

Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera

Simone Torsani

Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract This article focuses on online informal learning contexts, namely social networks to which learners may resort for their linguistic needs. The distinguishing feature of such platforms is that content is neither provided by an educational institution, nor is it necessarily presented in a formal fashion. While research has extensively focused on the connection between technology and autonomy, the social aspect behind 2.0 tools has been partly neglected. Therefore, we argue that learner training, i.e. preparing language learners for autonomous language study through technology, should be partly rethought and include such skills as communicating in didactic interactions and evaluating information.

Keywords Informal learning. Learner autonomy. Social media. Learner training.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 La rete e l'apprendimento fuori dalla classe. – 1.2 Le reti sociali come contesti informali. – 2 Tecnologia e apprendimento informale delle lingue. – 2.1 Panoramica della letteratura. – 2.2 La preparazione degli apprendenti. – 3 Un'applicazione esemplare: feedback correttivo nei portali di domande e risposte. – 4 Reti sociali e apprendimento alla luce della Teoria dell'Attività. – 5 Contesti informali e apprendimento linguistico. – 5.1 Area dei fattori affettivi. – 5.2 Area delle risorse. – 5.3 Area della capacità. – 6 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2019-11-14
Accepted 2020-07-16
Published 2021-03-31

Open access

© 2021 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Torsani, S. (2021). "Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera". *EL.LE*, 10(1), 13-28.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/001

1 Introduzione

L'avvento del cosiddetto Web 2.0 e delle reti sociali, piattaforme digitali all'interno delle quali gli utenti interagiscono, producono e scambiano continuamente contenuti, potrebbe costituire un importante sviluppo nel campo dell'educazione linguistica (Lomicka, Lord 2016; Wang, Vásquez 2012).

1.1 La rete e l'apprendimento fuori dalla classe

La possibilità, infatti, di interagire con altre persone - esperti, parlanti nativi o anche pari - costituisce un indubbio vantaggio per un apprendente, che ha, in questo modo, la possibilità di praticare una lingua anche al di fuori dei contesti formali e istituzionali. Richards (2015) è esplicito nel valorizzare l'esperienza fuori dalla classe come una delle due dimensioni (l'altra è costituita, appunto, dalla classe) fondamentali per l'apprendimento linguistico. E, infatti, da sempre gli apprendenti hanno dedicato parte del loro tempo libero ad attività che contemplano l'elaborazione di una lingua straniera; lettura, musica o videogiochi: ogni generazione ha avuto i propri ambiti di interesse.

Il presente contributo si occuperà delle reti sociali e di come la loro integrazione nell'apprendimento linguistico possa essere facilitata dalle istituzioni educative. Vista la natura partecipativa delle reti sociali, tuttavia, la loro peculiarità consiste nel fatto che l'interazione didattica non avviene necessariamente secondo i canoni dell'educazione linguistica formale: chi in tali piattaforme assume temporaneamente (e informalmente) il ruolo di insegnante, per esempio, può non avere ricevuto alcuna preparazione in merito e fare riferimento esclusivamente alla propria conoscenza intuitiva della lingua. Inoltre, così come sono diversi i profili di chi aiuta, anche coloro che fruiscono di tali servizi per obiettivi che si possono disporre lungo uno spettro: da quelli strettamente didattici, per esempio approfondire una regola o ottenere spiegazioni sul lessico, a esigenze pratiche, ad esempio far correggere un testo. Ricadono, quindi, in tale ricco e complesso ambito strumenti come pagine o gruppi all'interno di reti sociali dedicati all'apprendimento di una data lingua; servizi dedicati alla discussione e allo scambio di informazioni (come forum); piattaforme di pubblicazione (blog e wiki); e, infine, piattaforme, come YouTube, nelle quali si condividono materiali multimediali (in questo caso, non istituzionali, ma prodotti da privati). Le reti sociali pensate per l'apprendimento delle lingue, come per esempio Busuu,¹

¹ Disponibile all'indirizzo <https://www.busuu.com/it>.

costituiscono un caso molto particolare rispetto agli esempi appena citati: si tratta infatti di servizi nei quali parte del materiale è predisposto dal portale e le interazioni con gli altri utenti sono limitate, per esempio, alla correzione di brani: sono casi come quest'ultimo a interessare nel presente contributo.

1.2 Le reti sociali come contesti informali

Proprio per dare rilievo al fatto che le diverse piattaforme permettono, ognuna con le proprie caratteristiche, tali scambi didattici si è scelto di parlare di contesti informali di apprendimento. La diffusione della rete ha significato, come è stato ribadito negli anni, un considerevole ampliamento delle possibilità di documentazione e interazione e tale mutamento ha investito anche l'apprendimento delle lingue straniere. Se è vero che le istituzioni educative non possono esercitare alcun controllo su tali strumenti, questo non è un motivo valido per ignorarli. Essi sono, infatti, già parte delle risorse degli apprendenti di tutti i livelli (anche di persone che non studiano regolarmente una lingua, ma che l'hanno appresa informalmente) e ogni giorno migliaia di interazioni didattiche hanno luogo al loro interno.

Gli scambi didattici che avvengono attraverso tali piattaforme sono, quindi, di interesse per la ricerca nel campo dell'educazione linguistica per diverse ragioni. La prima, ovvia, è che essi ampliano le possibilità di apprendimento. La seconda è che, non essendo vincolati dalle limitazioni (temporali e spaziali) dell'educazione linguistica formale, tali scambi possono essere più ricchi e articolati. La terza è che essi possono offrire un punto di vista diverso rispetto a quello della didattica formale e costituire quindi un elemento di paragone e di riflessione: è il caso, per esempio, della stessa regola grammaticale spiegata in un testo scolastico o da un parlante nativo che ne ha magari una conoscenza solo intuitiva. La quarta, infine, è che le informazioni non sono necessariamente corrette e ciò implica una maggiore responsabilità da parte dell'apprendente. Questo limite, in altre parole, può essere visto come un'occasione per sviluppare la capacità di studio e apprendimento autonomo.

L'uso di tali contesti informali di apprendimento in rete, insomma, presenta numerosi vantaggi, a patto, però, di essere in grado di sfruttare al meglio tali strumenti. È a questo punto che le istituzioni educative possono intervenire: sebbene l'apprendimento informale avvenga al di fuori del loro controllo, esse sono le più qualificate, con la loro competenza glottodidattica, a preparare gli apprendenti all'uso di questi strumenti (Favaro, Menegale 2015). La ricerca nel più ampio ambito delle tecnologie e dell'apprendimento informale e autonomo è ricca e costituisce un valido fondamento teorico e metodologico per l'indagine di tali ambiti.

2 Tecnologia e apprendimento informale delle lingue

2.1 Panoramica della letteratura

L'importanza della rete Internet per l'apprendimento informale è stata notata fin da subito dalla ricerca (tra gli altri Black 2006; Lam 2006; Leppänen et al. 2009). Rispetto ai tipi di apprendimento informale individuati da Schugurensky (2000),² la ricerca in ambito linguistico si è occupata soprattutto di apprendimento incidentale, come nel caso, classico in letteratura, dell'apprendimento di vocabolario in seguito all'esposizione a input durante la visione di film, cartoni o serie in lingua straniera. Scheffler (2015), per esempio, descrive il caso di due bambini polacchi che, esposti su base giornaliera a cartoni in lingua inglese, mostrano di usare diverse parole ed espressioni del cartone. Non è un caso, quindi, che Godwin-Jones (2018) individui per l'apprendimento informale due teorie di riferimento: gli approcci *usage-based* (Cadierno, Eskildsen 2015) e la Teoria della Complessità (Larsen-Freeman 1997). La prima dà conto dell'importanza dell'esposizione massiccia all'input in L2, la seconda della non linearità dei processi di sviluppo nella L2.

Un'altra parte della ricerca si è occupata di reti sociali espressamente pensate per l'apprendimento linguistico: strumenti che, vista la commistione di apprendimento linguistico e rete sociale, hanno catturato l'attenzione di molti (tra gli altri, Liaw 2011). La ricerca in questo ambito si è concentrata soprattutto sull'esperienza degli apprendenti all'interno di queste piattaforme. Lin, Warschauer e Blake (2016) conducono uno studio di caso sul portale (oggi non più attivo) LiveMocha dal quale ottengono risultati notevoli, come l'alto tasso di abbandono e gli scarsi risultati su lungo periodo, dai quali traggono una conclusione importante: perché questi sistemi abbiano un posto nell'apprendimento linguistico è necessario che gli apprendenti ricevano un'adeguata preparazione al loro uso. Questa posizione è condivisa e non mancano in letteratura lavori sulla preparazione all'uso delle tecnologie, come Prichard (2013) che raccoglie diverse ricerche intorno all'uso di reti sociali. Si tratta, in genere, di lavori che intendono catturare l'esperienza dell'uso di tali piattaforme ai fini di una loro capitalizzazione nell'apprendimento della lingua, così come auspicato dagli standard TESOL per la preparazione degli insegnanti alle tecnologie.

A un livello più generale, l'apprendimento informale è ricondotto all'alveo dell'autonomia, di cui costituisce, secondo Benson (2011),

² Schugurensky (2000) definisce tre diversi tipi di apprendimento informale - autonomo, incidentale e socializzazione -, ognuno dei quali basato su una diversa combinazione di intenzionalità e consapevolezza.

una delle variabili fondamentali. Sull'importanza dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue è stato scritto molto e si rimanda all'ampia letteratura disponibile.³ Più interessante, nel contesto presente, è ricordare che il rapporto tra tecnologie e apprendimento autonomo è da sempre molto stretto e proficuo (Blin 2004; Lai 2017; Warschauer, Liaw 2011). Dell'ampia letteratura sulla materia ci si concentrerà in questa sede sulla preparazione degli apprendenti.

2.2 La preparazione degli apprendenti

Gli studi nell'ambito della preparazione hanno innanzitutto constatato che gli apprendenti sono - e si sentono - poco preparati all'uso delle tecnologie (Castellano, Mynard, Rubesch 2011; Farahani 2013), confermando ancora una volta il bisogno di preparazione in questo ambito. Tale bisogno è stato affrontato sia individuando le abilità da sviluppare sia la definizione di modelli didattici. Le abilità, che saranno approfondite oltre, sono riassunte da Lai (2017) in: aspetti affettivi, conoscenza delle risorse e capacità di usare gli strumenti. Relativamente agli approcci, si trovano nella letteratura due modelli principali. Il primo è quello ciclico dell'apprendimento autoregolato, o *self-regulated learning*, proposto da Schunk e Zimmermann (1998), al quale possono essere fatte risalire alcune proposte operative per la preparazione degli apprendenti, per esempio Reinders (2010). Secondo tale modello triadico l'apprendimento autoregolato passa per tre fasi, che si susseguono in maniera ciclica:

1. Pianificazione, nella quale si stabilisce un obiettivo;
2. Esecuzione, nella quale si mettono in atto le strategie;
3. Riflessione, nella quale si valuta il proprio lavoro;

Un'altra famiglia di modelli si concentra sullo sviluppo della capacità di riflessione sul proprio apprendimento attraverso varie forme di collaborazione, dal supporto (ing. *scaffolding*) di un esperto (Holec 2009) ad attività collaborative vere e proprie (Dabbagh, Kitsantas 2012).

Un aspetto che pare trascurato da tutte queste ricerche, e che invece è centrale nei contesti informali di apprendimento, è la didattica. L'interazione didattica nelle reti sociali, infatti, avviene, come già detto, con persone che possono anche non essere esperte di didattica e, quindi, insegnare in maniera intuitiva e fornire informazioni parziali o addirittura scorrette. Inoltre, non è sempre chiaro in tali ricerche quale sia il rapporto tra strumenti e uso: nel caso presentato da Prichard, per esempio, la scelta di lavorare su Facebo-

³ Si vedano, tra gli altri, Lai, Zhu e Gong (2015) e Reinders e Benson (2017), in ambito italiano, Menegale (2010) e Favaro e Menegale (2015).

ok pare dettata dalla popolarità del servizio piuttosto che da precisi obiettivi pedagogici. Infine, la ricerca non ha portato molti dati empirici da ricerche di tipo quantitativo che, per quanto limitate e forse non sempre capaci di rendere la complessità del campo, possono aiutare nel compito di preparare a questi strumenti (Reinhardt 2019).

3 Un'applicazione esemplare: feedback correttivo nei portali di domande e risposte

Per illustrare le peculiarità dei contesti informali di apprendimento si farà riferimento a un'applicazione esemplare: i portali di domande e risposte; in particolare, ci si concentrerà sull'uso di questi portali per il feedback correttivo.

Un portale di domande e risposte (d'ora in avanti DR, qui si prenderà ad esempio il portale Yahoo! Answers⁴) è un servizio in rete che permette agli utenti di porre domande su qualsiasi argomento (tra cui le lingue) alle quali uno o più membri della comunità rispondono; gli altri membri della comunità possono esprimere un giudizio, positivo o negativo, sulle risposte, mentre il richiedente sceglie, e indica, la risposta che ritiene migliore. In una panoramica della versione italiana del portale, Torsani e Dettori (2018) osservano che le domande di argomento linguistico sono raggruppabili in una tassonomia ben definita, che comprende, tra gli altri, richieste di suggerimenti o supporto linguistico, come correzioni di brevi testi.

La possibilità di ottenere una correzione veloce e sintetica costituisce un ovvio vantaggio per un apprendente. Per esempio, la richiesta con id 20130829004644AADLGpi sulla versione italiana del portale⁵ chiede:

DOMANDA è giusta questa frase italiana? / ho guardato il cielo ed ho visto che la pioggia si e' smessa / grazie in anticipo / ps: [sono] straniera

e riceve quattro risposte, tra cui quella scelta dal richiedente:

RISPOSTA è sbagliata in due punti / 1) <...ed ho...> la "d eufonica", secondo il corretto e corrente uso della lingua italiana, va limitata ai casi in cui vengano ad incontrarsi due vocali identiche. es. foglie e (+d) erba = foglie ed erba; foglie e (-d) alberi =

⁴ All'indirizzo <https://it.answers.yahoo.com/>.

⁵ All'indirizzo <https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130829004644AADLGpi>.

foglie e alberi. questa è una notazione di Italiano “avanzato”, quindi potrai trovare molti a non seguire questa regola / 2) <... la pioggia si è smessa...> il verbo “smettere”, quando usato come intransitivo, vuole quasi esclusivamente l’ausiliario avere (fa eccezione quando “smettere” regge un verbo che vuole l’ausiliario essere) / quindi la frase corretta è / ho guardato il cielo e ho visto che la pioggia ha smesso

Qui la richiedente non solo ha ricevuto una correzione, ma la stessa è stata arricchita da informazioni che la possono aiutare a riflettere sugli errori e a focalizzare l’attenzione sulle strutture linguistiche coinvolte.

Al netto degli evidenti vantaggi, tuttavia, questo strumento presenta anche aspetti critici collegati, appunto, alla natura informale dell’intervento didattico, che permette a chiunque, anche non preparato, di rispondere. Oltre all’aspetto informale, inoltre, vanno tenuti in conto anche le caratteristiche tecniche e i meccanismi dello strumento. Per esempio, in un portale DR una richiesta riceve più di una risposta e l’utente deve scegliere quella che ritiene migliore. Poiché, tuttavia, l’interazione in un portale DR è piuttosto limitata (se confrontata, per esempio, con un quella di forum) perché circoscritta, appunto, al fornire o al valutare una risposta a una domanda, si può immaginare una certa difficoltà nell’individuare la risposta corretta/migliore.

L’esempio, in conclusione, illustra la complessità intrinseca nell’uso di reti sociali per la lingua, ma tale complessità è il risultato della natura, partecipatoria e interattiva, di questi strumenti che introducono, nella dinamica dell’apprendimento autonomo, nuove variabili.

4 Reti sociali e apprendimento alla luce della Teoria dell’Attività

La natura partecipativa e sociale è la vera caratteristica delle piattaforme in esame. Per meglio comprendere l’impatto di tale caratteristica sul processo di apprendimento ci si può rifare alla Teoria dell’Attività nella nota versione di Engeström (1999). Nell’ottica della Teoria il comportamento all’interno di un’interazione è descritto alla luce sia dei motivi che guidano le persone, sia del contesto nel quale ha luogo l’attività. Il modello proposto dall’autore definisce un triangolo fondamentale: il Soggetto, l’Oggetto (cioè l’obiettivo del Soggetto) e lo Strumento attraverso il quale egli raggiunge tale obiettivo. A un livello inferiore, inoltre, si individuano la Comunità all’interno della quale si agisce, la Divisione dei Compiti all’interno della comunità stessa (cioè cosa fa ognuno dei membri) e, infine, le Regole della Comunità.

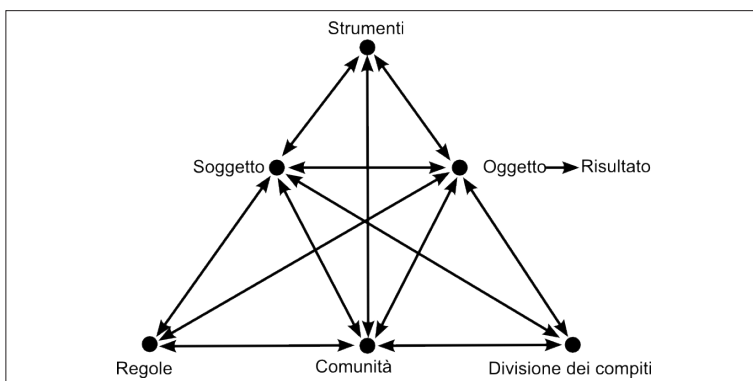


Figura 1 Schema della Teoria dell'Attività secondo Engeström (1999)

La Teoria prende come oggetto d'indagine appunto l'attività e osserva l'interconnessione dei diversi elementi: nell'esempio del feedback l'obiettivo del Soggetto è, appunto, ottenere una correzione del proprio testo. Tale obiettivo è perseguito da tutti i membri della comunità, compreso il Soggetto, ma secondo ruoli diversi: Il Soggetto pone la domanda e sceglie la risposta, mentre gli altri membri rispondono e valutano le altre risposte. Nel far ciò ognuno usa i diversi strumenti messi a disposizione dal portale, come maschere per inserire il testo e i collegamenti per votare o scegliere una risposta.

In letteratura si trovano diversi esempi di analisi di interazioni didattiche tramite questo modello. Per esempio, Montoro e Hampel (2011) prendono in esame le relazioni tra alcuni costituenti dello schema per mettere in evidenza i problemi (o disturbi, *disturbance*) che possono emergere nell'apprendimento autonomo in un laboratorio *self-access*. Nel caso della correzione in portali DR un potenziale problema è costituito, come anticipato, dalla qualità e dall'affidabilità delle risposte. Questo potenziale disturbo si osserva nel triangolo costituito da Soggetto, Oggetto e Comunità. Soggetto e Comunità collaborano entrambi alla realizzazione dell'Oggetto, ma la Comunità può fornire una risposta errata o inadeguata e l'onere di scegliere quella giusta ricade sul Soggetto, che può non essere preparato a ciò. Spostando l'attenzione al triangolo Comunità/Oggetto/Divisione del lavoro è possibile, però, osservare che la struttura del servizio prevede diversi ruoli, tra cui quello di valutare le risposte in modo da aiutare il soggetto nel proprio compito di scegliere la correzione migliore.

In questo ambito, Torsani (2019) prende in esame le valutazioni delle risposte per comprendere se e come esse possano aiutare un soggetto ad individuare quella corretta. Nello studio le valutazioni degli utenti sono confrontate con quelle di due esperti e, tra i vari risultati, l'autore osserva che i voti assegnati alle risposte non rispec-

chiano sempre quelle degli esperti, ma, sostiene, vi sono probabilmente altri fattori che influenzano il giudizio della comunità, come, per esempio, Regole (non scritte) in merito a educazione o gentilezza che sembrerebbero indurre gli utenti a valutare negativamente risposte con un feedback corretto, ma troppo duro (cf. qui la triade Regole/Comunità/Oggetto, nella quale le regole della comunità influenzano l'oggetto finale).

L'apporto della Teoria dell'Attività consiste, quindi, nel rendere evidenti elementi non marginali dell'apprendimento linguistico informale all'interno delle piattaforme in esame. In particolare, la Teoria illustra l'importanza degli aspetti sociali, come la suddivisione dei ruoli all'interno della comunità, e l'importanza dello strumento come elemento di mediazione tra i diversi attori e tra attori e oggetto. Tali aspetti costituiscono le peculiarità dell'apprendimento in tali contesti rispetto al più generale ambito dell'autonomia, i cui modelli, in particolare le aree di intervento, vanno quindi parzialmente ripensati.

5 Contesti informali e apprendimento linguistico

Come già anticipato, Lai (2017) riassume le tre grandi aree intorno alle quali si è condensata la ricerca sulla preparazione alle tecnologie per l'apprendimento autonomo delle lingue: fattori affettivi, risorse e capacità di lavorare con gli strumenti. Tali aree possono essere prese come primo riferimento anche per la preparazione alle piattaforme in esame.

5.1 Area dei fattori affettivi

La prima area corrisponde a quello che Lai (2017) definisce aspetto affettivo, concetto nel quale confluiscono fattori come la motivazione e le percezioni, o *belief*, degli apprendenti.

Tali fattori non sono secondari perché influiscono in maniera determinante sulla continuità nell'uso di tecnologie per l'apprendimento autonomo. Attraverso un approccio auto etnografico Clark e Gruba (2010), per esempio, notano come per loro l'esperienza di fornire/ricevere aiuto linguistico (per esempio, correzioni) all'interno di una rete sociale sia stata molto motivante. Non è chiaro, tuttavia, quanto tale giudizio sia condizionato dalla loro posizione di esperti di educazione linguistica. Alcune ricerche, per esempio Trinder (2017), sembrano infatti dimostrare, pur non evidenziandone le cause, che le reti sociali (anche allargate a forum di discussione) non riscuotono particolare interesse tra gli apprendenti. Per quanto importante, l'aspetto della motivazione è forse quello meno gestibile da parte delle istituzioni, che possono solo informare gli apprendenti sulle

diverse possibilità o, ancora meglio, far provare loro l'esperienza di interagire all'interno di tali piattaforme, specialmente nel contesto di una pratica riflessiva (Karlsson, Kjisik 2011). Nell'ambito dei contesti informali, infine, la qualità, reale e percepita, di tali servizi potrebbe essere determinante nel diffonderne l'uso tra gli apprendenti. Nello studio di Stevenson e Liu (2013) la qualità delle interazioni e delle informazioni linguistiche risulta essere una delle preoccupazioni principali degli apprendenti, che infatti esitano a contattare altri utenti, anche nativi, all'interno del portale (oggi chiuso) Palabea, una rete sociale per le lingue.

5.2 Area delle risorse

La seconda area descritta da Lai (2017) concerne le risorse e, in particolare, la conoscenza degli strumenti a disposizione. Le potenzialità di uno strumento, ma anche i suoi limiti, sono determinati in prima istanza dalle sue caratteristiche tecniche e una scarsa conoscenza in questo senso pregiudica, secondo alcuni, l'uso della tecnologia per l'apprendimento autonomo (Bailly 2011; Lai, Zhu, Gong 2015).

Nel caso delle piattaforme in esame tale conoscenza ruota intorno a elementi come, per esempio, il tipo di interazione con gli altri utenti, gli strumenti a disposizione per gestire le informazioni e la qualità delle stesse. Un forum, per esempio, è organizzato in modo da supportare una discussione e, quindi, permette una negoziazione esplicita e articolata dei contenuti. Un wiki, al contrario, è basato sul principio della revisione di un testo ed eventuali correzioni non sono accompagnate da spiegazioni (a meno di non usare specifici canali di comunicazione previsti dal portale). Un blog è adatto alla produzione, perché spinge un apprendente a pianificare e a scrivere un testo, che può essere eventualmente commentato. Un portale DR permette di ricevere diverse risposte a un quesito, ma non è adatto alla discussione. Tali aspetti sono facilmente rapportabili ai propri bisogni e obiettivi: se si riprende l'esempio delle correzioni è evidente che un forum permette di costruire una discussione in maniera articolata, di spiegare eventuali punti non chiari e di approfondire elementi di interesse. Al contrario, un portale DR permette di avere un feedback veloce, ma senza la possibilità di negoziare, e risolve questa limitazione attraverso le valutazioni degli utenti. La conoscenza dello strumento e delle sue potenzialità, inoltre, permette di definire, come esplicitato nel modello dell'apprendimento autoregolato di Zimmerman, delle ipotesi sulla sua possibile integrazione con altre attività di apprendimento autonomo e guidato.

5.3 Area della capacità

La terza area, quella della capacità di lavorare con questi strumenti, riprende una distinzione originariamente proposta da Littlewood (1996) tra autonomia come comunicatori, come apprendenti e come persone. Tale distinzione mantiene la propria efficacia anche nel caso dei contesti informali di apprendimento, dove, anzi, aiuta a meglio identificare le vere peculiarità di tali piattaforme.

Nel campo dell'autonomia come *comunicatori* le ricerche fanno in genere riferimento all'appropriatezza socioculturale delle interazioni in rete, dando ad essa un taglio nettamente interculturale (O'Dowd 2007) o strategico (Chamberlain-Quinlisk 2013). In altre parole, tale capacità consisterebbe soprattutto nell'essere in grado di rapportarsi con persone di altre culture e nel mettere in atto nelle interazioni in rete strategie per compensare eventuali deficit linguistici. Questa prospettiva non prende però in considerazione la capacità, fondamentale nel caso presente, di comunicare in un'ottica didattica all'interno di piattaforme in rete; per esempio, definire in maniera chiara i propri bisogni; fornire supporto; discutere e modulare i propri interventi in funzione delle caratteristiche dello strumento. Riprendendo il caso della correzione nei portali DR illustrato nel paragrafo 3, alcune ricerche concludono che per gli apprendenti correggere i loro pari può essere fonte di disagio (per esempio, Guardado, Shi 2007; Lee 2004). Ware e O'Dowd (2007), infatti, identificano, nella loro analisi di feedback tra pari in rete, non solo episodi linguistici legati a morfosintassi e lessico, ma anche numerose mosse affettive, come per esempio la mitigazione il cui obiettivo era rendere più morbida la correzione. Nei contesti in esame, quindi, la capacità di comunicare in una prospettiva didattica assume un ruolo centrale. Nell'esempio citato in precedenza, si può osservare che la richiedente si dichiara straniera, probabilmente per far sì che la comunità capisca che eventuali errori sono dovuti alla sua condizione di apprendente. La risposta, forse per questo motivo, non si limita alla correzione, ma indugia in spiegazioni grammaticali. Nello stesso esempio, inoltre, si può osservare come l'utente che risponde usi diversi espedienti grafici, come le parentesi uncinato per evidenziare le parti del testo sulle quali si sta concentrando: un esempio di comunicazione didattica efficace.

L'ambito dell'autonomia come *apprendenti*, invece, fa riferimento alla capacità di usare gli strumenti, come per esempio capacità di cogliere le opportunità e valutarne i limiti. Anche questo tipo di autonomia va declinato nell'ottica della didattica informale e collaborativa. La scelta, per esempio, di una piattaforma piuttosto che un'altra è data dalla conoscenza del tipo di interazione che avviene al suo interno e dalla capacità di scegliere quale interazione è più adatta a un bisogno specifico. Nel caso della correzione illustrato nel paragrafo 3, un

apprendente che voglia chiarire un dubbio può optare per un forum o per un portale DR: nel primo avrà maggiori occasioni di discutere i propri bisogni e trarre dai diversi interventi eventuali motivazioni a favore o contro un dato intervento, mentre in un portale DR avrà più risposte e dovrà scegliere la migliore.

Il primo strumento dà maggiori possibilità di negoziare la propria richiesta, ma è anche più impegnativo dal punto di vista delle relazioni e della discussione, mentre il secondo è più veloce: la scelta, in altre parole, dipende da fattori come l'importanza dell'accuratezza del risultato finale e dal tempo a disposizione. Oltre a ciò, vi è un aspetto forse ancora più importante, che è proprio dell'apprendimento informale, e che è costituito dalla capacità di valutare le informazioni. Come visto, infatti, materiali e contenuti non prodotti da un'istituzione educativa e/o da professionisti devono essere verificati e un apprendente dovrebbe perciò essere istruito in questo senso. Le istituzioni educative potrebbero, per esempio, preparare gli apprendenti alla verifica della qualità delle informazioni tramite servizi esterni, come dizionari in rete, oppure tramite gli strumenti a disposizione all'interno di un dato sistema, come le valutazioni della comunità. È in quest'ultima prospettiva che va inserita la ricerca presentata in Torsani (2019) sulla correlazione tra i voti assegnati dai membri della comunità a una correzione e qualità della stessa.

Il campo dell'autonomia come *persone*, infine, definisce la capacità degli apprendenti di elaborare un proprio sistema ecologico di apprendimento nel quale bisogni, conoscenze e potenzialità dei diversi strumenti siano integrati. Per quanto astratta e idealizzata possa apparire, questa capacità è forse quella più importante nel caso delle piattaforme in oggetto perché fa sì che un soggetto sia in grado di integrare tra loro i diversi strumenti in maniera fruttuosa e proattiva, che è la vera dimensione dell'autonomia. Questi strumenti, infatti, non sono ambienti di apprendimento completi, ma servizi orientati a obiettivi specifici, come appunto risolvere dubbi, e che quindi possono avere una funzione accessoria e limitata, ma potenzialmente importante, se integrati all'interno di un sistema ecologico di apprendimento (van Lier 2006). In altre parole, essi possono fornire un contributo importante, ma solo se un soggetto è in grado di assegnare loro un ruolo nel più generale processo di apprendimento e di integrarli con altri strumenti. Si pensi, ad esempio, a un apprendente che guarda un film in lingua originale con i sottotitoli, nota una data forma, la cerca in rete e, se ha ancora dubbi sul suo uso, chiede spiegazioni in un forum.

Come visto, in conclusione, le aree di intervento individuate nella letteratura mantengono in generale la loro validità anche nel caso dei contesti informali di apprendimento. Tuttavia, le peculiarità delle piattaforme in esame fanno emergere importanti elementi che sembrano necessari a un loro corretto uso e che dovrebbero, perciò, entrare a far parte dei temi della ricerca e della didattica in questo ambito.

6 Conclusioni

Se, in generale, i contesti informali di apprendimento sono riconducibili all'ambito dell'autonomia essi tuttavia possiedono caratteri propri che rendono necessario ripensare, almeno in parte, le aree di intervento da parte delle istituzioni educative nella preparazione all'uso di tali strumenti.

L'aspetto sociale, vero elemento caratteristico di tali piattaforme ha almeno due implicazioni importanti: la prima è costituita dalla comunicazione, in particolare didattica, il secondo è la necessità di valutare le informazioni. Tali aspetti rendono ancora più necessaria l'azione formativa delle istituzioni educative perché fondamentali per un uso corretto di strumenti ai quali gli apprendenti accedono in autonomia. Perché ciò avvenga, tuttavia, è necessario che la ricerca produca dati solidi. Gli studi nel campo delle reti sociali applicati alle lingue hanno restituito risultati importanti, per esempio sui comportamenti e sulle preferenze degli apprendenti, che costituiscono una buona base, in particolare riguardo gli aspetti legati all'interazione. Tuttavia, ricerche più mirate alle interazioni didattiche potrebbero offrire non solo uno spaccato di ciò che avviene all'interno di queste piattaforme, ma aiutare a definire standard, linee guida e buone pratiche per l'interazione in rete. Oltre a studi qualitativi, perciò, occorrono anche ricerche capaci di produrre una base di conoscenza sulla qualità delle informazioni, sugli indicatori da utilizzare per determinare tale qualità o sulle strategie più efficaci da utilizzare per ottenere supporto.

L'ambito dei contesti informali di apprendimento rimane ancora in gran parte inesplorato, ma, viste le sue potenzialità, merita, in conclusione, un'attenzione particolare da parte della ricerca. Solo in questo modo sarà possibile preparare apprendenti capaci di sfruttare in maniera informata tutte le numerose possibilità che la rete mette oggi a loro disposizione.

Bibliografia

- Bailly, S. (2011). «Teenagers Learning Languages Out of School: What, Why and How Do They Learn? How can School Help Them?». Benson, P.; Reinders, H. (eds), *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan, 119-31.
- Benson, P. (2011). «Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field». Benson, P.; Reinders, H. (eds), *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan, 7-16.
- Black, R.W. (2006). «Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction». *E-Learning and Digital Media*, 3(2), 170-84.
- Blin, F. (2004). «CALL and the Development of Learner Autonomy: Towards an Activity-Theoretical Perspective». *ReCALL*, 16(2), 377-95. <https://doi.org/10.1017/S0958344004000928>.
- Cadierno, T.; Eskildsen, S.W. (eds) (2015). *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110378528>.
- Castellano, J.; Mynard, J.; Rubesch, T. (2011). «Action Research. Student Technology Use in a Self-Access Center». *Language Learning & Technology*, 15(3), 12-27.
- Chamberlain-Quinlisk, C. (2013). «Media, Technology, and Intercultural Education». *Intercultural Education*, 24(4), 297-302. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.813656>.
- Clark, C.; Gruba, P. (2010). «The Use of Social Networking Sites for Foreign Language Learning: An Autoethnographic Study of Livemocha». Steel, C.; Keppell, M.; Gerbic, P.; Housego, S. (eds), *Proceedings of ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (Sydney, 5-8 December 2010). Brisbane: The University of Queensland, 164-73.
- Dabbagh, N.; Kitsantas, A. (2012). «Personal Learning Environments, Social Media, and Self-Regulated Learning: A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning». *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>.
- Engeström, Y. (1999). «Activity Theory and Individual and Social Transformation». Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R.-L. (eds), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-38. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>.
- Farahani, M. (2014). «From Spoon Feeding to Self-Feeding: Are Iranian EFL Learners Ready to Take Charge of their Own Learning?». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(1), 98-115.
- Favaro, L.; Menegale, M. (2015). «La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico». *ELLE*, 3(1), 13-29. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/240>.
- Godwin-Jones, R. (2018). «Chasing the Butterfly Effect: Informal Language Learning Online as a Complex System». *Language Learning & Technology*, 22(2), 8-27.
- Guardado, M.; Shi, L. (2007). «ESL Students' Experiences of Online Peer Feedback». *Computers and Composition*, 24(4), 443-61. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2007.03.002>.
- Holec, H. (2009). «Autonomy in Language Learning: A Single Pedagogical Paradigm or Two». Kjisik, F.; Voller, P.; Aoki, N.; Nakata, Y. (eds), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: Tampere University Press, 21-47.

- Karlsson, L.; Kjisik, F. (2011). «Lifewide and Lifedeeep Learning and the Autonomous Learner». Pitkänen, K.K.; Jokinen, J.; Karjalainen, S.; Karlsson, L.; Lehtonen, T.; Matilainen, M.; Niedling, C.; Siddall, R. (eds), *Out-of-Classroom Language Learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 85-106.
- Lai, C. (2017). *Autonomous Language Learning with Technology: Beyond the Classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Lai, C.; Zhu, W.; Gong, G. (2015). «Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning». *TESOL Quarterly*, (49)2, 278-308. <https://doi.org/10.1002/tesq.171>.
- Lam, W.S.E. (2006). «Re-Envisioning Language, Literacy, and the Immigrant Subject in New Mediascapes». *Pedagogies*, 1(3), 171-95. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0103_2.
- Larsen-Freeman, D. (1997). «Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition». *Applied Linguistics*, 18(2), 141-65. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>.
- Lee, L. (2004). «Learners' Perspectives on Networked Collaborative Interaction with Native Speakers of Spanish in the US». *Language Learning & Technology*, 8(1), 83-100.
- Leppänen, S.; Pitkänen-Huhta, A.; Piirainen-Marsh, A.; Nikula, T.; Peuronen, S. (2009). «Young People's Translocal New Media Uses: A Multiperspective Analysis of Language Choice and Heteroglossia». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1080-107. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01482.x>.
- Liaw, M.-L. (2011). «Review of Livemocha». *Language Learning & Technology*, 15(1), 36-40.
- Lin, C.-H.; Warschauer, M.; Blake, R. (2016). «Language Learning Through Social Networks: Perceptions and Reality». *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-47.
- Littlewood, W. (1996). «“Autonomy”: An Anatomy and a Framework». *System*, 24(4), 427-35.
- Lomicka, L.; Lord, G. (2016). «Social Networking and Language Learning». Farr, F.; Murray, L. (eds), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London: Routledge, 255-68.
- Menegale, M. (2010). «L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca». *Studi di glottodidattica*, 3(3), 60-73. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/164>.
- Montoro, C.; Hampel, R. (2011). «Investigating Language Learning Activity Using a CALL Task in the Self-Access Centre». *SiSAL Journal*, 2(3), 119-35. <https://doi.org/10.37237/020303>.
- O'Dowd, R. (2007). «Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange». *ELT Journal*, 61(2), 144-52.
- Prichard, C. (2013). «Using Social Networking Sites as a Platform for Second Language Instruction». *TESOL Journal*, 4(4), 752-8. <https://doi.org/10.1002/tesj.113>.
- Reinders, H. (2010). «Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills». *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>.

- Reinders, H.; Benson, P. (2017). «Research Agenda: Language Learning Beyond the Classroom». *Language Teaching*, 50(4), 561-78. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>.
- Reinhardt, J. (2019). «Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking». *Language Teaching*, 52(1), 1-39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>.
- Richards, J.C. (2015). «The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom». *RELC Journal*, 46(1), 5-22.
- Scheffler, P. (2015). «Introducing Very Young Children to English as a Foreign Language». *International Journal of Applied Linguistics*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1111/ijal.12035>.
- Schugurensky, D. (2000). «The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field». *NALL Working Paper*. Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 19, 1-7
- Shunk, D.H.; Zimmerman, B.J. (eds) (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Stevenson, M.P.; Liu, M. (2013). «Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites». *CALICO Journal*, 27(2), 233-59. <https://dx.doi.org/10.11139/cj.27.2.233-259>.
- Torsani, S. (2019). «User Rating as a Predictor of Linguistic Feedback Quality in Question and Answer Portals». *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(3), 227-37.
- Torsani, S.; Dettori, G. (2018). «Una tassonomia di domande di argomento linguistico nei portali di Domande e Risposte». *Riconizioni*, 5(10), 81-96.
- Trinder, R. (2017). «Informal and Deliberate Learning with New Technologies». *ELT Journal*, 71(4), 401-12.
- van Lier, L. (2006). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Berlin: Springer.
- Wang, S.; Vásquez, C. (2012). «Web 2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us?». *CALICO Journal*, 29(3), 412-30. <https://dx.doi.org/10.11139/cj.29.3.412-430>.
- Ware, P.; O'Dowd, R. (2008). «Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration». *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.
- Warschauer, M.; Liaw, M.-L. (2011). «Emerging Technologies for Autonomous Language Learning». *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 107-18. <https://doi.org/10.37237/020302>.