

University of Groningen

The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education

EVOLVE Project Team

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

EVOLVE Project Team (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Rapporto del Progetto EVOLVE:

EVOLVE Project Team (2020). The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>



Sostenuto dal programma Erasmus + dell'Unione europea.

Il sostegno della Commissione Europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflette il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.



Questo documento è messo a disposizione dal progetto EVOLVE (www.evolve-erasmus.eu) e deve essere utilizzato secondo la licenza Creative Commons applicata.

Relazione di Sintesi

Introduzione

Questo rapporto presenta quanto emerso in uno degli studi eseguiti da EVOLVE (www.evolve-erasmus.eu), progetto di Azione Chiave 3 del programma Erasmus+. Nel più ampio contesto del progetto, che mira a integrare VE come pratica innovativa di Istruzione Superiore in Europa e nel mondo, il presente studio si concentra sull'impatto di *Virtual Exchange* (VE) sull'apprendimento degli studenti nel settore di Istruzione Superiore (IS). Sulla base dei dati degli studenti raccolti su 16 progetti di scambio tra 34 partner tra IIS in Europa e in altre parti del mondo, si analizzano le percezioni generali degli studenti, il loro gradimento per VE e lo sviluppo di competenze interculturali, alfabetizzazione critica digitale, competenze linguistiche e apprendimento disciplinare.

Lo studio si prefiggeva l'obiettivo di approfondire le prospettive degli studenti su VE e lo sviluppo di competenze facilitato da VE nelle aree sopraccitate in un'ampia gamma di discipline e di corsi accademici. Le ricercatrici hanno lavorato congiuntamente con i docenti di tali corsi, molti dei quali erano stati formati attraverso il corso di formazione *Co-Laboratory*, sviluppato come ulteriore attività del progetto EVOLVE o attraverso il corso di formazione offerto dal concomitante progetto Erasmus+ Virtual Exchange.

Gli strumenti utilizzati per misurare l'impatto sull'apprendimento degli studenti includevano questionari pre e post test, somministrati a tutti gli studenti del nostro campione, portfolio studenti completati dagli studenti i cui insegnanti avessero optato per il loro utilizzo, e interviste a posteriori con gli studenti. Si è inoltre potuto accedere a schede di raccolta di informazioni su VE, che contenevano descrizioni del progetto di VE, completate dai docenti referenti degli scambi VE. Lo studio comprende i dati di 248 studenti partecipanti a 16 scambi svolti da 34 partner in tutto il mondo, tutti implementati con un partner europeo, con la sola eccezione di uno di essi.

1

Le percezioni generali degli studenti su VE

La prima parte di questo studio, presentato al capitolo 4, ha analizzato le percezioni complessive da parte degli studenti su VE e il suo impatto sugli obiettivi di apprendimento in generale. I ricercatori, Elke Nissen, Catherine Felce, e Catherine Muller, hanno osservato il gradimento in generale in relazione a ulteriori fattori di soddisfazione, implementazione e progettazione, che possano incentivare od ostacolare lo sviluppo delle competenze specifiche oggetto di analisi. Hanno potuto scoprire che il gradimento è chiaramente collegato ai livelli di impegno e partecipazione, ma altresì al livello di sviluppo delle competenze percepito.

Una grande maggioranza degli studenti nel nostro campione ha apprezzato la partecipazione agli scambi; valuterebbero infatti l'opportunità di partecipare a nuovi scambi e hanno considerato VE una componente importante dei loro corsi. Una proporzione leggermente inferiore degli studenti ha indicato come l'esperienza avesse incrementato il loro interesse nei confronti della mobilità fisica.

Le risposte, inoltre, suggeriscono che in genere gli studenti considerano lo scambio virtuale come una buona opportunità per sviluppare competenze trasversali e disciplinari specifiche. L'impegno e la partecipazione da parte dello studente sono strettamente collegati al gradimento.

Molti fattori sono risultati rilevanti per il gradimento degli studenti per VE e lo sviluppo delle competenze. Tali fattori sono illustrati nella Figura 1 e brevemente discussi di seguito.

Figura 1: Fattori che contribuiscono al gradimento degli studenti per VE e allo sviluppo di competenze



2

La progettazione e l'organizzazione delle attività in un VE si sono rivelate essere direttamente collegate al gradimento degli studenti. Si tratta di un risultato particolarmente significativo perché attività ben strutturate e progetti di VE ben organizzati sono considerati essenziali per il raggiungimento di un impegno cognitivo e di partecipazione, che sono a loro volta i prerequisiti per lo sviluppo delle competenze. Il fattore tempo svolge ruoli molteplici nella progettazione delle attività: alcuni studenti hanno riferito che partecipare al progetto di VE è stato impegnativo a causa del carico complessivo del corso di studio; le scadenze devono essere comunicate chiaramente e le differenze di fuso orario devono essere adeguatamente prese in considerazione. Nel complesso, tuttavia, gli studenti hanno espresso un parere positivo sulle attività progettate dai docenti. Sono stati evidenziati come fattori importanti il ricevere istruzioni chiare e supporto dal docente, ma anche trovare il giusto equilibrio tra il lavoro formale del corso e gli aspetti più informali del VE, come per esempio l'opportunità di instaurare una comunicazione personale e di tessere relazioni. L'integrazione nel corso è un fattore importante per la soddisfazione dello studente, tuttavia alcuni studenti hanno sollevato delle obiezioni in merito all'obbligatorietà di alcuni aspetti del VE e hanno suggerito che alcune delle attività dovrebbero invece essere proposte su base volontaria.

La tecnologia è stata un altro elemento determinante per il gradimento, l'impegno e la partecipazione. La tecnologia dovrebbe essere facile da utilizzare e dovrebbe funzionare senza che si verifichino i problemi riscontrati da alcuni studenti durante la partecipazione agli scambi. La videoconferenza sincrona sembra essere indispensabile per la socializzazione e la creazione di relazioni, ma rappresenta allo stesso tempo uno degli strumenti tecnologici più vulnerabili, aspetto che deve essere tenuto in considerazione.

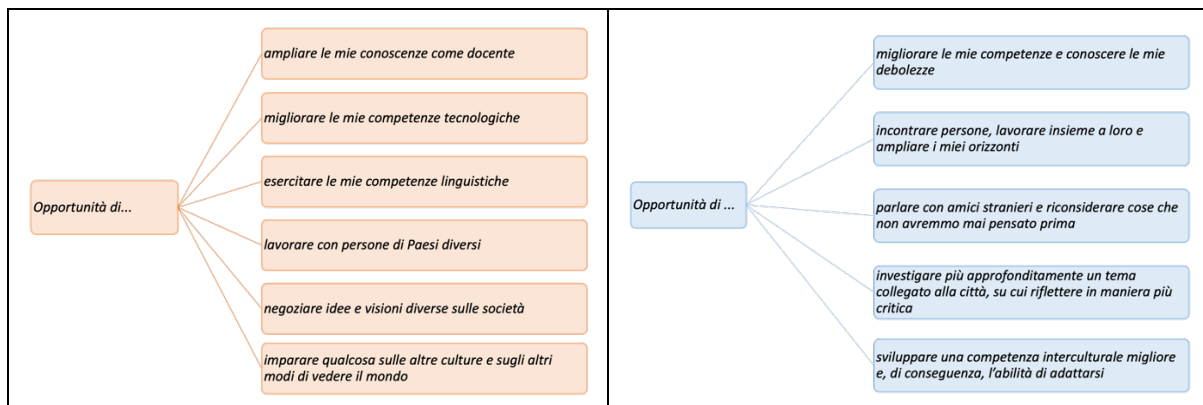
I problemi legati alla tecnologia, tuttavia, sono stati secondari per l'intero gruppo e la maggior parte degli studenti è riuscita a raggiungere alti livelli di partecipazione, sia a livello individuale sia attraverso i loro partner nello scambio. Ciò ha permesso che si creassero condizioni favorevoli

a un lavoro di squadra collaborativo e che si instaurassero relazioni interpersonali, che sono risultati entrambi fattori importanti per uno scambio di successo. I dati suggeriscono come la possibilità di comunicare in modo autentico e acquisire un'esperienza internazionale e interculturale in contesti realistici, senza visitare il paese partner, sia particolarmente apprezzata dagli studenti.

Una situazione particolare si è verificata quando due scambi sono stati colpiti dalla pandemia COVID-19, che ha condizionato sia la progettazione sia i risultati dello scambio. La crisi globale ha richiesto di apportare cambiamenti dell'ultimo minuto ai corsi, che hanno dovuto essere erogati interamente online, come per la maggior parte della didattica a livello mondiale. Tuttavia, come suggerito dalla reazione degli studenti, questi scambi online si sono rivelati essere una grande opportunità, perché consentivano di apportare delle prospettive interculturali, interdisciplinari e personali a questa crisi che ha condizionato la vita degli studenti e dei docenti in diverse parti del mondo. Il modo in cui gli insegnanti hanno adattato la progettazione dello scambio alla situazione, non dimostra solo la versatilità e la solidità di VE come strumento didattico, ma anche come esso possa creare legami tra gli studenti, dal momento che si stanno confrontando con problemi globali che hanno un impatto su tutti.

Osservando lo sviluppo dei risultati di apprendimento attraverso un'analisi pre e post test, i ricercatori hanno rilevato differenze statisticamente significative per la maggior parte dei costrutti misurati, che riguardano lavorare con i propri pari in gruppi culturali diversi; comunicare in modo efficace e semplice, sviluppare competenze interculturali, acquisire conoscenze e competenze associate ai contenuti disciplinari; e impegnarsi in maniera critica con gli strumenti digitali. Lo sviluppo di tali competenze, che sono interconnesse e in parte si sovrappongono, è sintetizzato di seguito e sarà discusso in dettaglio nei capitoli 5, 6, 7 e 8. Non si sono osservate differenze significative per alcune voci all'interno di tali categorie, inclusi: lavoro di squadra e risoluzione di problemi durante attività collaborative, apprezzamento critico del proprio lavoro o di quello dei propri pari, e percezione delle visioni del mondo degli altri. Tali conclusioni sembrano essere contraddette dai risultati qualitativi emersi in merito agli stessi aspetti. Molto probabilmente gli aspetti o le questioni locali legate agli scambi specifici hanno influenzato i risultati complessivi.

Figura 2: VE come opportunità di sviluppo relativo al corso e personale



Un risultato importante, tuttavia, consiste nel fatto che gli studenti generalmente ritengono che i progetti di VE abbiano permesso loro di raggiungere gli obiettivi del corso e quelli personali e che



abbiano fornito molte opportunità per sviluppare le competenze specifiche del corso e quelle personali, come dimostrato sopra nella Figura 2.

VE è considerato uno strumento per imparare-facendo e per mettere in pratica le conoscenze e le competenze precedentemente acquisite. I dati qualitativi in questa parte dello studio forniscono una prova diretta dello sviluppo della consapevolezza interculturale, inclusa l'apertura alla diversità e ad altre visioni del mondo. Ci sono anche indicazioni chiare sullo sviluppo delle competenze comunicative, associate all'acquisizione di maggiore fiducia in se stessi e ad altre competenze per interagire con successo in squadra. Tali aspetti sono stati analizzati in maniera più approfondita nei nostri sottostudi in tali aree, i cui risultati sono riassunti di seguito.

Competenze interculturali

4 Per analizzare lo sviluppo delle competenze interculturali, i nostri ricercatori Robert O'Dowd, Catherine Muller e Begoña Fernandez Gutierrez hanno utilizzato, come quadro di riferimento, il modello delle Competenze per una Cultura della Democrazia del Consiglio d'Europa – *Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2016). Oltre alle comuni serie di competenze basate su attitudini interculturali e conoscenze culturali, questo modello si sofferma anche su competenze di collaborazione e risoluzione di conflitti. Benché studi precedenti abbiano dimostrato come VE contribuisca in maniera significativa allo sviluppo di competenze interculturali, la ricerca suggerisce anche come tali risultati siano tutt'altro che automatici. Questo è il motivo per cui, oltre ad analizzare la portata e la natura delle competenze interculturali con riferimento al quadro delle Competenze per una Cultura della Democrazia, abbiamo anche esaminato i fattori contestuali di VE che possono supportare od ostacolare l'apprendimento degli studenti in quest'area.

I risultati quantitativi ottenuti grazie all'analisi comparativa delle indagini pre e post test non hanno fornito delle prove certe di progresso in relazione alle voci misurate. Sono emerse prove concrete di come, dopo aver partecipato a un progetto di VE, gli studenti avessero la percezione di essere più sicuri nel comunicare e lavorare in un ambiente culturale diverso, rispetto a quanto lo fossero all'inizio degli scambi; e si sentissero più in grado di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone provenienti da culture diverse. Inoltre, avevano sviluppato adeguate competenze di mediazione (traduzione, interpretazione e spiegazione) per una comunicazione interculturale di successo. Tuttavia, benché ci siano stati dei miglioramenti ovunque, i dati quantitativi non hanno evidenziato delle differenze significative relativamente all'abilità degli studenti di comprendere meglio le proprie convinzioni, visioni del mondo, pratiche, e sviluppo di empatia in caso di disaccordo. Lo stesso vale per una serie di altri indicatori di competenze interculturali, che includono l'abilità dello studente di notare come si differenziano le forme di cortesia utilizzate da chi parla in altre lingue e il loro interesse a conoscere le convinzioni, i valori, le tradizioni e il modo di vedere il mondo degli altri. Tali risultati possono in parte essere spiegati dal fatto che i punteggi ottenuti dagli studenti nella fase pre-test erano già piuttosto elevati.

Dai risultati qualitativi, tuttavia, emerge un'immagine più ricca, che fornisce prove concrete dello sviluppo di competenze interculturali, aspetto che la nostra ricerca quantitativa ha potuto rivelare solo parzialmente.

Per quanto concerne le competenze collaborative e di risoluzione dei conflitti, i dati qualitativi emersi dalle domande aperte, dai portfolio e dalle interviste, mostrano come le competenze

collaborative necessarie perché il lavoro di gruppo funzioni siano ben evidenziate. I dati indicano che gli studenti imparano ad ascoltare e osservare, e a dare importanza ai contributi di ciascuno; che desiderano imparare dagli altri e sviluppare competenze chiave quali flessibilità, adattabilità ed empatia. Gli studenti riescono a gestire i conflitti, a cercare un compromesso e incoraggiare la comprensione reciproca. Una strategia altresì emersa, tuttavia, e che costituisce una potenziale barriera per l'apprendimento interculturale, è quella dell'evitare i conflitti.

Quando si tratta di acquisire conoscenze culturali e di reagire alla diversità, gli studenti del nostro campione trasversale di aree disciplinari e partenariati internazionali hanno riferito di aver appreso informazioni "oggettive" su molti argomenti e questioni sociali, inclusi immigrazione, religione, ruoli di genere e le diverse reazioni nazionali alla crisi legata al COVID-19. Gli studenti hanno imparato come il loro modo di vedere e di fare sia differente da quello degli altri. Le esperienze vissute li hanno resi più flessibili e hanno permesso loro di avere una mente più aperta. È di particolare rilievo la natura personalizzata di VE sull'apprendimento degli studenti. Lavorando con i partner, hanno ricevuto degli esempi diretti di cose che potrebbero altrimenti incontrare solo nei libri di testo o in altri media. Ciò ha consentito loro di acquisire informazioni personalizzate su questioni sociali e politiche nei paesi dei loro partner. In alcune circostanze, tuttavia, lavorare in un tale contesto personalizzato ha anche portato gli studenti a generalizzare in maniera eccessiva e i dati hanno altresì evidenziato numerosi esempi in cui vengono minimizzate le differenze.

I dati suggeriscono inoltre come gli studenti abbiano indubbiamente sviluppato la capacità di comprendere le altre culture e di riflettere sulla propria cultura in maniera critica. Gli studenti sembrano essere consapevoli che la cultura è una nozione complessa, ma quando avvengono delle incomprensioni, tendono ad attribuirle alla cultura, mentre potrebbero entrare in gioco altri fattori, per cui ricorrono alla cultura come una giustificazione. Ci sono prove concrete di come VE abbia aiutato gli studenti ad accettare la diversità culturale, a diventare consapevoli dell'esistenza di identità multiple, e a evitare di considerare le culture come monoliti. La partecipazione a progetti di VE li ha aiutati a superare stereotipi culturali e a sviluppare una comprensione critica di sé.

Sono stati identificati numerosi fattori che supportano od ostacolano l'apprendimento delle competenze interculturali da parte degli studenti. È emerso come la creazione di relazioni interpersonali sia un fattore che ha impatto molto decisivo per il successo o il fallimento. Le preoccupazioni degli studenti di lavorare con partner sconosciuti in realtà ha favorito il processo di creazione di legami man mano che realizzavano di condividere gli stessi sentimenti di paura e insicurezza. Essere in grado di socializzare è un aspetto molto importante e alcuni studenti avrebbero voluto avere più tempo per lavorare a livello personale. Si è osservato, tuttavia, anche l'emergere di sensazioni negative laddove siano sorte delle tensioni, anche nei progetti di VE in cui l'atmosfera all'inizio era più amichevole. Si è anche notato come diversi tipi di attività o diversi argomenti potessero avere un impatto sugli obiettivi di apprendimento in termini di Competenze Interculturali. Quando si scambiano informazioni sulla vita materiale, può capitare che le interazioni tra gli studenti rimangano a un livello superficiale o si focalizzino su caratteristiche comuni, anziché stimolare una comprensione profonda delle prospettive del partner. Al contrario, argomenti controversi hanno aiutato gli studenti a vedere di più il mondo attraverso gli occhi dei loro partner, a condizione che gli studenti vadano d'accordo. Infine, è stato riferito come la videoconferenza abbia favorito relazioni più amichevoli e una comunicazione più scorrevole e abbia ridotto le incomprensioni interculturali. Benché la ricerca abbia mostrato che la



comunicazione testuale possa anche avere dei benefici specifici a livello cognitivo e logistico, quanto emerso ci ha portato a concludere che, laddove possibile, la videoconferenza dovrebbe essere incorporata in VE al fine di supportare lo sviluppo delle relazioni tra i partner e una comunicazione più fluida.

In sintesi, il nostro studio sullo sviluppo delle competenze interculturali, inserito nel contesto del modello di Competenze per una Cultura della Democrazia formulato dal Consiglio d'Europa, dimostra che gli studenti: 1) imparano a sviluppare le competenze necessarie per un'interazione interculturale di successo e acquisiscono l'abilità di gestire e risolvere eventuali conflitti che possano insorgere; 2) acquisiscono diversi aspetti legati alle conoscenze culturali e imparano ad adattarsi a prospettive e pratiche culturali diverse rispetto alle loro; e 3) sviluppano una comprensione critica delle culture, inclusi la riflessione sulle proprie percezioni e il distanziamento da alcune delle loro visioni del mondo.

Tali risultati sono comprovati soprattutto dai dati qualitativi, e non dai risultati quantitativi pre- e post-test. Una simile differenza può essere motivata da un'iniziale sopravvalutazione di queste abilità e attitudini da parte degli informatori nella fase pre-test.

Alfabetizzazione critica digitale

6

Questa parte del nostro studio, a cura dalle ricercatrici Mirjam Hauck, Linda Plowright-Pepper e Teresa MacKinnon, prende in esame come la partecipazione a un progetto di VE possa contribuire allo sviluppo dell'alfabetizzazione critica digitale (*Critical Digital Thinking* – CDL). I contesti digitali plasmano il modo di pensare, la conoscenza, le identità e le relazioni sociali che spesso privilegiano alcuni ed emarginano altri. L'alfabetizzazione critica digitale prepara gli studenti a esaminare gli aspetti linguistici e non linguistici dei media digitali, a identificare i pregiudizi e i presupposti in essi racchiusi, al fine di fornire migliori informazioni per le loro attività e i loro giudizi (Darvin, 2017). Osservando VE attraverso la lente dell'alfabetizzazione critica digitale, abbiamo voluto studiare se e come VE contribuisca allo sviluppo di questa dimensione critica dell'alfabetizzazione digitale. Abbiamo pertanto analizzato le prove concrete delle abilità emergenti secondo la classificazione fornita da Darvin (2017) con un focus particolare sull'impegno degli studenti nel creare la propria presenza e trovare la propria voce online, ma anche sui loro tentativi di supportare gli altri che stanno cercando di fare altrettanto (Morris, 2017).

I risultati statistici evidenziano un progresso notevole da parte degli studenti in ciascuna di queste aree definite, eccetto una. L'incremento maggiore è stato nella loro abilità di "curare e creare le risorse online per comunicare con un pubblico più vasto", abilità che aveva registrato il punteggio più basso tra tutte quelle misurate all'inizio dello scambio. La domanda "sono in grado di supportare gli altri nel creare e mantenere la loro presenza online in modi simili" è stata l'unica voce dove i risultati del T-test non hanno potuto rilevare un aumento significativo. Analogamente alle voci sulle competenze interculturali discusse sopra, il punteggio iniziale per questa e per altre voci appartenenti alla sfera dell'alfabetizzazione critica digitale era già relativamente elevato.

La nostra analisi qualitativa delle esperienze di alfabetizzazione critica digitale vissute dagli studenti hanno seguito tre indirizzi principali di analisi:

- Creare una connessione con gli altri
- Aiutare gli altri a definire una propria presenza e una propria voce
- Impegno critico in comunicazione mediata dal computer (CMC)

Instaurare una connessione con gli altri

In linea generale, gli studenti hanno riferito esperienze positive nel creare una connessione con i partner di un progetto di VE. Gli studenti sono stati proattivi e riflessivi, e hanno altresì utilizzato un linguaggio cordiale e informazioni personali al fine di creare delle connessioni. Si sono presentati come “avvicinabili” e hanno incluso testimonianze, come canzoni con riferimenti alle loro vite personali, per creare un terreno comune. Gli studenti hanno espresso pareri positivi sull'utilizzo di video introduttivi, che costituivano parte del lavoro assegnato, al fine di creare connessioni, nonostante alcune preoccupazioni sul riuscire a presentarsi bene. Inoltre, hanno utilizzato emoji, emoticon, meme e altri media espressivi per definire se stessi, migliorare l'efficacia della comunicazione, mantenere un tono positivo o una relazione di gruppo, e come strumento tecnico di comunicazione a tutti gli effetti. Alcuni studenti hanno rivelato di non amare particolarmente questi strumenti, mentre altri li hanno visti come un modo per creare connessioni future. Fotografie e informazioni personali hanno contribuito a colmare il divario linguistico e a rendere più facile il lavorare insieme. In alcuni casi hanno riferito che le immagini personali del mondo che li circonda potrebbero contribuire a dare agli studenti un'impressione migliore rispetto alle foto prese da Internet. È stato riferito come sia stato efficace condividere frasi di umorismo e utilizzare barzellette e battute, il tutto facilitato dal video e supportato da emoji e meme, per unire e creare un'identità di gruppo, alleggerendo un po' il clima prima e durante lo svolgimento di compiti più impegnativi.

Gli strumenti selezionati in genere hanno supportato una comunicazione veloce e frequente, che ha facilitato la reattività nel lavoro di coppia o di gruppo, e ha incrementato la componente interattiva e democratica degli scambi. È emerso come la comunicazione multimodale sia efficace per mantenere le connessioni e assistere la comprensione, fornendo canali multipli di espressione e interpretazione. La videoconferenza ha rafforzato l'elemento personale dell'apprendimento. Anche WhatsApp è stato utilizzato a tal fine, in quanto ha consentito di rafforzare l'immediatezza del contatto con i pari. Per ovviare ai fusi orari e preparare le risposte nei propri tempi, tuttavia, gli studenti sono anche ricorsi a messaggi scritti e ad altre forme di comunicazione asincrona.

Tra le sfide nell'instaurazione di connessioni, sono stati menzionati scarsa connessione internet, poca dimestichezza con gli strumenti utilizzati e problemi di comunicazione nell'utilizzo della modalità di videoconferenza (timidezza, pause e incomprensioni insorte con l'utilizzo di software di traduzione). Benché le combinazioni di testo e voce abbiano nel complesso funzionato bene, hanno continuato a sussistere opinioni contrastanti su quali siano le migliori modalità per comunicare. Le preoccupazioni manifestate dagli studenti in merito ai problemi di comunicazione sono state rafforzate dal loro impegno nel complesso molto forte nel completare le attività con successo.

Aiutare gli altri a definire la propria presenza e voce

Gli scambi degli studenti sono stati caratterizzati da un'attitudine riflessiva, che ha dimostrato empatia e rispetto tra i componenti del gruppo, che erano consapevoli del pericolo delle dinamiche di potere e in linea generale aperti alle opinioni e alle esigenze dei loro partner, riconoscendo anche di preferire determinati canali di comunicazione. I dati evidenziano



numerosi esempi in cui è stato lasciato spazio agli altri, che sono stati lodati, incoraggiati, e invitati a contribuire al progetto in modi rispettosi e solidali, tra i quali l'adattare la lingua utilizzata nel tentativo di perseguire una comprensione condivisa.

Impegno critico in CMC

La considerevole attenzione dei partecipanti a completare le attività ha favorito strumenti che hanno aiutato a mantenere relazioni sociali efficaci e hanno facilitato un lavoro di gruppo efficiente ed efficace. È emerso come la possibilità di vedersi reciprocamente sia un requisito importante in tal senso, che ha determinato sia la scelta della videoconferenza sia la selezione dei video registrati per presentarsi. Instaurare visivamente il contatto sociale ha consentito di creare condizioni favorevoli a condividere, elaborare e completare documenti scritti di approfondimento in modalità asincrona. Prerequisito per il successo di una forte connessione è stato il fatto che gli strumenti di comunicazione fossero disponibili a tutti i partner e che questi ultimi avessero dimestichezza con tali strumenti. Gli studenti hanno anche colto le possibilità offerte dalla CMC per creare stati affettivi positivi, benché l'utilizzo di emoji e di altri mezzi espressivi in alcuni casi abbiano anche causato incomprensioni e confusione. I partecipanti non si sono impegnati particolarmente nel considerare gli aspetti culturali delle tecnologie. È stato dimostrato come l'assenza di un contatto visivo iniziale abbia reso più difficile creare connessioni, tuttavia questo non ha impedito agli studenti fortemente concentrati a completare le attività, di lavorare insieme con successo. La condivisione di risorse culturali online non sembra aver portato a una più profonda comprensione culturale, benché abbia favorito l'umorismo e sia stata un buon metodo per presentare i propri Paesi. È emersa una consapevolezza delle differenze culturali associate all'utilizzo delle emoji.

8

Concludiamo pertanto affermando che l'incremento complessivo nell'alfabetizzazione critica digitale dimostrato nei nostri risultati quantitativi è corroborato e chiarito dai risultati qualitativi ottenuti. Questo vale anche per l'abilità di supportare gli altri nel creare e mantenere la propria presenza online, dove i nostri dati quantitativi non hanno portato a conclusioni certe. I partecipanti hanno dimostrato elevati livelli di riflessività ed empatia, che sono richiesti per lo sviluppo della competenza digitale in senso critico, erano reattivi alle preferenze espresse dai partner in merito ai canali di comunicazione e hanno manifestato creatività e flessibilità nel contribuire all'efficacia degli scambi, combinando diversi strumenti di comunicazione digitale. Tutto ciò è stato dimostrato dal valore elevato attribuito alla creazione e al mantenimento di relazioni personali e sociali positive, utilizzando tecnologie che hanno permesso il ricorso all'umorismo e la condivisione di informazioni personali. L'utilizzo di attività che favoriscano lo sviluppo dell'alfabetizzazione critica digitale è stato positivo in generale, ma ha anche destato maggiore preoccupazione su come poter completare con successo le attività assegnate nei limiti temporali imposti. Tale aspetto può aver portato a concentrarsi su una comunicazione efficace, piuttosto che ricca culturalmente. I portfolio hanno anche rivelato come simili tempi stretti possano aver ostacolato interazioni più spontanee, che, quando si sono verificate, hanno portato a scambi culturali più profondi e a una comprensione condivisa. Oltre a studiare ulteriormente l'impatto di strumenti e tecnologie multiple e a facilitare lo sviluppo della riflessività, studi futuri potrebbero anche analizzare più nello specifico la dimensione culturale dell'alfabetizzazione critica digitale e lasciare i componenti del gruppo liberi di negoziare le proprie attività.

Competenze linguistiche

Per lo studio dello sviluppo delle competenze linguistiche, le ricercatrici Shannon Sauro and Catherine Felce hanno utilizzato come riferimento il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue QCER – *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) e il Volume di Accompagnamento – *Companion Volume* (Council of Europe, 2018).

La crescita delle competenze linguistiche è ben documentata nella lunga tradizione di *Virtual Exchange* (o *Telecollaboration*) nell'insegnamento delle lingue, in aree come la pragmatica, la grammatica, il vocabolario, la ricezione e l'interazione nella lingua di arrivo, le abilità orali e la competenza linguistica nel complesso. Il presente studio intendeva estendere questa base di conoscenze nei progetti di VE attraverso una gamma più vasta di discipline e di popolazioni di studenti. Lo studio si è soffermato, nello specifico, a esaminare se VE abbia facilitato il miglioramento delle competenze e delle conoscenze linguistiche dei partecipanti e, in tal caso, quali competenze e conoscenze siano state sviluppate.

I risultati statistici sono stati ottenuti analizzando dieci voci, sulla base della letteratura e dei risultati di ricerca, facendo riferimento a diversi aspetti dell'abilità comunicativa dei partecipanti. Il confronto statistico ha dimostrato un notevole progresso in termini di sicurezza linguistica, controllo del vocabolario, interazione, precisione nel formulare proposizioni e sviluppo tematico, collaborazione tesa al raggiungimento di obiettivi, scioltezza orale, e la gamma e il controllo di strutture grammaticali. Sorprende come lo sviluppo della varietà del vocabolario e della capacità di adattare e mediare siano state le due voci non validate a livello statistico.

L'analisi qualitativa delle stesse e di altre voci formulate sulla base del QCER e del Companion Volume del 2018 ha dimostrato in modo concreto come progetti di VE abbiano supportato complessivamente la produzione e la comprensione scritta e orale degli studenti. Oltre a menzionare esempi generali che documentano il miglioramento a livello di produzione o di comprensione, gli studenti hanno riferito sfumature più precise come il fatto che VE o la piattaforma digitale (per esempio WhatsApp) abbiano rafforzato l'utilizzo di una particolare modalità di comunicazione (per esempio scritta). I benefici in termini di comprensione sono stati associati al fatto che la comunicazione in lingua franca con studenti di un altro Paese ha reso necessario doversi confrontare con diversi accenti, portando gli studenti alla comprensione, a prescindere dalla grammatica o dal vocabolario imperfetti utilizzati dai loro partner.

Un risultato inaspettato è stato il riferimento piuttosto frequente all'assenza di un miglioramento linguistico, a volte da parte degli studenti stessi. Sono state identificate tre motivazioni per giustificare tale asserzione: per alcuni partecipanti la lingua utilizzata negli scambi rappresentava la loro lingua madre; per un secondo gruppo, il livello linguistico degli scambi non era sufficientemente impegnativo; e infine, per una terza categoria, i problemi affrontati nel VE o nella relazione tra i partecipanti hanno impedito un miglioramento a livello linguistico.

Dai dati qualitativi, tuttavia, emerge come le attività di VE abbiano un impatto positivo sulla competenza linguistica nel complesso. Gli studenti si aspettano che VE contribuisca a migliorare la loro competenza linguistica e scoprono che è effettivamente così. VE fornisce un ambiente autentico e benevolo per esercitare la lingua straniera con i propri pari o con madrelingua, e questo permette loro di fare errori e di realizzare che ciononostante sono stati comunque in grado di trasmettere un significato. Contribuisce a ridurre la loro ansia (iniziale) e a stimolare/incrementare la loro sicurezza nell'esprimersi, rispettando in tal modo condizioni



importanti per un apprendimento linguistico di successo, come dimostrato in letteratura (Dewaele and MacIntyre, 2014; Dörnyei and Ryan, 2015; Horwitz, 2010). I dati suggeriscono inoltre che gli studenti utilizzano tutti gli strumenti in loro possesso per garantire una comunicazione di successo e una comprensione reciproca, inclusi linguaggio del corpo, gestualità e tonalità espressive. VE spinge gli studenti a superare i propri limiti e permette loro di uscire dalla loro zona di comfort. Tali risultati confermano quanto emerso in altri studi relativi a VE su larga scala (The EVALUATE group, 2019).

Analogamente alle competenze interculturali riportate sopra, in alcuni casi i risultati qualitativi conseguiti sembrano essere in contrasto con quelli quantitativi. Per quanto concerne la competenza linguistica, questo è emerso nella varietà di vocabolario e nella capacità di adattamento. I miglioramenti in termini di varietà di vocabolario riportati da studenti con competenze linguistiche limitate (inclusi l'uso di slang e linguaggio informale, ma anche di frasi ed espressioni specifiche per attività e argomento) sembrano essere stati controbilanciati, nella quantificazione complessiva, dai punteggi ottenuti dagli studenti che già padroneggiavano bene il vocabolario, probabilmente in quanto madrelingua. Per quanto riguarda la capacità di adattamento linguistico, la misura quantitativa includeva tre costrutti separati (sentirsi a proprio agio in contesti plurilingue, adattamento e mediazione), ma non tutti potevano essere applicati a tutti i partecipanti. Questo può aver influenzato il punteggio quantitativo. Dai dati qualitativi, tuttavia, abbiamo rilevato come i partecipanti con una competenza linguistica elevata si siano adattati, a livello linguistico e concettuale, ai livelli dei loro pari la cui competenza linguistica era inferiore. Abbiamo anche notato dei cambiamenti nella modalità adottata in videoconferenza, un utilizzo intenzionale ripetuto di parole ed espressioni, e una riformulazione della lingua per facilitare una comunicazione efficace. Tutto ciò ci ha permesso di dedurre che, durante le attività di VE, questi partecipanti abbiano cercato di adattare loro stessi, a livello linguistico, in risposta ai bisogni percepiti degli altri. Riteniamo che tale capacità di adattamento (sensibilità al contesto e flessibilità) sia un'importante abilità trasferibile, che è fondamentale per una comunicazione di successo e per la collaborazione in contesti plurilingue.

Riassumendo i risultati conseguiti, si può affermare che, in analogia con altre ricerche in questo ambito, il nostro studio sullo sviluppo della competenza linguistica condotto su un'ampia gamma di discipline e di popolazioni di studenti, ha mostrato come VE abbia facilitato lo sviluppo delle conoscenze e competenze linguistiche dei partecipanti per ciascuna delle sotto-competenze analizzate. Laddove questo non sia stato immediatamente evidente nell'analisi statistica (per esempio per la varietà di vocabolario e la capacità di adattamento), i dati qualitativi ottenuti nel nostro studio suggeriscono che fattori contestuali, come per esempio il livello di competenza linguistica degli studenti, possano aver contribuito. A tale riguardo, vale la pena notare come studenti con un'elevata competenza linguistica o anche madrelingua dimostrino anche uno sviluppo a livello linguistico, nel senso che imparano ad adattare la propria lingua in base alle esigenze di chi ha una padronanza della lingua più limitata.

Competenze e conoscenze disciplinari

L'ultima area di indagine per quanto concerne lo sviluppo delle competenze, confluita nella ricerca condotta da Sake Jager, Juan Albá Duran e Gerdientje Oggel, ha riguardato l'apprendimento disciplinare, ovvero le competenze e le conoscenze ritenute rilevanti per le discipline e i corsi accademici insegnati. Considerato l'orientamento multidisciplinare del progetto EVOLVE, è stato ritenuto particolarmente rilevante come VE contribuisca ai risultati di

apprendimento e agli obiettivi disciplinari specifici del corso. Alcune ricerche sulla collaborazione online tra gli studenti internazionali sono disponibili per le scienze economiche e commerciali, le scienze mediche e infermieristiche, la disciplina della geografia e alcune discipline STEM, ma, per quanto ci risulta, non sono ancora stati condotti studi su VE su larga scala che analizzino l'apprendimento disciplinare in tutte le discipline.

Nel presente studio, abbiamo indagato se e quali competenze e conoscenze disciplinari vengono sviluppate dagli studenti e come queste si colleghino agli obiettivi del corso definiti dai docenti. Come per le altre competenze qui presentate, il confronto statistico ha dimostrato che, dopo aver concluso la loro esperienza di VE, gli studenti si sono sentiti più competenti nelle conoscenze e competenze identificate dagli obiettivi del corso.

La gamma di discipline analizzate nel nostro studio è stata molto più limitata di quanto auspicato quando abbiamo progettato la ricerca. Tuttavia, riteniamo che questa parte dello studio apporti un notevole contributo alle nostre conoscenze sull'impatto di VE in termini di apprendimento disciplinare, e più in particolare di apprendimento trasversale.

La maggior parte dei corsi rappresentati nei dati raccolti riguardava la formazione degli insegnanti e l'apprendimento della seconda lingua, mentre otto corsi riguardavano altre discipline. Gli obiettivi e i risultati di apprendimento attesi per questi corsi, come dichiarato nelle schede informative dei relativi VE, riflettono le competenze comunemente fissate come obiettivo per VE in termini di competenze interculturali, alfabetizzazione digitale e competenza linguistica presentate sopra. Per la formazione degli insegnanti, sono stati menzionati anche l'imparare metodi didattici innovativi e il fornire esperienze concrete dirette, il lavorare insieme efficacemente e l'essere in grado di pianificare e organizzare. Per l'apprendimento linguistico, sono stati riferiti anche lo sviluppo di una maggiore scioltezza e di più sicurezza in contesti autentici, e per le altre discipline è stato altresì incluso il fatto che VE fornisce uno spazio per discutere su temi sociali, politici e ambientali.

Considerato che la formazione degli insegnanti rappresenta una componente significativa nel nostro campione, i dati qualitativi emersi dalle risposte degli studenti hanno mostrato un chiaro filone di competenze a essa associate. Tra queste, hanno conseguito un punteggio elevato lo sviluppo di nuovi tipi di attività per gli studenti e la scoperta di nuovi strumenti di insegnamento e apprendimento. Gli studenti hanno imparato a mettere in pratica concetti acquisiti a livello teorico. Gli studenti hanno riferito di essere in grado di creare forme di lavoro collaborativo e fattivo, in un ambiente che consentiva di mettere in pratica in modo sicuro, aiutandoli così a raggiungere prestazioni migliori come futuri insegnanti. Gli strumenti che hanno imparato a utilizzare non riguardavano solo tecnologie recentemente scoperte, ma anche applicazioni che non avevano ancora utilizzato nel campo dell'istruzione. Hanno altresì imparato a integrare l'apprendimento interculturale e ad adattarlo alle esigenze dei propri studenti.

Oltre alla formazione degli insegnanti, non sono emersi profili disciplinari chiari. Nel rispondere in merito all'apprendimento disciplinare specifico, tuttavia, molti studenti hanno riportato quanto definiremmo piuttosto competenze e conoscenze trasversali, come per esempio competenze e conoscenze pertinenti a una vasta gamma di occupazioni e settori economici, che sono le basi per lo sviluppo personale (European Commission, 2019, p. 21). Competenza comunicativa, competenza interculturale, lavoro di gruppo, capacità di gestirsi autonomamente e competenza digitale sono chiaramente emerse, nei dati forniti dagli studenti, come aree distinte che sono state consolidate grazie alla partecipazione in attività di VE. In questa parte dell'indagine svolta, sono state evidenziate anche empatia e preparazione ad aiutarsi reciprocamente, che sono



emerse come competenze specifiche anche in altre parti della nostra ricerca. Lo stesso vale per la collaborazione di gruppo, le competenze gestionali (inclusa la gestione del tempo) e digitali, che sono riferite anche negli altri sottostudi.

Concludiamo pertanto che lo sviluppo dell'apprendimento disciplinare per la formazione degli insegnanti, come migliore esempio rappresentativo del nostro campione, trova ampio e chiaro riscontro nei nostri dati. È stato tuttavia rilevato come la maggior parte dei miglioramenti, in termini di competenze e conoscenze disciplinari, riferiti dagli studenti sia avvenuta nell'area dell'apprendimento trasversale, che abbiamo definito come competenze e abilità *non specifiche di discipline particolari*. Oltre a facilitare l'apprendimento trasversale nel contesto dell'apprendimento disciplinare, VE permette anche di collegare il contenuto disciplinare specifico all'apprendimento linguistico e culturale. VE è uno straordinario strumento per consentire agli studenti di sviluppare le loro competenze nella L2, discutendo nel contempo di temi che rientrano nel loro ambito disciplinare. Sosteniamo che sia particolarmente rilevante, al fine di un'integrazione tra le varie discipline, che gli studenti menzionino tali risultati di apprendimento come apprendimento disciplinare, in quanto ciò dimostra come essi percepiscano che tali competenze sono state acquisite come parte dell'apprendimento disciplinare, non come un qualcosa appreso separatamente. Sugeriamo che siano svolti ulteriori studi di approfondimento su una più vasta gamma di discipline, al fine di valutare quanto tali risultati siano generali e interdisciplinari nel contesto di VE.

12

Conclusioni

Il presente studio ha valutato l'impatto di VE sull'apprendimento degli studenti attraverso una ricerca quantitativa e qualitativa che ha analizzato le percezioni generali e l'apprezzamento degli studenti, integrandola con studi in cui gruppi indipendenti, ciascuno sulla base della propria esperienza particolare e attraverso le proprie "lenti" teoriche specifiche, hanno esaminato lo sviluppo rispettivamente di competenza interculturale, alfabetizzazione critica digitale, competenza linguistica, e conoscenze e competenze disciplinari.

La nostra ricerca conferma in gran parte le conoscenze derivanti da precedenti studi, spesso condotti su scala ridotta, e convalida e si aggiunge a quanto emerso in altri progetti su larga scala, come per esempio EVALUATE ed Erasmus+ Virtual Exchange (The EVALUATE Group, 2019; Helm & Van der Velden, 2019; Helm & Van der Velden, 2020). Crediamo che i dati raccolti nel nostro campione di discipline fornisca ulteriori conferme del grande potenziale di VE come veicolo per lo sviluppo di competenze estremamente rilevanti per gli studenti. L'autenticità dell'esperienza di apprendimento attraverso VE, che richiede un'ampia gamma di competenze che gli studenti devono esercitare tutte contemporaneamente, e le impressioni complessivamente positive su VE da parte degli studenti, rafforzano la necessità di implementare VE su larga scala. Lo sviluppo di questi risultati da parte degli studenti non è affatto automatico e dipende da un'efficace progettazione delle attività, da un'adeguata selezione della tecnologia da utilizzare e da un'opportuna organizzazione degli scambi. È indispensabile che i docenti offrano supporto agli studenti e li accompagnino.

Dobbiamo altresì riconoscere i limiti della nostra ricerca. I progetti di VE analizzati si inserivano nel contesto di corsi che non avevano subito variazioni presso le istituzioni partecipanti. Benché tale aspetto abbia potenziato la validità ecologica del presente studio, esso ha reso impossibile costituire gruppi di controllo per validare ulteriormente i nostri dati. Inoltre, i corsi che siamo

riusciti a raggruppare non possono essere considerati rappresentativi di tutte le discipline del settore dell'Istruzione Superiore. Infine, la ricerca è soggetta ai limiti intrinseci legati all'utilizzo delle percezioni riportate autonomamente dagli studenti come strumento nel nostro studio.

Raccomandiamo pertanto che vengano condotte ulteriori ricerche sull'impatto di VE a livello di apprendimento in tutte le discipline. A tal fine, i nostri strumenti di ricerca sono condivisi attraverso il sito EVOLVE per consentire ad altri ricercatori di utilizzarli per studi di approfondimento, in una nuova gamma di contesti e di discipline. Stiamo anche valutando varie opzioni per rendere disponibili i dati ottenuti nel presente studio come dati aperti per la comunità di ricerca su VE nel suo complesso, cosicché possano essere esaminati più da vicino aspetti su cui il nostro studio non ha potuto soffermarsi in dettaglio, come la variabilità tra gli scambi. Confidiamo che questi tentativi possano apportare un ulteriore contributo all'integrazione di VE come pratica didattica nel settore dell'Istruzione Superiore, in linea con gli obiettivi del progetto EVOLVE.

Bibliografia

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy. In S. Thorne, & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology. Encyclopaedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- European Commission. (2019). ESCO handbook. European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations. <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/en/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24>
- Helm, F. & Van der Velden, B. (2019). *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report 2018*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/s/ovdj>
- Helm, F. & Van der Velden, B. (2020). *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report 2019*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/s/ovdk>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154–167.



Morris, J.M. (2017). Critical Pedagogy and Design. Retrieved from:
<https://www.seanmichaelmorris.com/critical-digital-pedagogy-and-design>

The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>