferenze di modalità, accanto ai repertori di siti web, classificati in base alle abilità linguistiche, sono stati realizzati diversi esercizi, con gli strumenti autore disponibili sulla piattaforma MOODLE. Gli studenti hanno potuto così esercitare l'ascolto, la grammatica e il lessico attraverso esercizi di riordino, completamento, abbinamento, scelta multipla, vero/falso. Tutti gli esercizi hanno fornito un *feedback* immediato, con suggerimenti utili ad approfondire gli aspetti trattati. I testi autentici per la lettura e l'ascolto sono stati didattizzati e presentati con alcune attività da svolgere prima, durante e dopo la lettura o l'ascolto.

Stesso lavoro di didattizzazione è stato svolto per i materiali video utilizzati dagli studenti. Sono state infatti proposte delle piccole unità di apprendimento multimediali elaborate a partire da sequenze di film in lingua originale

italiana, al fine di proporre agli studenti materiali autentici che mostrassero la lingua in un reale contesto comunicativo, proponessero varietà diatopiche e diastratiche dell'italiano e facilitassero la comprensione delle componenti extralinguistiche della comunicazione. La visione di ogni sequenza è stata preceduta da attività di preparazione, accompagnata da attività da svolgere durante la visione e seguita da attività da svolgere dopo la visione.

Accanto alle attività da svolgere individualmente, tra le attività che hanno promosso la collaborazione e l'interdipendenza tra gli studenti la più rilevante è stata il compito da svolgere *online*, l'*e-task*, che sarà descritto nel paragrafo successivo, così come i diari dell'autoapprendimento che, insieme ai questionari, hanno rappresentato gli strumenti essenziali dedicati alla riflessione metacognitiva.

I commenti degli studenti sulla varietà e sulla ricchezza delle attività e sull'ambiente virtuale mostrano il loro atteggiamento favorevole nei confronti dell'utilizzo di risorse multimediali in un ambiente basato sul Web:

Per me i materiali sono ricchi e posso trovare qualsiasi cosa che mi serve. [...] Il film notte prima degli esami è molto interessante e posso conoscere come i giovani parlano l'italiano. (CJ_B1) ¹

Non ho fatto l'autoapprendimento in Cina. Anzitutto, è molto interessante e utile di scegliere quello che voglio migliorare e fare gli esercizi. (HD_B1)

Questo uno dei commenti iniziali degli studenti che, anche al termine dell'esperienza, si sono mostrati favorevoli all'approccio utilizzato:

È stata un'esperienza speciale di autoapprendimento con una modalità nuova e più indipendente durante cui possiamo scegliere e elaborare il nostro proprio piano di studio. Attraverso questo percorso di apprendimento autonomo ho imparato tante cose sul lessico, sulla grammatica, ecc. Mi piace quest'attività e penso che sia molto utile per noi imparare meglio l'italiano. (HHX_B2)

¹ I commenti degli studenti sono stati riportati senza alcun intervento sulle caratteristiche della loro interlingua scritta. La sigla riporta le iniziali del nome e del cognome di ciascun soggetto e il livello del gruppo classe di appartenenza.

4. AUTONOMIA COME COLLABORAZIONE E INTERDIPENDENZA

Lo spazio sociale in cui si è svolto l'apprendimento ha promosso l'interdipendenza, condizione essenziale nello sviluppo dell'autonomia, che vede gli studenti, in quanto esseri sociali, bilanciati tra dipendenza e indipendenza (Little 1996). Il “*self-access* virtuale” è, infatti, basato sui principi dell'apprendimento collaborativo (Johnson, Johnson, and Holubec 1998), sulla responsabilità individuale e sull'interdipendenza positiva nel gruppo (Kohonen 2001). In particolare, la formazione di un gruppo di apprendimento virtuale, creato a partire dall'idea di comunità di pratica (Wenger 1998), è stata determinante nello sviluppo della dimensione sociale dell'autonomia. Gli strumenti di collaborazione e condivisione del Web 2.0 hanno arricchito l'autonomia con una dimensione sociale (Murray 2014) che vede l'individuo che apprende, non isolato, ma inserito in uno spazio sociale. *Chat*, forum, wiki e attività collaborative disponibili nella piattaforma MOODLE hanno permesso agli studenti di condividere interessi, obiettivi, risorse e attività, interagendo sia durante il completamento delle attività individuali sia durante lo svolgimento dei *task* collaborativi.

La possibilità di interagire, confrontarsi e avere un supporto, sia dai pari sia dal consulente linguistico *online*, è stata decisiva per la nascita della comunità di apprendimento:

Seguendo i corsi *online*, ho trovato che ci sono molti materiali sia interessanti sia utili, ad esempio, nella cronaca di ‘ascoltare e parlare’, il penultimo esercizio mi ha colpito molto, sebbene sia abbastanza difficile e ci abbia messo più forza, possiamo imparare molto sulla cultura italiana. Per questo vi consiglio di provarlo. [...] Avete trovato qualche materiale che si può utilizzare? Vi prego di dividerlo qui. (ZHH_B2)

Senso di appartenenza alla comunità virtuale che è stato rinforzato anche attraverso le attività connesse allo svolgimento del *task*, come testimonia l'interazione avvenuta tra tre studenti nel forum, durante la fase di formazione dei gruppi:

- Studente 1: “Gentili compagni di studio, penso che dobbiamo cominciare a finire il *task*, e ho già trovato un membro, ne mancano ancora due, chi non ha ancora trovato i compagni, ti prego di contattarmi qui!”. (ZHH_B2)
- Studente 2: “Conta io! XDDD”. (PL_B2)
- Studente 1: “Volentieri! Secondo quanto letto sul *task*, abbiamo quattro compiti da svolgere, cioè luoghi, musei e monumenti, shopping e bar e resto-

ranti. Puoi sceglierne uno e iniziare a cercare la informazione, quando hai deciso di svolgere un certo compito, informami qui, grazie". (ZHH_B2)

- Studente 3: "io!!!!". (YC_B2)

Apprendimento basato sul compito (Nunan 2004; Willis and Willis 2007) e strategie di apprendimento cooperativo integrate nel modello del *Webquest* (Dodge 2001) hanno permesso agli studenti di condividere e raggiungere l'obiettivo comune, il completamento di un *e-task* collaborativo proposto nell'aula virtuale.

Il *task online* ha consentito agli studenti di lavorare svolgendo un ruolo attivo nella selezione, analisi e sintesi delle risorse suggerite. Agli studenti è stato chiesto di svolgere alcuni compiti che prevedevano la collaborazione tra pari per svolgere un *task* di ricerca guidata sul Web. Uno dei compiti proposti, dal titolo "Viaggio virtuale a Napoli", ha avuto come obiettivo la redazione di una *brochure* informativa con informazioni e immagini per i parenti degli studenti cinesi per far conoscere loro i luoghi più belli di Napoli. La *brochure* con foto e immagini era composta di quattro parti: luoghi, musei e monumenti, shopping, bar e ristoranti. La traccia fornita dal consulente linguistico *online* è stata accompagnata da istruzioni e suggerimenti che hanno facilitato il raggiungimento non solo dell'obiettivo linguistico del compito ma anche di quello sociale: titolo, descrizione del compito, obiettivo e fasi del lavoro sono stati delineati agli studenti nella scheda del compito. Indicazioni particolari sono state fornite anche in merito alla formazione del gruppo, alla spiegazione dei compiti individuali, alla condivisione delle informazioni, all'elaborazione del prodotto finale e ai ruoli da attribuire ai componenti del gruppo. Lo strumento chiave per lo svolgimento del *task* è stato il forum. Qui gli studenti hanno ricevuto guida e suggerimenti del consulente linguistico *online*, hanno contattato e cercato i colleghi per formare i gruppi, hanno lanciato spunti di discussione, proposte di lavoro, hanno fornito suggerimenti, dato consigli, costruito e condiviso il lavoro finale. Questo il messaggio di uno studente che cerca compagni per formare il gruppo e dà indicazioni sulla struttura del lavoro:

Ciao tutti. Cerco i compagni per formare il gruppo. In questo gruppo, creiamo una brochure per i nostri parenti che faranno un viaggio a Napoli. La brochure deve essere composta da queste 4 parte: 1. I luoghi più belli di Napoli, 2. I musei e i monumenti, 3. I bar e i ristoranti, 4. shopping di Napoli. Parlerò i luoghi di Napoli. Se vuoi parlare le altre cose, mi puoi rispondere. Grazie mille! (ZHH_B2)

I *task online* hanno ricevuto numerosi commenti positivi dagli studenti non solo per quanto riguarda i risultati raggiunti dal punto di vista linguistico ma anche e soprattutto per la possibilità di collaborare *online* con i loro pari, come testimoniano i seguenti commenti: “l’*e-task* è come una sfida per noi perché ci aiuta a lavorare in gruppo” (JG_B2); “preferisco studiare da sola ma mi piace studiare con gli altri durante l’*e-task*” (FW_B1); “la collaborazione di *e-task* è bella, metterci d’accordo è interessante” (HD_B1).

5. AUTONOMIA COME RIFLESSIONE METACOGNITIVA

Il ruolo della riflessione metacognitiva in contesti di apprendimento autodiretto è essenziale e va incoraggiato (Cotterall and Murray 2009). La riflessione metacognitiva è considerata un prerequisito essenziale per lo sviluppo di abilità di autocontrollo del proprio apprendimento, come la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione, abilità che risultano essere determinanti nella crescita dell’autonomia degli studenti (Wenden 2014).

Nel “*self-access* virtuale” sono stati proposti alcuni strumenti per stimolare gli studenti a riflettere sul proprio percorso di apprendimento, sui compiti svolti e sulle strategie adottate. Questionari, forum e diari, con il costante supporto del consulente linguistico *online*, hanno accompagnato gli studenti nel percorso di riflessione metacognitiva.

Alla domanda “Come preferisco imparare?” presente nel diario dell’autoapprendimento, una studentessa espone in maniera dettagliata scelte e motivazioni che la spingono a studiare talvolta da sola, talvolta in gruppo, specificando anche le risorse che preferisce usare:

Dipende dalla situazione. Quando abbiamo voglia di discutere qualche concetto complicato che non ci capiamo, è meglio studiare insieme. Perché le opinioni degli altre persone ci aiutano a capire questa frase o questo dialogo meglio. Ma quando dobbiamo ripassare le lezioni che abbiamo già studiato, allora mi piace studiare da sola per concentrarmi in una situazione senza rumore. Per di più preferisco studiare usando risorse video o audio è più interessante soprattutto dopo aver frequentato le lezioni tutto il giorno. Sarei più efficiente se studia in modo diverso. (SWY_B2)

Lo strumento che ha stimolato la riflessione degli studenti sul percorso di apprendimento, focalizzando la loro attenzione sugli aspetti e sulle fasi

fondamentali dello studio della lingua italiana in un ambiente autonomo e collaborativo come il “*self-access* virtuale”, è stato il diario dell’autoapprendimento. Questo è stato costruito con l’intento di offrire loro uno strumento che li accompagnasse in tutte le fasi del percorso di studio autonomo *online*, dall’analisi dei bisogni iniziale fino all’autovalutazione del percorso. Nei diari, è stato chiesto di riflettere sul livello di competenza linguistica iniziale, analizzare bisogni e obiettivi linguistici, pensare alle modalità preferite di apprendimento, scegliere le risorse più adatte per lo studio, registrare tutte le attività svolte e commentare l’esperienza di autoapprendimento.

Il primo passo nel processo di riflessione metacognitiva è stata l’autovalutazione del livello di competenza iniziale in italiano, realizzata attraverso una griglia di autovalutazione, e il confronto con le valutazioni oggettive ottenute con i test d’ingresso. Scrive una studentessa che ha ottenuto un livello B1 al test e si è autovalutata con la griglia: “il livello che ho ottenuto con la griglia è abbastanza uguale di quello che mi hanno attribuito con il test. Mi sembra più facile ascoltare e leggere mentre il mio parlato è una parte un po’ più debole” (YC_B2).

Di seguito vengono riportati, come esempio, alcuni dei commenti degli studenti nei diari *online*, per quanto riguarda l’analisi dei bisogni:

1. “Conosco qualche parole più complicate ma non posso memorizzarle e usarle in modo giusto”. (YW_B1)
2. “Non riesco a usare le parole che hanno un significato simile”. (YH_B2)
3. “Per l’ascolto, il ritmo è veloce per me”. (JM_B1)
4. “Non so come organizzare una frase soprattutto una frase lunga e complicata”. (MX_B2)
5. “Le parole nuove sono tantissime per me, bisogna tanto lavoro”. (CL_B1)

La riflessione sul modo preferito di apprendere e la percezione dell’importanza di particolari risorse ai fini dell’apprendimento della lingua emerge dai diari, quando agli studenti viene chiesto quali materiali preferiscono utilizzare per studiare la lingua. Molte sono, infatti, le scelte che prediligono l’impiego dei film. Questi i commenti di alcuni studenti:

1. “Vorrei guardare qualche film italiano imparando i dialoghi quotidiani”. (XW_B1)
2. “Per quanto riguarda il materiale, preferisco il libro e risorse video”. (CJ_B1)

3. “Per comprendere qualche cultura originale, soprattutto quelle sono diverse dalle nostre”. (JC_B2)
4. “Ho imparato la grammatica vivamente con il video”. (HX_B2)
5. “Studio in modo diverso, avrebbe più interesse e sarebbe più efficiente invece di guardare i libri tutti i giorni. Risorse video e audio sono più accoglienti e comode”. (ZC_B2)
6. “Le risorse video e audio sicuramente svolge un ruolo quando si impara una lingua. Li uso sempre”. (XS_B1)

Registrare nel diario dell'autoapprendimento le attività ha permesso agli studenti di tenere traccia delle risorse utilizzate, dei tempi e ritmi di lavoro, delle modalità di studio. In questo modo il diario si è rivelato uno strumento prezioso per pianificare, monitorare e valutare l'apprendimento svolto nel “*self-access* virtuale”, permettendo agli studenti di potenziare, attraverso la riflessione metacognitiva, le abilità di autoapprendimento.

6. CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha inteso osservare, attraverso la creazione di un “*self-access* virtuale” per l'italiano L2 basato sulla piattaforma MOODLE, l'effetto degli strumenti di comunicazione e condivisione del Web 2.0 sullo sviluppo dell'autonomia in un gruppo di studenti cinesi alla prima esperienza di autoapprendimento guidato di una lingua.

I dati qualitativi rilevati attraverso commenti elicitati in *task* collaborativi, nei diari dell'autoapprendimento e nei forum sono stati oggetto di un'analisi che ha permesso di verificare l'efficacia del Web 2.0 per lo sviluppo dell'autonomia, concentrando la riflessione su aspetti individuali, collaborativi e metacognitivi del percorso.

I soggetti coinvolti nello studio, 43 studenti cinesi inseriti in un corso di italiano di livello B1 e 13 in uno di livello B2, non avevano mai lavorato in maniera autonoma prima dell'esperienza in Italia e in qualche caso hanno espresso una certa resistenza a staccarsi dal più familiare modello di insegnamento, che attribuisce un ruolo centrale alla figura dell'insegnante, al libro di testo e allo studio individuale: “Preferisco studiare da sola perché mi piace stare in silenzio quando studio. Mi va di usare il libro perché è un metodo di studiare tradizionale” (DM_B2); “È utile usare i materiali sul Internet ma probabil-

mente divento distratta usando il computer” (ZL_B1). Una nuova modalità di studio può generare la sensazione di sentirsi disorientati e di non riuscire a gestire le attività *online* in maniera proficua, ma tuttavia, giunti alla fine del percorso *online*, in maggioranza lo hanno giudicato motivante e stimolante:

Non ho mai fatto l'autoapprendimento in Cina, è molto interessante e utile di scegliere quello che voglio migliorare e fare gli esercizi. Dopo un mese di autoapprendimento, penso che il mio livello di grammatica, lessico, ascolto e comprensione ha migliorato tanto. (YZ_B2)

È un'esperienza nuova e utile per me. Non ho provato mai a studiare online per un lungo tempo, perché preferisco leggere i libri o fare esercizi sulla carta. Ma dopo questa volta, ho trovato un modo nuovo per imparare qualcos'altro sull'Internet. (ZL_B1)

Gli studenti cinesi che hanno partecipato al progetto hanno potuto sviluppare nel “*self-access* virtuale” abilità di studio autonomo, che hanno coinvolto sia la dimensione individuale, attraverso la gestione del proprio processo di apprendimento, sia quella sociale, attraverso le attività collaborative proposte.

Indipendentemente dal livello di competenza, B1 o B2, gli studenti hanno complessivamente espresso parere favorevole sull'autoapprendimento e hanno dimostrato di saperne gestire le varie fasi, portando a termine il percorso *online* preventivato. Non vi sono stati casi di abbandono tra nessuno dei 43 soggetti osservati.

L'esperienza di autoapprendimento *online* ha modificato il rapporto tra studenti, docente, risorse e obiettivi dell'apprendimento. Nonostante alcuni timori iniziali, è stato possibile costruire un nuovo ambiente di apprendimento centrato sullo studente, in cui la figura tradizionale del docente è stata sostituita da quella del consulente linguistico *online* che ha accompagnato gli studenti nel percorso verso l'autonomia. Una volta superata la fase di familiarizzazione con il nuovo ambiente di apprendimento e con le modalità di interazione *online*, gli studenti hanno gradualmente imparato a gestire in autonomia il percorso di studio e sono riusciti a interagire con i pari grazie agli strumenti di comunicazione offerti dalla piattaforma MOODLE, i quali, favorendo la condivisione e la collaborazione, hanno potenziato anche la dimensione sociale dell'autonomia.

Il “*self-access* virtuale” ha permesso anche di condividere problemi e soluzioni, per cui i pari, inizialmente semplici membri del gruppo, sono divenuti risorse preziose nella comunità di apprendimento *online*: “Mi piace studiare da solo ma quando ho un problema mi fa piacere parlarne con i miei

compagni o il tutor online” (JX_B2), oppure: “Mi piace studiare da solo, ma quando devo studiare qualcosa di difficile preferisco avere l’aiuto dei miei compagni!” (YYX_B1).

Il successo dell’esperienza, che rappresenta un punto di partenza nella ricerca sull’autonomia potenziata dalle tecnologie in una dimensione internazionale e interculturale, spinge verso ulteriori prospettive di ricerca, in rapporto alla variabile culturale, ai livelli di competenza linguistica e alle modalità didattiche. Si potrebbe osservare, ad esempio, l’efficacia dell’autoapprendimento con gruppi di studenti internazionali di varie provenienze e con gruppi di studenti con livelli più bassi di competenza linguistica. Allo stesso tempo si potrebbe iniziare a promuovere lo sviluppo dell’autonomia già nella classe di lingue (De Santo, Rasulo, e De Meo 2014), attraverso modalità didattiche innovative, con alto grado di motivazione, partecipazione e interazione, quali ad esempio la *flipped classroom* (Bergman and Sams 2012), preparando gli studenti all’autonomia, non solo individuale ma anche di gruppo.

BIBLIOGRAFIA

- Benson, Philip. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, Philip. 2003. “Learner Autonomy in the Classroom”. In *Practical English Language Teaching*. Ed. by David Nunan, 289-308. New York: Graw Hill.
- Bergman, Jonathan, and Aron Sams. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Cotterall, Sara, and Garold Murray. 2009. “Enhancing Metacognitive Knowledge: Structure, Affordances and Self”. *System* 37 (1): 34-45.
- Dam, Leni. 1995. *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- De Santo, Maria, Margaret Rasulo, and Anna De Meo. 2014. “Accentuating Autonomy in the Self-Access Centre”. In *Autonomy in Language Learning: Tools, Task, Environments*. Ed. by Jo Mynard and Christian Ludwig, [e-book] pp. 12. Kent: IATEFL.
- Dodge, Bernie. 2001. “FOCUS: Five Rules for Writing a Great Webquest”. *Learning & Leading with Technology* 28 (1): 6-9.
- Fumin, Fang. 2012. “Teachers’ Roles in Promoting Students’ Learner Autonomy in China”. *English Language Teacher* 5 (4): 51-56.

- Gremmo, Marie-Jose, and Peter Riley. 1995. "Autonomy, Self-Direction and Self-Access in Language Learning and Teaching: The History of an Idea". *System* 23 (2): 151-64.
- Han, Ligang. 2014. "Teacher's Role in Developing Learner Autonomy: A Literature Review". *International Journal of English Language Teaching* 1 (2): 21-27.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, Roger T., David W. Johnson, and Edythe J. Holubec. 1998. *Cooperation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kohonen, Viljo. 2001. "Towards Experiential Foreign Language Education". In *Experiential Learning in Foreign Education*. Ed. by Viljo Kohonen, Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen, and Jorma Lehtovaara, 8-60. London: Routledge.
- Lamb, Terry E. 2017. "Knowledge about Language and Learner Autonomy". In *Language Awareness and Multilingualism*. Ed. by Jasone Cenoz, Duck Gorter, and Stephen May, 173-86. Cham: Springer International Publishing Switzerland.
- Little, David. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David. 1996. "Autonomy in Language Learning: Some Theoretical and Practical Considerations". In *Teaching Modern Languages*. Ed. by Ann Swarbrick, 81-87. London: Routledge.
- Little, David. 2015. "University Language Centres, Self-Access Learning and Learner Autonomy – La formation en langues / LANSAD dans les centres de langues: état des lieux et perspectives, recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité". *Cahiers de l'APLIUT* 34 (3): 13-26.
- Murray, Garold (ed.). 2014. *The Social Dimension of Autonomy in Language Learning*. London: Palgrave MacMillan.
- Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ou, Chuying. 2017. "A Review on Language Learner Autonomy Research in China (2006-2016): Based on 12 Key Domestic Journals". *English Language Teaching* 10 (11): 76-86.
- Oxford, Rebecca L. 2003. "Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy". In *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. Ed. by David Palfreyman and Richard C. Smith, 75-91. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reinders, Haio. 2007. "Supporting Independent Learning through an Electronic Learning Environment". In *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Ed. by Terry Lamb and Haio Reinders, 221-40. Amsterdam: John Benjamins.

- Sheerin, Susan. 1989. *Self-Access*. Oxford: Oxford University Press.
- UIS. *Global Flow of Tertiary-Level Students*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (13/02/2019).
- Wenden, Anita L. 2014. "Metacognitive Knowledge in SLA: The Neglected Variable". In *Learner Contribution to Language Learning: New Directions in Research*. Ed. by M. Breen, 44-46. London: Routledge.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Cynthia. 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, Dave, and Jane Willis. 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ABSTRACT

The development of autonomy in language learning is a strategic element in the enhancement of the internationalisation process of universities. In the Web 2.0 society the virtual spaces of e-learning provide support for, and empowerment of, autonomous learning traditionally carried out individually in Self-Access Language Centres. Autonomous language learning is now enriched by cooperative activities in virtual communities of learning through forums, wikis and chats without limits either of space or of time. The present paper takes a critical look at an L2 autonomous learning pathway undertaken online by Chinese exchange students in a "virtual self-access". This learning model proved to be engaging and motivating and facilitated the students' first approach to autonomous learning.