

***TRANSNATIONAL LANGUACULTURE* E MOBILITÀ VIRTUALE: IL VIDEOSHADOWING COME DIDATTICA ESPERIENZIALE**

*Elena Landone*¹

1. DALL'INTERCULTURALITÀ ALLA *TRANSNATIONAL LANGUACULTURE*

Nello scenario politico e formativo europeo l'insegnamento della lingua straniera occupa un ruolo centrale perché la comprensione mutua dei cittadini passa per il dialogo interculturale, il quale a sua volta è mediato principalmente dalla lingua. L'educazione linguistica è infatti identificata come una pratica fondativa della Comunità Europea, per la sua funzione di ponte negli incontri fra persone di culture diverse (Barrett *et al.*, 2014: 23). La pregnanza di questa visione è evidente:

The learning and teaching of intercultural competence is essential for democratic culture and social cohesion. Providing a quality education for all, aimed at inclusion, promotes active involvement and civic commitment and prevents educational disadvantage. [...] Intercultural competences should be a part of citizenship and human-rights education. (Council of Europe, 2008: 43)

Le raccomandazioni, le linee guida e i testi di riferimento europei rivolti a istituzioni, organizzazioni e operatori per supportare lo sviluppo del dialogo interculturale sono molti, ma più ardua è stata la definizione di strumenti operativi (Landone, 2004). Il CEFR (2002) introduceva il tema dell'interculturalità, ma solo nel *Companion Volume* (2020) si perviene a scale graduate di descrittori che fanno tesoro di precedenti ricerche quali quelle del CARAP (2010), affiancandosi all'analogo procedere del *US American Council of Teachers of Foreign Language ACTFL* (NCSSFL-ACTFL, 2017). Il motivo è che operationalizzare la nozione di competenza interculturale è molto complesso, come si palesa nel moltiplicarsi dei modelli di competenza comunicativa interculturale e nelle criticità che questo comporta (Sykes, 2017).

La competenza comunicativa interculturale, in termini generali, è la consapevolezza e la comprensione delle attitudini, valori e pratiche di altre culture in relazione alla propria e come si traducono comunicativamente (Beltz, 2003). Nel primo modello di ampia diffusione di Byram (1997) si identificavano sei sottocompetenze (*attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, critical cultural awareness, critical cultural education/political education to enable learners to see the relationships among cultures different from their own*). Si rielaborano poi in Barrett *et al.* (2014) come *attitudes, knowledge - understanding, skills e actions*. In questi ambiti si possono identificare descrittori più analitici, per esempio: *being willing to empathise with people who have different cultural affiliations from one's own* (Attitudes); *understanding the internal diversity and heterogeneity of all cultural groups* (Knowledge - Understanding); *knowledge of the beliefs, values, practices, discourses and products that may be used by people who have particular cultural orientations* (Knowledge - Understanding); *multiperspectivity* –

¹ Università degli Studi di Milano.

the ability to decentre from one's own perspective and to take other people's perspectives into consideration in addition to one's own (Skill); *co-operating with individuals who have different cultural orientations on shared activities and ventures, discussing differences in views and perspectives, and constructing common views and perspectives* (Action). Anche gli altri numerosi modelli teorici mantengono questo livello di analisi che, sebbene molto utile per la programmazione e la valutazione didattiche, comporta tuttavia la difficoltà di sintesi in un numero equilibrato e applicabile di descrittori (Beltz, 2003).

A questo va aggiunta la concettualizzazione dell'interculturalità trascendendo l'idea di confini nazionali e lingue standard. Il paradigma della *transnational languaculture* (Agar, 1994) ha collocato, a livello teorico, le lingue e le culture unicamente nell'individuo, in quanto le persone nella propria vita si muovono dinamicamente in una varietà di lingue, contesti e luoghi dove il costrutto di confine svanisce. Ciò comporta anche considerare lingua e cultura come un costrutto integrato, infatti, come sottolinea Belz:

[...] many foreign language specialists, in both theory and praxis, continue to conceptualize language as “a fixed system of formal structures and universal speech functions, [a] neutral conduit for the transmission of cultural facts” and thus persist in teaching “language and culture, or culture in language, but not language as culture”. (Belz, 2003: 69)

Un'importante conseguenza è che si sfuma anche la centralità del parlante nativo e della norma standard nazionale come rappresentativi di una lingua o una cultura. Questa prospettiva ha un impatto notevole, per esempio, sui materiali editoriali per l'insegnamento delle lingue straniere, che difficilmente riescono a proporre questo dinamismo. Un approccio di *transnational languaculture*, infatti, comporta ammettere ampie varietà di interazioni comunicativamente adeguate in uno specifico contesto/situazione (e non solo quelle grammaticalmente corrette in varianti standard e prive di interferenze). Ciò si accorda con la naturale ampia variabilità dei comportamenti pragmatici e sociolinguistici che costituiscono le basi della competenza comunicativa (Belz, 2003; Risager, 2007; Sykes, 2017; Landone, 2022).

Si pone di conseguenza la necessità di identificare strumenti e pratiche didattiche radicalmente nuovi che colgano questo paradigma di urgente attualità per la formazione al dialogo e alla comprensione fra culture (Montanaro, 2022). Come sottolinea Sykes (2017), serve un modello pedagogico sensibile al dinamismo dell'interazione e fondato su osservazione, analisi e partecipazione, che possa, per esempio, permettere agli studenti di accedere a pratiche dotate di quella autenticità assente nell'*input* tradizionalmente disponibile in classe. Infatti, nonostante oculute scelte metodologiche possano in parte compensare la staticità dei contesti di istruzione formale in cui si affronta la competenza interculturale, in generale permangono diversi limiti, quali:

- i vincoli di spazio e tempo limitano le occasioni di contatto del discente con la lingua/cultura straniera;
- l'immersione linguistica e culturale in contesti naturali tramite mobilità fisica è limitata e comunque poco accessibile per molti studenti (per questioni economiche, di tempo, età, famiglia, salute, etc.);
- le occasioni di interazione in lingua meta non sono completamente efficaci (perché, per esempio, avvengono fra discendenti della stessa lingua madre o perché non hanno finalità comunicative autentiche);
- scarseggiano materiali didattici “vivi” e rappresentativi dell'ampia varietà linguistica e culturale meta, in generale il contesto di classe non è sufficientemente ricco di varietà di stimoli culturali.

Da queste considerazioni nasce la sperimentazione del *videoshadowing*, una metodologia che integra elementi di telecollaborazione, etnografia digitale, didattica fra pari, nonché di pedagogie relazionali e riflessive. In particolare, offre una dimensione esperienziale che risponde alla necessità di concepire la competenza comunicativa interculturale in un’ottica di *transnational languaculture*. Di seguito, ne specifichiamo i riferimenti teorici (§ 2), successivamente ne commentiamo le prime sperimentazioni (§ 3).

2. LA VIDEOCOLLABORAZIONE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE/CULTURE STRANIERE

Il *videoshadowing* si avvale della tecnica sociologica dello *shadowing* che è definibile come una ricerca di campo dinamica che vede un ricercatore-osservatore seguire fisicamente il soggetto studiato nella sua vita quotidiana per un certo periodo di tempo, rilevando note di campo. Può essere silenzioso o essere accompagnato da interazione e interviste al soggetto (Landone, 2022).

Applicato all’ambito della didattica delle lingue e culture straniere consiste in una videoconnessione fra due persone (un apprendente di lingua straniera e un parlante nativo) durante i momenti naturali e quotidiani della vita del madrelingua. Avviene su appuntamento concordato dalla coppia e ha una durata variabile. Il video-collegamento è tramite tecnologie mobili (cellulare, *tablet* o computer portatile) e si avvale di applicazioni di uso comune per gli studenti (per es. Skype, Teams, Zoom, Meet, etc.). Il contatto è basato sull’osservazione dal vivo e le sessioni non sono mai registrate. Quindi lo studente (A) apprendente di una lingua straniera (*videoshadower*) si collega con uno studente (B) nativo della lingua meta (*videoshadowee*) in diretta; B svolge le proprie normali attività quotidiane (per es. una cena con amici) nel contesto culturale della lingua meta e A osserva in silenzio, prendendo appunti su dubbi o elementi linguistici e culturali di interesse che sorgono osservando la scena di vita quotidiana del partner. In un momento posteriore i due partner si incontrano e conversano sui dubbi che A ha appuntato nel suo diario di apprendimento. Tutto il processo è coadiuvato da tutor che hanno sperimentato personalmente il *videoshadowing* (e non dal docente) e sono formati per affrontare le eventuali difficoltà che possono sorgere durante il ciclo di incontri. Lo scambio si presta alla modalità in tandem, e anche a diverse varianti, come lo svolgimento in tre partner o il *videoshadowing* inverso (lo *shadower* viene osservato dal madrelingua mentre parla la lingua di apprendimento) (Landone, 2023).

Si avvale quindi di tecnologia digitale che, in termini generali, è stata ampiamente impiegata dai docenti di lingua straniera a partire dalle esperienze di CALL (*Computer-Assisted Language Learning*). In seguito, la comunicazione mediata digitalmente e Internet hanno espanso – rispetto alla classe e ai materiali tradizionali – le possibilità interattive di esposizione degli studenti alla lingua e alla cultura meta, offrendo spazi autentici di accesso all’*input* in un’ampia varietà di discorsi e ruoli, ovvero in contesti di interazione socialmente e culturalmente ricchi. Con l’integrazione della connessione mobile nel nostro quotidiano, tale possibilità si è estesa dall’aula multimediale al contesto esterno all’aula e oggi siamo in grado di offrire agli studenti una mobilità virtuale che permette una sorta di internazionalizzazione domestica (Warschauer, 1996; Belz, 2003, 2007; Lawrence, 2013; Wach, 2013; Farr, Murray, 2016; Healey, 2016; Stockwell, 2016).

La videoconferenza sincrona del *videoshadowing* rientra nella famiglia delle telecollaborazioni (dette anche *online intercultural exchange*, *virtual exchange*, *collaborative online international learning*) (O’Dowd, 2018). Lo studio dell’efficacia delle telecollaborazioni nell’apprendimento della lingua straniera è ancora agli inizi, così come le esperienze didattiche sono ancora in affinamento sperimentale. Tipicamente consistono in un progetto didattico fra istituzioni situate in luoghi distanti e comportano un’attenta

programmazione di attività (*task*) definita e condotta dai docenti delle rispettive classi tramite strumenti di comunicazione digitale (scritti o orali, sincroni o asincroni, spesso combinati). Lo scambio può avvalersi di una lingua franca, della lingua di uno dei due gruppi oppure svolgersi in tandem con studenti apprendenti della lingua nativa dell'altro gruppo, a specchio (Kötter, 2003; Wang, 2006; Lee, 2007; Jauregi, Bañados, 2008; Jauregi *et al.*, 2012; Helm, Guth, 2016; Lewis, O'Dowd, 2016).

Gli studi empirici sulle telecollaborazioni indagano questioni di negoziazione del significato, *feedback* correttivo fra pari, competenza pragmatica e conflitti interculturali; ma anche di *online literacy*, identità e autonomia del discente (O'Dowd, 2007; Lewis, O'Dowd, 2016; Little, 2016). Difatti, i principali obiettivi comuni alle telecollaborazioni sono la competenza comunicativa e la competenza interculturale (Hubbard, Levy, 2016: 34).

A livello teorico, lo sviluppo della competenza comunicativa tramite telecollaborazioni si avvale principalmente di approcci interazionisti, fondandosi sul socio-costruttivismo e la ricerca acquisizionale della seconda lingua. Il socio-costruttivismo sostiene che l'apprendimento è mediato da relazioni sociali, quindi è coadiuvato da attività in cui la cooperazione è necessaria (Vygotsky, 1978). Per tanto, l'interazione sociale e comunicativa in attività autentiche che richiedono responsabilità e interdipendenza comporta un processo di costruzione della conoscenza. Le tecnologie comunicative sono economiche e accessibili, e quindi suppliscono il mezzo per attuare collaborazioni internazionali come prassi ordinaria.

In consonanza al socio-costruttivismo, la ricerca acquisizionale nell'ambito delle telecollaborazioni apporta una prospettiva cognitiva che considera l'interazione comunicativa come un elemento fondamentale per l'acquisizione della lingua straniera, tramite l'esposizione all'*input* comprensibile e la possibilità di produzione e negoziazione del significato in contesti autentici. Nella comunicazione digitale – soprattutto se multimodale e sincrona come il *videoshadowing* – l'interazione è equivalente a quella faccia a faccia e rende molto accessibile l'interazione di discenti non nativi con interlocutori nativi. Tale combinazione ha un'eterogeneità di competenza che aumenta notevolmente i processi di mediazione espliciti e quindi di consapevolezza (Warschauer, 1997; Ellis, 1990, 2005; Landone, 2004, 2018; O'Rourke, 2007; Blake, 2009; Canto, Jauregi, Van Den Bergh, 2013; Helm, Guth, 2016).

La competenza interculturale è uno degli obiettivi più comuni nei progetti di scambio *online*, ma sono ancora pochi gli studi che indagano l'apprendimento di specifici elementi linguistici al fine di consolidare l'ipotesi che l'aumento di interazione con la lingua e la cultura autentiche ha una ricaduta diretta sull'apprendimento linguistico (Kasper, Rose, 2002; Kötter, 2003; Beltz, 2003; Thorne, 2010; Lindner, Méndez García, 2014).

3. L'ESPERIENZA NEL VIDEOSHADOWING

Tornando alla rilevanza sociale e politica della compenetrazione fra lingua e cultura nell'insegnamento della lingua straniera in ottica transnazionale, rileviamo due raccomandazioni del Council of Europe che meritano attenzione (il corsivo è nostro):

Competent public authorities and education institutions should make full use of descriptors of key competences for intercultural communication in designing and implementing curricula and study programmes at all levels of education, including teacher training and adult education programmes. *Complementary tools should be developed to encourage students to exercise independent critical faculties including to reflect critically on their own responses and attitudes to experiences of other cultures.* All students should be given the opportunity to

develop their plurilingual competence. Intercultural learning and practice need to be introduced in the initial and in-service training of teachers. *School and family-based exchanges should be made a regular feature of the secondary curriculum.* (Council of Europe, 2008: 43).

È necessario, quindi, non solo fare tesoro dell'ampia ricerca sui descrittori di competenza interculturale menzionata nella § 1, ma è fondamentale aprire nuovi spazi didattici tramite esperienze di scambio, e che essi offrano anche occasioni specifiche di riflessione critica. Il *videoshadowing*, risponde ad entrambi questi stimoli, in quanto è una mobilità virtuale altamente flessibile, nonché una pratica eminentemente di confronto e riflessione. Le stesse politiche europee, ancora prima della pandemia COVID-19, cominciavano a considerare in modo specifico le telecollaborazioni come validi strumenti, non solo come complementi della mobilità fisica, ma anche come pratiche inclusive di internazionalizzazione a casa per coloro che non possono accedere alla mobilità fisica. Per esempio:

Virtual Networking and eTwinning Virtual mobility, i.e. the use of the internet and other electronic forms of information and communication, is often a catalyst for embarking on a period of physical mobility. Although not a substitute for physical mobility, it does enable young people to prepare a stay abroad and can create conditions for future physical mobility by facilitating friendships, contacts and social networking etc. It also provides a means to keep in contact with the host country once the mobility period is over. It can also provide an international dimension to those learners who, for different reasons, are not able or willing to go abroad. In that context, ICT can be used for “electronic twinning” and for virtual platforms, for teachers, other “multipliers”, interested individuals, interactive communities, open source initiatives etc. Virtual mobility may also be an appropriate and practical form of mobility for young pupils, where travelling abroad may not be an option. Electronic twinning can enhance the quality of mobility initiatives (e.g. through better preparation) and make them more sustainable (Commission of the European Communities, 2009: 18, § 3.3).

Come accennato, le telecollaborazioni vengono impiegate ormai da diversi anni nell'ambito della formazione interculturale, tuttavia lo stato dell'arte delle mobilità virtuali a livello universitario mostra una netta predominanza di scambi basati sulla scrittura, spesso asincrona. Risultano minoritarie le esperienze di telecollaborazioni orali e sincrone (come il *videoshadowing*) e pochi i relativi studi empirici. In generale sono stati documentati apporti positivi rispetto alle competenze critiche e di sensibilità alla diversità culturale; per contro, spesso si rilevano difficoltà di coinvolgimento dei discenti, incomprensioni, rinforzo degli stereotipi e conflitti generati da fattori socio-istituzionali e culturali (Godwin-Jones, 2013; Liddicoat, Scarino, 2013; Lewis, O'Dowd, 2016; Sykes, 2017; O'Dowd, 2000, 2018; Avgousti, 2018).

Rispetto alle telecollaborazioni più praticate, il *videoshadowing* ha diversi elementi di originalità e di fatto non rientra nei tipici obiettivi degli scambi di *information exchange*, *comparison* e *collaboration* (O'Dowd, 2018. Cfr. anche Landone, in stampa a), per avvicinarsi invece alla *intercultural communication in the wild* (Thorne, 2010). In questa sede ci soffermiamo sull'elemento esperienziale del *videoshadowing*. La premessa è che non è sufficiente creare un contatto interculturale per avere una ricaduta di apprendimento e, per tale motivo, tipicamente, le telecollaborazioni abbinano il contatto interculturale ad attività specifiche per supportare l'apprendimento (*task*) (Liddicoat, Scarino, 2013; Lewis, O'Dowd, 2016). Il *videoshadowing*, invece, non comporta sequenze di *task* e adotta una

metodologia diversa: abbina un contatto interculturale non interattivo (durante l'osservazione silenziosa in *shadowing*) a un contatto interattivo di riflessione contrastiva spontanea fra pari. La figura del docente è quasi assente e l'assistenza è affidata a tutor.

Questa impostazione si propone di preservare una sorta di naturalità del contatto, la spontaneità di un incontro, la libertà delle tematiche che possono svilupparsi e la personalizzazione del percorso. Come detto, infatti, la didattica della competenza comunicativa interculturale è limitata nei contesti di aula e con materiali prefabbricati, dove cioè l'esperienza in prima persona è poco accessibile; al contrario, l'incontro digitale può avere tratti relazionali simili all'incontro faccia a faccia (Atkinson, 2011). Per questo, nel *videoshadowing* si cerca di smorzare la cornice accademica/scolastica delle attività di apprendimento formale (evitando i *task*, la visibilità del docente e la valutazione) e si accentua invece lo scenario di immersione in contesti naturali. In altri termini, si supporta la dimensione esperienziale creando didatticamente spazi *potenziali* per ampliare le vedute e permettere agli studenti esplorare territori ignoti (Naiditch, 2013; Godwin-Jones, 2020). In particolare, come evidenzia Atkinson (2011: 144), si aderisce all'idea che non si apprende dall'ambiente, ma partecipandovi, in considerazione del «profound embeddedness of language learning in the world» che un approccio di *transnational languaculture* richiede. Concordiamo infatti con quanto evidenziano Liddicoat e Scarino (2013: 63):

In traditional Communicative Language Teaching and its further development as Task-Based Language Teaching this is understood as “tasks” for teaching and learning, where tasks are intended to capture a shift from a focus on the language itself to a focus on language use and meaning. We argue that teaching and learning language within an intercultural perspective requires an expansion of the notion of “tasks”:

1. to highlight the nature of interaction as the reciprocal interpretation and creation of meaning;
2. to acknowledge that for learners these interactions constitute experiences along a trajectory that contribute to the development of communication as well as to the development of an evolving understanding of what it is that communication entails, and ultimately, the learners' development of self-awareness as communicators.

Ecco quindi che la prospettiva interculturale conduce a un approccio esperienziale per l'apprendimento comunicativo: imparare una lingua straniera non deve essere per il discente una disciplina accademica, ma parte della vita ed elemento significativo nella propria crescita personale (Chamberlin-Quinlisk, 2013). Va aggiunto che, affinché un'esperienza non rimanga solo un fatto vissuto ma sia un momento formativo (Dewey, 2019), nel *videoshadowing* si prevede la riflessione autonoma dei *partner* posteriore all'osservazione silenziosa. Tale incontro permette loro di confrontarsi liberamente su tematiche e aspetti linguistici emersi tramite un'attività che spesso è di comparazione. Infatti, l'incontro esperienziale con le convenzioni, i comportamenti, i credi e valori dell'altro fornisce stimoli potenziali di confronto con ciò che si dà per scontato nel proprio quotidiano; tali stimoli restano potenziali se non si offre anche uno spazio pedagogico per portarli a un livello di consapevolezza più articolato (Lamy, Goodfellow, 1999; Paleari, 2017; Alfred, Byram, Fleming, 2002).

Nella prossima sezione, apportiamo un *set* di dati qualitativi per la discussione critica di quanto esposto sul *videoshadowing*. In particolare, ci proponiamo di mettere a fuoco l'ipotesi che gli studenti possano apprendere in modo più significativo se affrontano le tematiche che personalmente trovano necessarie o interessanti e se ciò avviene in un contesto di legame personale attivo, di sentita motivazione e di bassa pressione esecutiva.

Per contro, le debolezze del *videoshadowing* attese rispetto agli scambi virtuali strutturati sono un basso raccordo con il curriculum accademico, la possibilità di rinuncia dei partecipanti e una minore densità di apprendimento dimostrabile formalmente. Per la discussione di quest'ultime rimettiamo a ulteriori indagini future in quanto, come commenteremo oltre, è un'analisi che la natura dei nostri dati al momento non consente.

3.1. Metodologia

A seguire illustriamo quanto emerso da tre edizioni di *videoshadowing* condotte nel 2021, 2022 e 2023, con circa 30 coppie in totale di studenti universitari di lingue straniere tra i 20 e 40 anni e con diverse lingue materne e di apprendimento tra i livelli B1 e C2 del CEFR (francese, italiano, spagnolo, inglese americano, polacco e cecoslovacco)². I partecipanti erano volontari.

Sulla base dello stato dell'arte relativo agli apporti didattici delle telecollaborazioni, i vantaggi attesi dall'impostazione del *videoshadowing* illustrata nelle §§ 2 e 3 sono:

- bassa dispersione motivazionale (in quanto gli studenti aderiscono volontariamente alle attività e senza obblighi accademici);
- alta adesione emotiva ed affettiva (derivata della familiarità che la condivisione delle situazioni della vita quotidiana comporta);
- bassa conflittualità (perché non sono coinvolti processi decisionali e azioni volte al conseguimento di un obiettivo. Sebbene la conflittualità possa essere anche una buona occasione di formazione interculturale, tuttavia genera un appesantimento gestionale per i tutor e un sovraccarico emotivo per gli studenti);
- alta personalizzazione dell'apprendimento linguistico e culturale (perché le situazioni condivise e le tematiche della riflessione emergono da scelte della coppia);
- ampia varietà di *input* sociolinguistico e pragmatico (derivante dalla naturalità e imprevedibilità delle situazioni comunicative e dei parlanti coinvolti nel *videoshadowing*).

Ai fini del presente studio, ci avvaliamo delle risposte a domande aperte in forma scritta a un questionario su competenza e attitudini interculturali, stili di apprendimento, motivazione e aspettative. Ci avvaliamo anche dei commenti orali emersi durante *focus group* monoculturali svolti a intervalli regolari durante il ciclo di incontri e dei *report* narrativi informali offerti spontaneamente dai partecipanti (*shadowee*, *shadower*, *tutor*) o sollecitati dai ricercatori. La metodologia è qualitativa ed è stata scelta per meglio comprendere gli elementi complessi e percettivi dell'esperienza vissuta dai partecipanti. Nella sezione a

² Il progetto è «co-funded by the Erasmus+ program (4EU+ Alliance cooperation Flagship 2) of the European Union under grant agreement No 612621. The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein». Il *Project leader* è l'autrice nell'ambito del Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni dell'Università degli Studi di Milano e i *partner* sono l'Università Sorbona di Parigi, l'Università Charles di Praga e l'Università di Varsavia. Sono stati di supporto fondamentale l'Ufficio 4EU+ di UNIMI (Sabrina Pavan e Dario Evangelisti), il comitato della Flagship 2 del 4EU+, i proff. Pierluigi Perri e Giovanni Ziccardi di UNIMI, nonché agli utili rilievi del Comitato Etico di Ateneo di UNIMI. Ringrazio anche tutti gli studenti che nel 2021 hanno abbracciato con spirito sperimentale il lancio del progetto e che insieme a Martina Barbadoro, Erica Polvara, Ombretta Bassani, Martina Mandelli, Matteo Comi, Marianna Montanaro, Francesca Ghirardi, Lory Zoto, Michela Segato, Marta Fiameni, Marzia Monterisi e Laura Franco hanno apportato un'appassionata riflessione sui processi. In particolare, sono grata alle tutor di progetto Martina Brogni e Gessica Di Rado, che da allora hanno continuato a contribuire sostanzialmente alla sua crescita didattica e scientifica.

seguire (§ 3.3), apportiamo ulteriori considerazioni su questi strumenti di ricerca, scelti in un'ottica di ricerca-azione volta a comprendere come inserire il *videoshadowing* nelle nostre pratiche accademiche in co-progettazione con gli studenti. Anticipiamo che, delle tre tecniche quali-quantitative adottate, solo gli strumenti più qualitativi hanno restituito dati affidabili per i nostri fini di ottimizzazione del processo, come commenteremo nella seguente analisi dei risultati (O'Dowd, 2006).

3.2. Dati

Procediamo in questa sezione indagando se gli studenti hanno percepito il *videoshadowing* come un'esperienza, e se la qualificerebbero come motivante e affettivamente gratificante (§ 3); ci interroghiamo inoltre se hanno percepito uno sviluppo della lingua in via di apprendimento integrata alla cultura (§ 1). In particolare, dal corpus di dati abbiamo estratto come indicatori:

- riferimenti diretti e non sollecitati dei partecipanti al costrutto di “esperienza” (intesa nel senso comune);
- commenti espliciti dei partecipanti alle domande del questionario sulla motivazione;
- narrazioni di conflittualità emerse in qualsiasi forma (comunicazioni ai *tutor*, *focus group*, questionari);
- riferimenti diretti e non sollecitati dei partecipanti all'affettività;
- riferimenti diretti dei partecipanti ai contenuti appresi e competenze sviluppate;
- riferimenti diretti e non sollecitati dei partecipanti alla riflessione interculturale.

Condividendo la metodologia adottata da O'Dowd (2006), riportiamo in forma sintetica alcune citazioni esemplificative³, scelte per tipicità e rappresentatività.

L'esperienza è riportata dai partecipanti nella percezione dell'autenticità e naturalità dei momenti di osservazione in *shadowing* e delle posteriori conversazioni di riflessione fra pari. Per esempio:

È stata un'esperienza ricca di emozioni, mi ha dato l'opportunità di capire meglio me stessa, le mie capacità e i miei limiti. Anche da un punto di vista didattico è stata un'esperienza positiva, forte che mi ha permesso di imparare tanto e in maniera profonda.

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

Mi è piaciuto moltissimo il fatto di potersi avvicinare ad un'altra cultura e lingua in maniera così naturale e spontanea, cosa che nell'istruzione odierna ancora manca.

Ho qui riportato solo gli aspetti principali, perché la conversazione è stata molto ricca di spunti. Sono contenta della spontaneità dell'incontro e del fatto che entrambe si siano sentite a proprio agio nell'interazione, il che ha reso il tutto non solo più naturale e semplice da condurre, ma anche più interessante per scambio di contenuti.

³ Le testimonianze sono state anonimizzate con una lettera puntata e vengono riportate nella forma originale.

[...] ma è molto più interessante non solo perché ci si vede di persona e ci si parla, ma anche perché si ha modo di “mostrarsi” davvero all’altro, anche nella propria vita.

Abbiamo identificato ulteriori elementi a supporto di questo aspetto:

1. le coppie decidono spontaneamente di comunicare anche al di fuori dei momenti di osservazione o confronto (per esempio, tramite Instagram, WhatsApp, etc.):

Il progetto mi ha permesso di praticare la lingua che studio con una persona madrelingua, non solo nell’ambito del progetto ma anche in chat su whatsapp.

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

2. le coppie accennano al fatto che negli incontri posteriori allo *shadowing*, dopo aver esaurito i temi che lo *shadower* desiderava commentare, passano a chiacchierare di tematiche personali:

I nostri incontri sono sempre molto interessanti perchè oltre a confrontarci su quello che abbiamo visto/ascoltato, parliamo anche di molto altro.

Credo inoltre che l’aver un livello alto di lingua non sia un limite per il progetto, tutto il contrario. Per esempio il peer to peer con C. in genere dura un’ora/un’ora e mezza e solo i primi cinque o dieci minuti commentiamo effettivamente espressioni linguistiche o fatti culturali, poi per il resto parliamo di tutt’altro.

3. i partecipanti specificano di aver appreso temi che non sono stati mai affrontati in contesti educativi formali:

Anche questo incontro è stato molto interessante, e mi ha fatto scoprire qualcosa in più della cultura spagnola, della quale mi sto rendendo conto di non sapere quasi nulla nonostante studi questa lingua da più di dieci anni; e onestamente mi fa strano notare quanto l’approccio, seppure per breve tempo, con una persona madrelingua favorisca l’apprendimento sia della lingua che della cultura più di quanto non lo facciano i libri di scuola in tanti anni.

La mia valutazione generale del progetto è assolutamente positiva. Lo rifarei come parte dei corsi normali dell’Università perché mi sono resa conto (anche facendo il paragone con quello che apprendo io nei corsi di lingua) che da situazioni di vita quotidiana possono venire fuori aspetti linguistici, espressioni, aspetti culturali che non si imparano/affrontano in classe.

In più, lei ieri ha sostenuto l’esame di italiano e quindi prima di concludere il nostro incontro ho avuto anche l’occasione di ripassare un po’ di regole di grammatica con lei. È stato bello poterle spiegare alcune cose e, fortunatamente, mi ha detto che le erano più chiare dopo averne parlato con me.

4. i partecipanti specificano aver sviluppato con il *videoshadowing* delle competenze di vita, non specificamente accademiche

Questa esperienza è stata davvero unica, eccezionale, mi ha sviluppato molto e ho l'impressione che mi abbia aperto ad altre persone.

Penso che la competenza da me maggiormente sviluppata sia stata la capacità di mediazione interculturale, insieme a numerose soft skills fondamentali per diversi ambiti della vita quotidiana.

Penso che sia una delle esperienze universitarie che mi ha insegnato di più in termini di competenze, sia sulla gestione e organizzazione pratica del lavoro, sia nelle relazioni umane.

Si lo rifarei, credo sia un'esperienza che tutti dovrebbero fare nella vita perché comporta anche una responsabilità nei confronti di un'altra persona facendoti così crescere e rendendoti capace di gestire situazioni di solito sconosciute.

Sul tema della percezione di uno sviluppo di competenze, abbiamo focalizzato la competenza comunicativa interculturale. I partecipanti percepiscono chiaramente un apporto a livello di conoscenze, comprensione, competenze di confronto e azioni comparative (cfr. § 1):

[...] grazie a questo progetto ho conosciuto degli aspetti della cultura americana ancora inesplorati.

In più ho avuto la possibilità di conoscere una nuova cultura e confrontarla con la mia.

Non sapevo cosa aspettarmi da questo percorso, ma ho trovato degli interessanti spunti culturali ed emotivi su cui riflettere.

Sono poi emersi confronti interessanti sulle due culture e sui vari stereotipi presenti all'interno della penisola.

È stato molto interessante perché abbiamo parlato su tante cose interessanti e su tante cose che sono simili o diverse nell'Italia e nella Spagna.

Ed è inoltre molto bello come, nonostante tecnicamente quando osserva lui sia lui ad imparare e non io, anch'io imparo qualcosa, sia per quanto riguarda appunto non dare per scontato che tutti conoscano la mia cultura, sia perché spesso, quando lui mi chiede qualche aneddoto sull'Italia, io gli chiedo come funzioni la stessa cosa in Spagna.

È riportata anche la percezione della consapevolezza dello sviluppo di attitudini interculturali (cfr. § 1):

Mediazione tra l'italiano e l'inglese e un maggiore apprezzamento di quanto si possa apprendere di una lingua e cultura dal solo ascolto.

La mia valutazione è sicuramente molto positiva, è un progetto che rifarei assolutamente e sarebbe molto utile inserirlo all'interno dell'Università perché ha tanto da offrire a livello umano (nel ripensare il concetto di dialogo e contatto tra lingue, culture come qualcosa di naturale, spontaneo, concreto), in cui sono emersi aspetti e temi di differenze culturali molto interessanti.

[...] ho trovato questo secondo incontro molto interessante, ma da una prospettiva diversa rispetto a quando sono io ad osservare: tante volte io da italiana che vive in Italia ho spesso la percezione errata che come ci si comporta qui sia come ci si comporta nel mondo (come banalmente il fatto che qui sia normale fare merenda in un orario compreso tra le 16 e le 17, mentre il mio partner mi ha detto che in Spagna si fa più tardi).

[...] e un'esperienza come questo secondo peer-to-peer mi sta aiutando a uscire fuori dalla mia comfort zone e a non dare per scontato che la realtà che vivo io sia la stessa degli altri.

Tra me e A. c'è anche una differenza di età che per me è davvero molto stimolante: mi incuriosisce e mi permette di entrare in contatto con un altro tipo di interculturalità.

Nelle testimonianze è anche rilevata in modo esplicito una percezione di *transnational languaculture* (§ 1):

Abbiamo iniziato un discorso di stereotipi e pregiudizi degli italiani nei confronti degli spagnoli; inoltre, essendo “la movida spagnola” un'espressione che in Italia esiste ed è ben connotata, mi ha sorpresa sapere che in Spagna invece ha più di un significato, e sono anche ben diversi dall'idea di “festa” e “baldoria” che invece c'è nell'immaginario collettivo italiano.

Da un punto di vista linguistico, abbiamo fatto alcune considerazioni sulle formule più comuni che si utilizzano per brindare, con attenzione alle differenze fra il linguaggio giovanile o meno, e su alcuni aspetti dell'ironia.

Rispetto al livello di motivazione degli studenti, i partecipanti rilevano una motivazione molto alta, che non sorprende perché hanno aderito come volontari a una progetto che prometteva innovazione didattica. Ci interessava però verificare se tale motivazione si sostenesse per la durata del ciclo di incontri e se resistesse anche a eventuali difficoltà:

Nonostante il percorso non sia stato “regolare” a livello di tempo, per via di vari impegni sia miei che del mio partner dello Shadowing, mi sono sentita sempre motivata allo stesso modo.

Mi sono sentita motivata perché ho ricevuto feedback positivi dalla mia ombra e ho visto la crescita di interesse e i miglioramenti da parte sua.

Sicuramente la spinta di conoscere qualcuno con un background culturale completamente diverso dal mio. Difficile, sì, ma molto stimolante. La motivazione c'è sempre stata.

Come ho già detto, all'inizio avevo un po' paura ma questo sentimento è scomparso velocemente. Dopo, ero sempre entusiasta e curiosa. Avevo sempre voglia di parlare di più' malgrado degli errori e di scoprire le nuove parole e informazioni culturali.

Sì, sono stato molto motivato e incoraggiato dalla mia partner. Sono motivato a continuare a imparare italiano perché il progetto mi ha mostrato che so usare italiano e voglio usarlo meglio.

In generale, la motivazione si è mantenuta alta, sebbene altalenante per alcune coppie a causa di concomitanti impegni accademici o complicazioni della vita personale, oppure a causa della percezione di una motivazione minore nel proprio partner. In particolare, questo fenomeno è stato maggiormente accusato tra partecipanti meglio informati dai docenti del proprio ateneo di provenienza sul progetto in fase iniziale rispetto a partner introdotti al progetto più approssimativamente, dunque meno consapevoli della sua dimensione umana di “esperienza vera” e non di “dovere accademico”:

A mio parere, infatti, la volontà del singolo non basta per portare avanti un progetto come questo, ma è necessario che da entrambe le parti ci sia interesse: ad esempio, mi è capitato di pensare di non avere tempo per degli incontri col mio partner e di voler rimandare, ma lui mi scriveva se potessimo vederci per un incontro e per non deluderlo facevo in modo di esserci sempre, stimolando così la mia motivazione a continuare.

I casi di conflitti sono stati latenti, e tutti derivanti da un’asimmetria dell’impegno e della motivazione percepiti nel *partner*:

Purtroppo questo percorso non ha soddisfatto le mie aspettative a causa della mancanza di collaborazione della mia partner.

Verso la fine del progetto ho perso un pochino la motivazione, soprattutto perché io mi sono sempre resa disponibile per fare gli incontri, ma a volte le altre ragazze avevano altri impegni e si slittava sempre facendo passare molto tempo, allora dopo un po’ ho iniziato anche io a mettere un po’ in secondo piano il laboratorio dando priorità ad altre cose.

Non mi sono sempre sentita motivata al 100% perché a volte la mia partner ha avuto degli atteggiamenti che non mi hanno fatto sentire completamente a mio agio e libera di chiedere tutto ciò che avrei voluto. Quella che per me poteva essere una chiacchierata piacevole, magari lei lo vedeva come un dovere.

Il primo semestre con M. è andato abbastanza bene, l’unica pecca era il suo modo di organizzarsi, che era profondamente diverso dal mio.

Non mi è piaciuto l’atteggiamento della mia ombra e sentirmi in obbligo di rispettare delle scadenze che in realtà non erano previste nel progetto.

Si è rilevata un’alta menzione spontanea dell’affettività fra i *partner* e viene sottolineato il fatto che tale fattore è importante per la riuscita del progetto: l’affinità con il partner in termini generali e la consonanza di impegno nel progetto sono spesso citati come determinanti.

La mia motivazione, inoltre, è cresciuta nel corso del progetto anche grazie al fatto che ci fosse una bella affinità con la mia partner.

Alla fine però tanta felicità, soddisfazione e un po’ di tristezza ora che si è concluso tutto, anche se in realtà non penso ci sarà un addio definitivo.

Riflettendo anche sulle piattaforme che ci sono in giro lo Shadowing, rispetto al Tandem magari, ti permette di creare anche una relazione diversa con il partner, anche se poi l’amicizia può nascere come no; questo perché avendo 10 incontri sempre con la stessa persona si entra in una confidenza diversa

rispetto magari a piattaforme dove hai possibilità di parlare la L2 ma con persone a caso, quindi per me ad esempio che sono molto introversa riuscirebbe meno aprirmi ed esprimermi come vorrei nella L2, anche per la possibilità di commettere errori. Mentre con il partner dello Shadowing questo imbarazzo c'è inizialmente, ma poi si supera.

Lavorare con la persona “giusta” è fondamentale perché permette di avere fiducia e creare un clima di collaborazione e amicizia importantissimo per l'apprendimento. Io sono stata molto fortunata!

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

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

Infine, dai riferimenti dei partecipanti a ciò che pensano di avere appreso, possiamo affermare che, oltre alla frequente menzione dei già citati elementi culturali, l'ambito lessicale è quello che emerge con maggiore concretezza alla loro vista, soprattutto rispetto alla variazione diastratica e diatopica:

Secondo me il valore più importante del progetto è che ci dà l'opportunità di parlare italiano con le persone italiane. Ho potuto chiedere qualsiasi cosa riguardante la lingua italiana.

Ho imparato nuovo lessico non in modo meccanico come spesso avviene e ho migliorato le mie capacità comunicative nonché l'autostima (avendo contatti con una persona al mio stesso livello non ho percepito la pressione di dover per forza “non fare errori perché altrimenti faccio una brutta figura”).

Penso di aver sviluppato competenze per quanto riguarda la comprensione di parole di uso quotidiano e di regionalismi.

Soprattutto vedo una grande differenza nella mia fluidità di parlare ma ho imparato anche tante parole e espressioni, molto spesso del linguaggio quotidiano che non si studiano all'università.

È stato un incontro davvero molto interessante e utile, ho potuto imparare nuove espressioni gergali e colloquiali di interazione tra pari.

Personalmente è stato molto utile, anche sentire l'accento spagnolo di nostre coetanee.

I partecipanti apportano anche riferimenti allo sviluppo di specifiche abilità comunicative o a un'acquisita sicurezza rispetto alla propria competenza comunicativa globale o alle proprie strategie di apprendimento linguistico:

L'esperienza molto preziosa, soprattutto per la mia competenza linguistica orale. Ho imparato delle cose nuove (soprattutto nuovo lessico) che non si imparano all'università. Peraltro, sono diventato più sicuro di sé quando parlo italiano, non mi vergogno di parlare anche se sono più consapevole dei miei errori.

Ho sviluppato capacità di ascolto e comprensione dell'American English, in particolar modo ho scoperto un linguaggio specifico, quello degli ingegneri, a me sconosciuto.

I think I developed more conversational skills, especially talking about unexpected or unprepared topics.

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

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

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

Abbiamo riportato volutamente un ampio apparato di testimonianze perché, come si nota, oltre a restituire un commento significativo rispetto al tema da noi investigato, offrono una visione più globale dell'esperienza, interconnettendo spontaneamente variabili come motivazione e affettività, motivazione e apprendimento, affettività e competenze.

3.3. *Discussione*

Rispetto ai dati esemplificati notiamo che effettivamente la motivazione si mantiene alta, e sono frequenti le menzioni del costrutto di "interesse, interessante", che rimanda al fatto che le coppie gestiscono autonomamente la conversazione riflessiva posteriore allo *shadowing* verso le tematiche che incuriosiscono. In alcuni casi la motivazione cresce con l'accresciuta percezione di sicurezza nel parlare in lingua straniera (come documentato anche in Canals, 2020), in altri casi cala perché non si percepisce lo stesso livello di impegno o motivazione nel partner.

Tale percezione è legata a due fattori: l'organizzazione dell'agenda degli incontri di *shadowing* e l'interattività nei posteriori incontri di riflessione. In quest'ultimi, lo *shadower* che pone poche domande viene percepito dallo *shadowee* come disinteressato, svogliato, timido, motivato solo dal terminare l'esecuzione di un compito, etc. Rispetto all'organizzazione degli incontri la poca motivazione viene letta nel ritardo nelle risposte ai messaggi asincroni, nell'annullamento degli incontri e nella dilazione dei tempi fra un incontro e il successivo. La percezione di un partner con diverso livello di coinvolgimento è una tipica fonte di conflitto nelle telecollaborazioni, spesso derivante da valori diversi nella concezione del tempo a breve/lungo termine e della cultura accademica dell'impegno. I nostri studenti non paiono aver percepito il possibile sotteso culturale a questo tipo di malinteso e lo hanno tipicamente attribuito al profilo personale della

persona, motivo per cui sottolineano che è importante essere abbinati alla “persona giusta”.

Ciò non stupisce anche per il fatto che la relazione si crea e intensifica nell'intimità delle situazioni personali condivise. A conferma dei dati di Lee e Song (2019), anche nel nostro caso, l'adesione emotiva e affettiva è molto alta, le coppie testimoniano la nascita di amicizia e mantengono i contatti dopo la fine del progetto, elemento che spesso è ricompreso nelle attitudini o nei tratti individuali dei modelli di competenza interculturale (Liddicoat, Scarino, 2013). E, come abbiamo visto, sono le testimonianze stesse dei partecipanti a creare un collegamento spontaneo fra affettività/motivazione e l'apprendimento, e questo supporta il fatto che la cura della qualità relazionale è particolarmente necessaria nelle telecollaborazioni (Belz, 2007; Santerini, 2013).

La percezione dell'apprendimento è molto varia e i nostri dati sono in linea con Lee, Song (2019) e Chen, Yang (2014). Gli studenti riportano spontaneamente un apprendimento di vita, cioè di esperienza personale profonda che ha inciso sulle *life skills*. Come testimoniato dagli stralci riportati, menzionano spesso il fatto che l'apprendimento è andato oltre ciò che trovano in accademia e che si è distinto per varietà e qualità rispetto all'*input* a cui tipicamente accedono in classe. La competenza comunicativa interculturale è sempre menzionata, per lo meno in forma generica, e spesso è dettagliata con riflessioni più specifiche su contenuti, abilità e attitudini. Emerge infine una chiara percezione di apprendimento comunicativo, in termini di sviluppo di abilità linguistiche e di conoscenza di contenuti lessicali e sociolinguistici. Per contro, non compaiono menzioni alla grammatica, che evidentemente è quanto lo studente sviluppa in classe.

Questo quadro interpretativo va accolto considerando alcuni *caveats*. In primo luogo, non tutti gli studenti hanno risposto ai questionari, assistito ai *focus group* o inviato *report* dei propri incontri; questo comporta che quanto rilevato potrebbe offrire un quadro più ottimistico del reale, in quanto fondato sul *feedback* dei soggetti più responsabili e più coinvolti.

In secondo luogo, gli studenti che hanno fornito il loro *feedback* hanno restituito dati di percezione, che possono essere stati influenzati particolarmente dal fatto che il primo ciclo si è svolto in concomitanza con l'inizio della pandemia da COVID-19 (si pensi, per esempio, alla dimensione affettiva, emotiva e motivazionale). Tuttavia, il dato di percezione è di grande interesse in un impianto di ricerca-azione come il nostro, perché ci interessava in modo specifico capire come lo studente/essa vive il processo. Aderendo a quanto afferma Steinwider (2016: 4), anche il nostro studio ha richiesto:

[...] perceptual data that captured the feelings, attitudes, and perspectives of the respondents, rather than examining any actual events. That is to say, the study focused on the ways humans make meaning of their experiences, understanding that such perceptions are shaped within narratives that are equally as informative as the apparent facts of the events to which they might refer.

Questo però ha comportato il fatto di non poter fare affidamento sul questionario relativo alla competenza e attitudini interculturali a risposta chiusa composto sulla base di una batteria di descrittori di competenza comunicativa interculturale selezionati nel *Companion Volume* del CEFR e nel CARAP. Infatti, questo dato quantitativo è stato scartato perché impossibile da interpretare: laddove abbiamo rilevato un significativo delta in positivo o in negativo tra la somministrazione prima del progetto e dopo il progetto, abbiamo preso atto di non essere in grado di interpretare se i soggetti avevano migliorato o peggiorato la propria competenza. Infatti, un'autovalutazione bassa può nascondere un alto livello di consapevolezza del discente della complessità della competenza

interculturale; per contro, un'autovalutazione alta può derivare da una sicurezza superficiale. Per questo, la triangolazione non è andata a buon fine e ci siamo affidati solo alle menzioni spontanee o alle risposte aperte del questionario. A questo proposito Borghetti (2017) solleva interessanti riflessioni etiche – che condividiamo – sulla non opportunità di valutare la competenza interculturale; esse sono relative ai modelli di riferimento e ai loro descrittori (§ 1. Cfr. anche Broadfoot, Black, 2004), alla relazione fra competenza e *performance*, alla natura situata della competenza interculturale e alla sua dimensione affettiva.

Aggiungiamo infine che abbiamo scelto di non avvalerci dei diari di apprendimento che lo *shadower* compila durante l'osservazione silenziosa e che serve da appoggio per la riflessione posteriore con il suo *shadowee*. I diari potrebbero costituire una triangolazione importante sull'apprendimento dichiarato dai partecipanti rispetto all'apprendimento di contenuti, alla qualità della riflessione critica e alla esplorazione di *cultural rich points* (Agar, 1994). Tuttavia, abbiamo deciso di non usarli come dati di ricerca per preservarne il valore didattico e per rispettare la delicatezza etica che richiede la sfera affettiva della competenza interculturale (Liddicoat, Scarino, 2013). In linea con le considerazioni di Belz (2007), i *focus group* si sono rivelati una compensazione valida del non uso dei diari, poiché hanno restituito dati spontanei di tipo narrativo sui *rich points*. In termini generali, il confronto di prospettive multiple del *focus group* ha prodotto ipotesi interpretative molto formative per gli stessi partecipanti e proprio per questo è un eccellente dispositivo didattico da inserire in un progetto di *shadowing*. Come precisa Belz:

When members of one languaculture encounter a rich point in a second languaculture, lack of understanding is often the result. This inability to understand the rich point typically is not based on deficient lexical knowledge, but rather on insufficient factual knowledge of the specific network of culturally relative associations and meanings in which the rich point makes sense to members of the second languaculture. In short, a rich point is a reflex of culture-specific ideas, beliefs or constructs as manifested in language or other types of communicative patterns. The exploration of linguistic and cultural rich points is a key activity in telecollaborative exchanges. (Belz, 2007: 145)

Infine annotiamo che il *videoshadowing* offre spazi di apprendimento completamente situati, e quindi molto vari: ogni coppia sviluppa dinamiche proprie e ogni loro incontro offre un *setting* pragmatico unico. Come nei contesti autentici, si animano situazioni sempre nuove con esiti sempre diversi, pertanto la generalizzazione dei risultati è da evitare. Per contro, l'approccio emico all'esperienza del soggetto è congruente per cogliere tale forte variabilità.

4. CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

Quanto discusso alla luce delle considerazioni metodologiche apportate conferma che il *videoshadowing* ha un impianto percepito dagli studenti come esperienziale e diverso dall'ambiente di istruzione formale. Il processo è sostenuto dalla motivazione e da un'affettività che nasce dall'autenticità, naturalità e familiarità dell'incontro; motivazione e affettività, oltre a sostenersi sinergicamente, vengono considerate esplicitamente dai partecipanti come necessarie ai fini di questo tipo di processo di apprendimento. Gli studenti riconoscono di aver sviluppato in tale contesto diverse componenti della competenza comunicativa e della competenza interculturale rispetto a un'ampia varietà di

tematiche e contenuti di interesse personale e non frequenti in classe, ma anche di competenze più esistenziali. In particolare, abbiamo documentato alcuni casi spontanei di approccio alla *languaculture* che si dimostrano promettenti rispetto all'adeguatezza degli elementi esperienziale e riflessivo del *videoshadowing* per accostarsi allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Gli sviluppi futuri dello studio del *videoshadowing* devono necessariamente raccordarsi a come vengono definite le sue numerose variabili in ogni specifico contesto applicativo e agli obiettivi didattici che ci si prepone (Landone, 2023). Come detto, i temi da approfondire sono le difficoltà di raccordo con un curriculum accademico predefinito e la densità di apprendimento in relazione all'impegno docente e di tutoraggio. Si tratta di aree di indagini importanti per poter istituzionalizzare questa pratica nei curricula scolastici e accademici, come auspicato dalle linee guida europee e dall'integrazione della comunicazione digitale nella nostra quotidianità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson D. (2011), "A sociocognitive approach to second language acquisition. How mind, body, and world work together in learning additional languages" in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, Abingdon, pp. 144-166.
- Agar M. (1994), *Language Shock: Understanding the culture of conversation*, William Morrow, New York.
- Alred G., Byram M., Fleming M. (2002), "Introduction", in Alred G., Byram M., Fleming M. (eds.), *Intercultural experience and education*, Multilingua Matters, Clevedon, pp. 1-13.
- Avgousti M. I. (2018), "Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review", in *Computer Assisted Language Learning*, 31, 8, pp. 819-853: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2018.1455713?journalCode=ncal20>.
- Barrett M. et al. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Pestalozzi series no. 3., Council of Europe, Strasbourg.
- Belz J. A. (2003), "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration", in *Language Learning & Technology*, 7, 2, pp. 68-99: <https://www.lltjournal.org/item/10125-25201/>.
- Belz J. A. (2007), "The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships", in O'Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 127-166.
- Blake R. (2009), "The use of technology for second language distance learning", in *The Modern Language Journal*, 93, pp. 822-835.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Borghetti C. (2017), "Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues", in *Journal of Intercultural Communication*, 44, s.p.: <https://immi.se/oldwebsite/nr44/borghetti.html>.
- Broadfoot P., Black P. (2004), "Redefining assessment? The first ten years of assessment in education", in *Assessment in Education*, 11, 1, pp. 7-27.
- Canto S., Jauregi K., Van Den Bergh H. (2013), "Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value?", in *ReCALL*, 25, 1, pp. 105-121.

- Canals L. (2020), “The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation”, in *Language Learning & Technology*, 24, 3, pp. 103-119:
<https://www.lltjournal.org/item/10125-44742/>.
- Chamberlin-Quinlisk C. (2013), “Learning about culture: The web as an obstacle (with opportunities)”, in *Atti del Convegno Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale*, Fondazione Intercultura, s.l., Colle di Val d’Elsa (SI) pp. 319-333.
- CARAP/FREPA - European Centre for Modern Languages (2010), *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*:
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Chen J. J., Yang S. C. (2014), “Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects”, *Language Learning & Technology*, 18, 1, pp. 57–75.
- CEFR - Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg: www.coe.int/lang-cefr.
- CEFR Companion Volume – Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Commission of the European Communities (2009), *Green Paper: Promoting the learning mobility of young people*, Brussels: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/54058424-b822-4f3e-89b0-fcdd323961db/language-en>.
- Council of Europe (2008), *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*, Strasbourg:
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Dewey J. (2019. Ed. or. 1933), *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ellis R. (1990), *Instructed second language acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Ellis R. (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Auckland University – Ministry of Education, New Zealand:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:65607476-b663-41be-9900-d39823df2c30/2006-bv-05-04ellis-pdf.pdf>.
- Farr F., Murray L. (2016), “Introduction. Language learning and technology”, in Farr F., Murray L. (eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology*, Routledge, Abingdon, pp. 1-6.
- Godwin-Jones R. (2013), “Integrating intercultural competence into language learning through technology”, in *Language Learning & Technology*, 17, 2, pp. 1-11:
<https://www.lltjournal.org/item/10125-44318/>.
- Godwin-Jones R. (2020), “Building the porous classroom: An expanded model for blended language learning”, in *Language Learning & Technology*, 24, 3, pp. 1-18:
<https://www.lltjournal.org/item/10125-44731/>.
- Healey D. (2016), “Language learning and technology. Past, present and future”, in Farr F., Murray L. (eds.), in *The Routledge handbook of language learning and technology*, Routledge, Abingdon, pp. 9-23.
- Helm F., Guth S. (2016), “Telecollaboration and language learning”, in Farr F., Murray L. (eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology*, Routledge, Abingdon, pp. 241-254.

- Hubbard P., Levy M. (2016), "Theory in computer-assisted language learning research and practice", in Farr F., Murray L. (eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology*, Routledge, Abingdon, pp. 24-38.
- Jauregi K. *et al.*, (2012), "Native/non-native speaker interactions through video-web communication: A clue for enhancing motivation?", in *Computer Assisted Language Learning*, 25, 1, pp. 1-19.
- Jauregi K., Bañados E. (2008), "Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs", in *ReCALL*, 20, 2, pp. 183-207.
- Kasper G., Kennedy R. (2002), *Pragmatic development in a second language*, Blackwell, Malden.
- Kötter M. (2003), "Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems", in *Language Learning & Technology*, 7, 2, pp. 145-172:
<https://www.lltjournal.org/item/10125-25203/>.
- Lamy M.-N., Goodfellow R. (1999), " "Reflective conversation" in the virtual language classroom", in *Language Learning & Technology*, 02, 2, 1999, pp. 43-61:
<https://www.lltjournal.org/item/41/>.
- Lawrence G. (2013), "Building investment in intercultural online language learning environments", in *Atti del Convegno Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale*, Fondazione Intercultura, s.l., Colle di Val d'Elsa (SI), pp. 349-360.
- Landone E. (2004), "Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas", in *Mots Palabras Words*, 5, pp. 33-52.
- Landone E. (2018), *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*, Mimesis, Milano.
- Landone E. (2022), *Methodology in politeness research*, Springer, Cham.
- Landone E. (2023), "La telecolaboración entre pares del videoshadowing para la didáctica de la lengua-cultura extranjera", in Peragón López C. E. (ed.), *Investigación e intervención didáctica en Lengua y Literatura*, Octaedro, Barcelona, pp. 31-43.
- Landone E. (ics.), "Digital ethnography through videoshadowing: The everyday life in foreign language and culture communicative competence".
- Lee L. (2007), "One-to-one desktop videoconferencing for developing oral skills: Prospects in perspective", in O'Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 281-286.
- Lewis T., O'Dowd R. (2016), "Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review", in O'Dowd R., Lewis T.(eds.), *Online intercultural exchange. Policy, pedagogy, practice*, Routledge, New York - London, pp. 21-66.
- Lindner R., Méndez García M. C. (2014), "The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: exploring images of others in telecollaboration", in *Language, Culture and Curriculum*, 27, 3, pp. 26-243.
- Liddicoat A. J., Scarino A. (2013), *Intercultural language teaching and learning*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Montanaro M. (2022), "Nota sobre educación lingüística y pandemia: retos y oportunidades de la didáctica a distancia en Italia", in *Altre Modernità*, 27, pp. 309-323.
- NCSSFL-ACTFL (2017), *Can-Do statements: Performance indicators for language learners:*
<https://www.actfl.org/educator-resources/ncssfl-actfl-can-do-statements>.
- Naiditch F. (2013), "Intercultural education in the digital era", in *Atti del Convegno Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale*, Fondazione Intercultura, s. l., Colle di Val d'Elsa (SI), pp. 123-157.
- O'Dowd R. (2000), "Intercultural learning via videoconferencing: A pilot exchange project", in *ReCALL*, 12, 1, pp. 49-63.

- O'Dowd R. (2006), "The use of videoconferencing and e-mail as mediators of intercultural student ethnography", in Belz J., Thorne S. (eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education*, Thomson Heinle, Boston, pp. 86-119.
- O'Dowd R. (2007), "Foreign language education and the rise of online communication: A review of promises and realities", in O'Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*, Multilingual Matters, Clvedon, pp. 17-37.
- O'Dowd R. (2018), "Intercultural communicative competence and technology", in Lontas J. (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken, pp.1-7.
- O'Rourke B. (2007), "Models of telecollaboration (1): e-Tandem", in O'Dowd R. (ed.), *Online intercultural exchange*, Multilingual Matters, Clvedon, pp. 41-61.
- Paleari V. (2017), "Hacia un entorno más auténtico en el aprendizaje del español como lengua extranjera. El enfoque experiencial", in *Lingue e Linguaggi*, 23, pp. 151-167.
- Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Towanda.
- Roberts C. (2002), "Ethnography and cultural practice: Ways of learning during residence abroad", in Alred G., Byram M., Fleming M. (eds.), *Intercultural experience and education*, Multilingua Matters, Clvedon, pp. 114-130.
- Santerini M. (2013), "Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia", in *Atti del Convegno Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale*, Fondazione Intercultura, s.l., Colle di Val d'Elsa (SI), pp. 93-98.
- Stockwell G. (2016), "Mobile language learning", in Farr F., Murray L. (eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology*, Routledge, Abingdon, pp. 296-307.
- Sykes J. (2017), "Technologies for teaching and learning intercultural competence and interlanguage pragmatics", in Chapelle C. A., Sauro S. (eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, John Wiley & Sons, Hoboken, pp. 118-133.
- Steinwider S. (2016), "EFL learners' post-sojourn perceptions of the effects of study abroad", *Language and culture after study abroad*, 45, 2, pp. 1-20.
- Thorne S. (2010), "The 'Intercultural Turn' and language learning in the crucible of New Media", in Guth S., Helm F. (eds.), *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*, Peter Lang, Bern, pp. 139-164.
- Varis P. (2016), "Digital ethnography", in Georgakopoulou A., Spiloti T. (eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication*, Routledge, London, pp. 55-68.
- Vygotskij L. S. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringheri, Torino.
- Wach A. (2013), "The role of the computer-mediated communication in enhancing linguistic and intercultural competence", in *Atti del Convegno Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale*, Fondazione Intercultura, s.l., Colle di Val d'Elsa (SI), pp. 275-285.
- Wang Y. (2006), "Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning", in *ReCALL*, 18, 1, pp. 122-146.
- Warschauer M. (1996), "Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom", in *CALICO Journal*, 13, 2, pp. 7-26.
- Warschauer M. (1997), "Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice", in *Modern Language Journal*, 81, 3, pp. 470-481.

