

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Enseñanza y aprendizaje del italiano con las redes sociales: un estudio sobre la adquisición del léxico

L'insegnamento-apprendimento dell'Italiano con i social network: uno studio sull'acquisizione del lessico

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Fabrizio Ruggeri

Directora

Margarita Natalia Borreguero Zuloaga

Madrid

© Fabrizio Ruggeri, 2021

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ITALIANO CON LAS REDES
SOCIALES: UN ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO**

**L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO CON I
SOCIAL NETWORK: UNO STUDIO SULL'ACQUISIZIONE DEL
LESSICO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Fabrizio Ruggeri

DIRECTOR

Margarita Natalia Borreguero Zuloaga

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de FILOLOGÍA



**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ITALIANO CON LAS REDES
SOCIALES: UN ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO**

**L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO CON I
SOCIAL NETWORK: UNO STUDIO SULL'ACQUISIZIONE DEL
LESSICO**

Fabrizio Ruggeri

Directora: Margarita Natalia Borreguero Zuloaga

Ringraziamenti

Una ricerca, per breve o piccola che sia, è possibile solo grazie all'aiuto di molte persone e il presente studio ne è la dimostrazione.

Questo lavoro nasce da una felice intuizione e altrettanto interessante proposta di Margarita Borreguero Zuloaga. A lei va la mia gratitudine per i consigli e l'aiuto durante la stesura di questa ricerca, e per la capacità di vedere collegamenti tra nozioni e dati che al sottoscritto sarebbero certamente sfuggiti.

Grazie ad Ángeles, persona che mi ha sostenuto e sopportato in mille momenti e in mille modi. Senza di lei sarebbe stato molto difficile giungere al termine del percorso.

Grazie a Chiara, punto di riferimento fondamentale fin da quando è nata.

Grazie ad Ana, probabilmente senza di lei quest'esperienza accademica e di vita non sarebbe mai iniziata.

Grazie a Giulia Venturi per il generoso e disinteressato aiuto che ha permesso di migliorare la qualità di questa ricerca.

Grazie a tutti gli studenti che hanno dato la loro disponibilità per questa ricerca.

Tutta la mia gratitudine a chi ha svolto la revisione di questo lavoro, dando suggerimenti fondamentali per migliorarne il livello accademico.

Il mio ringraziamento profondo va infine a Carlo e Angela perché è iniziato tutto con loro: se non si fossero incontrati e piaciuti non sarei quello che sono, ben felice di esserlo, e tutto questo non sarebbe potuto accadere.

Io non perdo mai. O vinco o imparo

Nelson Mandela

*Non ho mai insegnato nulla ai miei studenti,
ho solo cercato di metterli nelle condizioni migliori per imparare*

Albert Einstein

*If you are on social media, and you are not learning, not laughing, not being
inspired or not networking, then you are using it wrong*

Germany Kent

INDICE

Riassunto	15
Resumen	18
Abstract	21
0. Introduzione	25
0.1. Obiettivi e ipotesi di ricerca	
0.2. Struttura della tesi	
0.3. Nota sul carattere grafico dei forestierismi	
1. L'insegnamento-apprendimento ai tempi del web	33
1.1. Imparare in modi e luoghi diversi	33
1.1.1 Nuove criticità, nuovi approcci e nuovi ambienti di apprendimento...	33
1.1.2 Apprendere in modalità <i>seamless</i>	34
1.1.3 I social come spazi ibridi di apprendimento	36
1.1.4 Apprendimento formale e informale	39
1.1.5 I nuovi protagonisti dell'apprendimento	41
1.1.6 Il dilemma di Prensky	43
1.2 Teorie pedagogiche e uso didattico delle tecnologie.....	46
1.2.1 Il costruttivismo	47
1.2.1.1 La zona di sviluppo prossimale	48
1.2.1.2 Combinare tecnologia e pedagogia	49
1.2.1.3 I principi di base e il nuovo ruolo del computer	51
1.2.1.4 Costruire per imparare	54
1.2.1.5 Community of Inquire	56
1.2.2 Il connessionismo	58
1.2.2.1 I concetti fondamentali	59
1.2.2.2 Connessionismo e apprendimento	61
1.2.2.3 Critiche al connessionismo	62
1.2.2.4 Attualità del connessionismo	64
1.2.2.5 Il futuro del connessionismo	67
1.2.3 L'interlingua	69

2. I social nella didattica	75
2.1 L'importanza di input ed output	75
2.2 I social tra media e network: le origini	77
2.3 Le definizioni	79
2.4 I social nei processi di insegnamento-apprendimento	83
2.4.1 Il cambio di ruolo dell'apprendente	83
2.4.2 Social network e CSCL	84
2.4.3 Andare dove sono già studenti e madrelingua	86
2.4.4 Motivazione, coinvolgimento e risultati accademici	89
2.5 Criticità dei social nella didattica	92
2.5.1 Quantità, passività e unidirezionalità	92
2.5.2 Distrazione, multitasking e carico cognitivo	93
2.5.3 Timori e disagi degli studenti	96
2.6 I social e lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.....	99
2.6.1 La competenza linguistico-comunicativa	99
2.6.2 I social e l'apprendimento di una LS: gli studi precedenti.....	104
2.6.3 I social e lo sviluppo della produzione scritta	108
2.6.4 I social e lo sviluppo della produzione orale	110
2.6.5 I social e lo sviluppo della competenza socio-pragmatica	111
2.7 Ancora una messa a punto	113
3. Facebook e l'acquisizione del lessico: uno studio empirico in contesto universitario	115
3.1 L'apprendimento del lessico e i social network	115
3.2 Lingua scritta o lingua orale?	118
3.3 La centralità del lessico nel processo di acquisizione linguistica.....	123
3.4 L'acquisizione del lessico in LS/L2	125
3.5 Una ricerca sull'acquisizione del lessico: metodologia e strumenti	131
3.5.1 I corpora	131
3.5.2 Tipi di errore analizzati	134
3.5.3 Estrazione automatica del lessico	138
3.6 Due tipologie di analisi	144
3.6.1 Analisi quantitativa	146
3.6.2 Analisi qualitativa	158

3.7 Discussione dei risultati	165
4. Conclusioni	169
Bibliografia e sitografia	173
Allegato 1	200
Allegato 2	201
Allegato 3	202
Allegato 4	203
Allegato 5	217
Allegato 6	222
Allegato 7	224

Riassunto

L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO CON I SOCIAL NETWORK: UNO STUDIO SULL'ACQUISIZIONE DEL LESSICO

Grazie alle tecnologie che sono nate e si sono diffuse in tutto il mondo nell'ultimo ventennio, l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera non sono più circoscritti all'interno di un'aula, potendo svolgersi in luoghi e contesti impensabili fino a pochi anni fa. Per realizzare tali processi si possono usare strumenti, come i social network, che permettono di imparare e interagire in classe e fuori di essa: è sufficiente avere a disposizione un dispositivo portatile (smartphone, tablet o laptop), e la possibilità di accedere al web, per poter continuare a leggere, ascoltare ed usare la lingua target quasi in ogni luogo.

Questo studio nasce con l'intenzione di verificare la possibile relazione tra l'acquisizione di una lingua straniera e i social network. Confrontando l'interlingua di un gruppo sperimentale (che ha usato Facebook costantemente e volontariamente, durante tutto l'anno accademico, come strumento complementare al manuale adottato nelle lezioni) con quella di un gruppo di controllo (che in nessun momento ha usato Facebook per attività integrative al corso che ha frequentato), la ricerca si è focalizzata sull'acquisizione del lessico da parte di studenti principianti di italiano frequentanti un corso in ambito universitario. Con i commenti di ogni gruppo ai post pubblicati su Facebook sono stati creati due corpora: da questi sono stati estratti i dati relativi al lessico e si è provveduto, anche con l'ausilio della linguistica computazionale, ad un'analisi quantitativa di alcune loro caratteristiche. Si sono pure messi a confronto gli errori lessicali presenti nei testi prodotti dai due gruppi, classificati tipologicamente e con l'aiuto di tabelle statistiche comparative.

Gli obiettivi della ricerca hanno voluto verificare le seguenti ipotesi:

- 1) l'uso di un social fa aumentare l'autonomia degli studenti, motivandoli ad essere parte attiva nell'apprendimento e acquisizione di una lingua straniera;
- 2) il formar parte di un social network aumenta la motivazione e la partecipazione degli studenti, dando luogo a una notevole quantità di interazioni collaborative con i suoi pari e con il docente;
- 3) l'uso della lingua che si sta apprendendo, se usata per poter comunicare in un social con parlanti di italiano L1 e italiano LS/L2, favorisce l'acquisizione del lessico in termini sia quantitativi che qualitativi;
- 4) interagire in lingua target su un social network, in un contesto di apprendimento di lingua straniera, agisce in modo positivo su competenza, fluidità, varietà e densità lessicale;
- 5) l'uso di un social, come elemento complementare a un corso di lingua, fa diminuire gli errori lessicali e tale dato è quantitativamente verificabile.

I risultati di questo studio, basati sull'analisi dei dati ricavati, hanno mostrato una maggior competenza lessicale e una maggior fluidità nella produzione di testi in lingua target da parte del gruppo sperimentale (+10%), rispetto a quello di controllo. Il gruppo che ha usato Facebook, inoltre, ha evidenziato una maggior facilità nel mantenere un buon livello di varietà lessicale anche nella produzione di testi relativamente lunghi: infatti, se la differenza del ttr lemma chunks 100 è +14,81% a favore del gruppo sperimentale, nel caso del ttr lemma chunks 200 (quindi, nella produzione di testi significativamente più lunghi), la differenza di tale valore nei due gruppi aumenta fino al +34,88% a favore del gruppo che impiegato Facebook.

Per quanto riguarda i dati relativi agli errori lessicali dei due gruppi, dall'analisi dei due corpora (prendendo in considerazione solo le parole lessicali), essi rappresentano il 20,95% nel gruppo di controllo e il 6,90% nel gruppo sperimentale.

I risultati sopra menzionati suggeriscono perciò una correlazione positiva tra l'uso di un social e l'acquisizione del lessico di una lingua straniera, nel caso specifico, l'italiano. I dati relativi alla quantità di post scritti in modo autonomo dagli studenti del

gruppo sperimentale, e i relativi commenti, sia in numeri assoluti che in comparazione con quelli scritti dal docente, dimostrano che l'uso di un social network influisce positivamente sulla partecipazione degli studenti alle attività del corso, aumenta la motivazione ad interagire con i propri pari e genera una notevole interazione in lingua target.

Per raggiungere gli obiettivi (1) e (2) si sono applicati alcuni concetti fondamentali del costruttivismo e del connessionismo. Le due teorie pedagogiche, punti di riferimento importanti di questo lavoro, sottolineano che le attività cognitive realizzate con le tecnologie digitali permettono accesso, conservazione, uso e rilaborazione delle informazioni disponibili in Rete e nei post degli utenti e che, per facilitare l'apprendimento e la conoscenza, è necessario alimentare le connessioni dei nodi che compongono il network di un gruppo: proprio tali elementi hanno caratterizzato, in varie fasi dell'esperienza didattica, le dinamiche del gruppo Facebook.

Per gli obiettivi (3) e (4), le analisi dei dati estratti dai corpora suggeriscono che l'uso di un social, e la comunicazione in lingua target avvalendosi di esso, influiscono positivamente sull'acquisizione del lessico, specialmente nei valori collegati a varietà, densità, qualità e quantità del lessico.

Infine, per quanto riguarda l'ipotesi (5), anch'essa pare confermata da dati che fanno ipotizzare una maggior competenza linguistica degli studenti che hanno utilizzato Facebook, e tale strumento sembra contribuire alla correttezza nell'uso del lessico, aiutando i discenti a commettere meno errori rispetto a un gruppo di controllo che non ha usato il social network in questione.

Resumen

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ITALIANO CON LAS REDES SOCIALES: UN ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

Gracias a las nuevas tecnologías, la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero ya no están limitados a las aulas y tienen lugar en contextos y circunstancias antes impensables. Con la llegada de las redes sociales, además, se puede aprender e interactuar con otros usuarios en el aula y fuera de ella, en cualquier momento: es suficiente con tener un dispositivo móvil (tablet, portátil o smartphone) y una buena conexión a internet para practicar la lengua meta.

Este estudio nace con la intención de explorar de qué manera las redes sociales, en este caso Facebook, pueden afectar a la adquisición de una lengua extranjera. Para ello, se ha comparado la interlengua de un grupo experimental (que ha usado Facebook de manera constante y voluntaria, a lo largo de todo el curso, como herramienta complementaria al libro de texto) con la de un grupo de control (que en ningún momento ha usado Facebook para actividades complementarias al curso). La investigación se ha centrado en la adquisición del léxico por parte de estudiantes universitarios que han cursado la asignatura de italiano en un grado de Lenguas Modernas. Con los comentarios de cada uno de los grupos a los 21 posts publicados en Facebook se han creado dos corpus de los que se han extraído datos relativos a la frecuencia y variedad del léxico y, con la ayuda de la lingüística computacional, se ha realizado un análisis cuantitativo de las palabras lexemáticas. Se han comparado también, en los corpus, los errores léxicos, partiendo de una clasificación tipológica y con la ayuda de tablas estadísticas comparativas.

Los objetivos de la investigación han tratado de comprobar las siguientes hipótesis de investigación:

- 1) el uso de las redes sociales aumenta la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, motivándolos a tener un papel activo en la adquisición de una lengua extranjera;
- 2) la presencia en una red social aumenta la motivación y la participación de los estudiantes en las actividades didácticas, generando una notable cantidad de interacciones con sus pares y con el docente;
- 3) el uso de la lengua meta en una red social con hablantes nativos de la lengua estudiada favorece la adquisición del léxico;
- 4) el uso de la lengua meta en la interacción en una red social tiene efectos positivos, que se pueden medir cuantitativamente en términos de fluidez, variedad y densidad léxicas;
- 5) el uso de las redes sociales como complemento al manual usado en un curso de lengua extranjera hace disminuir los errores léxicos y ese dato se puede medir cuantitativamente.

Los resultados de la investigación, basados en el análisis de los datos analizados, han mostrado una mayor fluidez en la producción de textos en lengua meta por parte del grupo experimental (+10%), en comparación con el de control. El grupo que ha usado Facebook, además, ha tenido una mayor facilidad en mantener una buena variedad léxica también en la producción de textos relativamente largos: de hecho, si la diferencia media del ttr lemma chunks 100 es +14,81% en favor del grupo experimental, en el caso del ttr lemma chunks 200 (es decir, en textos más largos) dicho valor aumenta hasta un +34,8% a favor del grupo que ha usado Facebook.

En relación con los datos relativos al léxico de los dos grupos y teniendo en cuenta solo las palabras lexemáticas, el análisis de los datos evidencia que, en el corpus del grupo de control, los errores léxicos representan el 20,95% del léxico empleado por los aprendices, mientras en el grupo experimental son solo el 6,90%.

Los resultados de este trabajo sugieren una correlación positiva entre el uso de una red social y la adquisición del léxico de una lengua extranjera, en este caso el italiano. Los datos relativos a la cantidad de post escritos de manera autónoma por

los estudiantes del grupo experimental, y los comentarios relacionados indican que el uso de Facebook afecta positivamente a la participación de los estudiantes en las actividades del curso, aumenta la motivación y genera una cantidad considerable de interacción en la lengua meta.

Para conseguir los objetivos (1) y (2) se han puesto en práctica algunos de los principios fundamentales del constructivismo y del conexionismo. Las dos teorías pedagógicas, puntos de referencia importantes de este trabajo, subrayan que las actividades cognitivas realizadas con las tecnologías digitales permiten la conservación y la recuperación (y por ende, la reutilización) de la información y que, para facilitar el aprendizaje y el conocimiento, es necesario alimentar las conexiones de los nudos que constituyen la red de un grupo: justamente, dichos elementos han caracterizado, en varios momentos, las dinámicas del grupo de Facebook.

Para los objetivos (3) y (4), el análisis de los datos extraídos de los corpus sugiere que el uso de una red social y la interacción en la lengua meta en este ámbito, influyen positivamente en la adquisición del léxico, especialmente por lo que respecta a su variedad, densidad, y cantidad.

Por último, relacionado con la hipótesis (5), los datos analizados muestran una mayor competencia léxica en los estudiantes que han usado Facebook y parecen demostrar que dicha herramienta les ha ayudado a cometer menos errores en comparación con el grupo de control.

Abstract

TEACHING AND LEARNING ITALIAN THROUGH SOCIAL NETWORKS: A CASE STUDY ON THE ACQUISITION OF LEXICON

Due to the irruption of new technologies, the teaching and learning of a foreign language can take place outside the classroom and in a wide range of locations and occasions, which constitutes an unprecedented situation. Furthermore, the arrival of social networks has allowed students to learn and interact with others inside and outside the classroom at any moment as long as they have a mobile device (a tablet, a laptop or a smartphone) and a stable Internet connection to practice the target language.

The present study intends to find out in which ways social networks (Facebook, in this case) can have an effect on the acquisition of a foreign language. With such purpose in mind, the interlanguage of an experimental group of students who have used Facebook constantly and voluntarily as a tool to complement the contents of their textbook throughout the course has been compared to the interlanguage of a control group whose students have not used Facebook as a complementary tool. The research has focused on the vocabulary acquired by university students who are studying Italian as part of their curriculum in BA Modern Languages. Taking into consideration the comments provided by each group of students on the 21 posts published on Facebook, two corpora have been compiled. Data related to the lexical competence have been extracted and analysed within the framework of computational linguistics. In addition, the lexical errors of each corpus have been classified and compared with the aid of statistical tables.

The objectives of the investigation have been to verify the following research hypothesis:

- 1) The use of social networks increases the autonomy of students during their learning process, which motivates them to adopt an active role in the acquisition of a foreign language.
- 2) Being part of a social network increases the motivation of students and their participation in educational activities, which generates a notable amount of interactions among themselves and with the teacher.
- 3) The use of the target language in a social network used by native speakers of such language improves the acquisition of lexicon.
- 4) The use of the target language in a social network has a series of positive effects on the students' lexical competence, fluency, variety and density, which can be quantitatively measured.
- 5) The use of social networks as a complement to the handbook in a foreign language course lowers the number of lexical errors, which can be quantitatively measured.

The results derived from the investigation, which are based on the analysis of the above-mentioned data, have proved that the students of the experimental group present more fluency in the production of texts in the target language than those of the control group (+10%). Furthermore, the texts of the students who used Facebook show a greater lexical variety in the production of relatively long texts. As a matter of fact, there is an average difference of +14.81% between the experimental group and the control group in the ttr lemma chunks 100, and of +34.8% in the case of the ttr lemma chunks 200 (i.e. with longer texts).

Regarding the data about the use of lexical words (nouns, verbs, adjectives and adverbs), it is worth mentioning that the analysis shows that the percentage of lexical errors found in the corpus of the control group is 20.95%, which differs from that of the corpus of the experimental group, whose percentage is of 6.90%.

The results of the research suggest that the use of a social network is beneficial for the acquisition of lexicon in a foreign language, Italian in this case study. Analysis of the posts and comments voluntarily written by students of the experimental group shows that the use of Facebook has a positive effect on the participation of the

students in course activities. In addition, it increases their motivation and generates a considerable amount of interaction in the target language.

With the purpose of achieving the objectives (1) and (2), some of the fundamental principles of constructivism and connectionism have been put into practice. Both pedagogical theories, which constitute relevant reference points for the present research, underline that the cognitive processes set in motion by using digital technologies allow students to preserve and retrieve the information (and, by extension, to reuse it). Therefore, to facilitate the learning process, it is necessary to feed the connections among the nodes that constitute the network of a group, where such elements have characterized the dynamics of the group that used Facebook.

Regarding the objectives (3) and (4), the analysis of the corpora suggests that communicating in the target language in a social network has a positive influence on the acquisition of the lexicon, especially on those values related to lexical variety, density, quality and quantity.

Finally, regarding the hypothesis (5), the data that has been analysed show that the students who used Facebook present a higher lexical competence and that interactions in this social network have reduced the number of errors, if these are compared to those made by the students of the control group.

Fabrizio Ruggeri

INTRODUZIONE

Le trasformazioni che la tecnologia ha provocato, soprattutto con la nascita e la diffusione di Internet, riguardano in modo profondo e incessante tutti gli aspetti della vita e si riflettono sulle relazioni sociali, il modo di interagire con quello che ci circonda, i processi mentali e le abilità cognitive.

La comunicazione non avviene più (solo) in un contesto presenziale, faccia a faccia, ma anche in Rete, usando i social media¹, luogo virtuale in cui gli utenti si esprimono attraverso post², tweet³, video, icone che identificano uno status e sequenze di foto che formano delle Storie con la s maiuscola, come nel caso di Instagram⁴. Attraverso i social network si conoscono persone con interessi comuni, nascono e si costruiscono relazioni sociali e di amicizia, ci si incontra, ci si supporta (o sopporta, dipende dalle situazioni), si conoscono situazioni e mondi altrimenti inaccessibili e si porta il reale nel virtuale e viceversa. Se i social sono luoghi virtuali, le persone che li usano sono però reali e anche quello che vi accade lo è ed ha delle regole da seguire e a cui far riferimento, visto che le parole che vi si scrivono danno forma al pensiero e rappresentano ciò che siamo, sono un mezzo per capire e farsi capire, conoscere e farsi conoscere: insomma, anche nell'era di Internet e del virtuale, le parole sono importanti e determinanti. Ed è talmente importante la qualità della comunicazione sulle piattaforme digitali, che in tutto il mondo sono nate associazioni, decaloghi e manifesti (composti e scritti da docenti, professionisti della

¹ In questo lavoro si useranno i termini social, social media, social network, piattaforma social, piattaforma digitale, piattaforma web, pagina social e piattaforma, considerandoli sinonimi. Sulle differenze e somiglianze tra le realtà designate da questi termini, in special modo i primi tre di questa lista, vedasi § 2.3.

² Nel linguaggio di internet, messaggio (un articolo vero e proprio o un breve intervento), lasciato dai frequentatori di blog, forum o altri spazi di discussione, in risposta a una domanda, a commento di un determinato argomento, ecc.

³ Messaggio di testo della lunghezza massima di 280 caratteri che può essere inviato, pubblicato e reso visibile su una pagina del sito di relazioni sociali Twitter, contribuendo ad aggiornarla.

⁴ Applicazione ideata da K. Systrom e M. Krieger, disponibile dal 2010 per i dispositivi iOS e dall'aprile 2012 anche per gli Android. Instagram consente di scattare fotografie con il proprio smartphone per poi ritoccarle e pubblicarle online, condividendole anche su social network (come Twitter o Facebook) o piattaforme (per esempio Tumblr).

comunicazione, manager e giornalisti) aventi l'obiettivo di far riflettere sull'importanza delle parole, anche in un contesto virtuale⁵. Tale ambiente è formato non solo dai social network più conosciuti come Facebook e Twitter ma anche da Instagram, TikTok, SnapChat, Whatsapp, LinkedIn, YouTube e svariati milioni di blog e pagine web presenti sul web. E non bisogna pensare che sui social si muovano solo i più giovani. Se è vero che il 31% dei fruitori di Instagram, a livello mondiale, ha tra i 18 e i 24 anni, anche gli utenti dai 35 anni in poi si avvicinano alla stessa percentuale (Statista 2019). E per quanto riguarda Facebook, se in Spagna il 51% di chi lo usa rientra nella fascia di età tra i 18 e i 39 anni, una percentuale quasi equivalente di utenti ha tra i 40 e i 65 anni e oltre (Statista 2018). Indipendentemente dall'età, si usano le piattaforme digitali non solo per esprimersi e conoscere ma anche perché c'è il timore, se non si è presenti su di essi, di essere tagliati fuori dalle cose importanti che sono comunicate o mostrate dagli altri (famiglia, amici o conoscenti che siano).

Tutte queste dinamiche create dalle piattaforme social, se non sono controllate e gestite in modo consapevole e con maturità, possono generare una sensazione di "ansia sociale"⁶ (elemento che rappresenta una delle sue criticità), e potenziale detonante di un fenomeno pervasivo che coinvolge quasi tutte le realtà e gli ambienti in cui ci muoviamo, spesso nostro malgrado e frequentemente senza che ce ne rendiamo conto. Un discorso sull'uso didattico di tali risorse online non può, quindi, prescindere dalla conoscenza del contesto in cui tali strumenti si usano.

Nel cosiddetto mondo globale, in cui le cose e le percezioni si trasformano rapidamente dando luogo a una comunità "liquida" caratterizzata da strutture, ordinamenti variabili e regole in costante evoluzione, dove quasi nessuna forma si mantiene immutabile a lungo (Bauman 2000), gli aspetti legati ai processi di insegnamento-apprendimento devono necessariamente prendere in considerazione

⁵ Come esempio di quanto detto si può vedere il "Manifesto della comunicazione non ostile" contenuto in paroleostili.it, un blog a cui partecipano insegnanti e professionisti della comunicazione e che ha, tra i vari obiettivi, quello di far riflettere sull'importanza della scelta delle parole con cui comunicare sui social. Il documento in questione è consultabile su <https://paroleostili.it/manifesto/>.

⁶ La sensazione di ansia collegata all'uso (o non uso) dei social network è conosciuta in inglese come FOMO (acronimo di *fear of missing out*), parola presente nel Oxford English Dictionary dal 2013.

caratteristiche, criticità, situazioni e modi di organizzare e gestire tali elementi, tenendo ben presente che gli studenti con cui interagiamo nelle aule universitarie usano il web e i social network fin da piccoli e li vivono e usano come una parte integrante delle loro abitudini. È logico, perciò, prendere in considerazione la possibilità di usare tali ambienti digitali e tali abitudini per costruire dei “ponti” fra il contesto sociale in cui si muovono i discenti e l’ambiente universitario, per creare una relazione tra formale e informale. Collegare insomma il vissuto quotidiano degli studenti e il mondo accademico di cui formano parte, con l’obiettivo di integrare la tecnologia usata quotidianamente dai giovani nella didattica che viene loro proposta (Asterhan e Rosenberg 2015: 138). L’avvento di Internet e di nuovi strumenti multimediali (dai computer agli smartphone, passando per i tablet) cambiano il modo di comunicare, percepire la realtà e interagire con essa e con chi ne forma parte. È quindi d’uopo introdurre, o almeno immaginare, nuove metodologie d’insegnamento che possano trarre il massimo profitto dalle tecnologie mobili e dal web, sia per lo studio collaborativo che per l’accesso individuale alle nozioni (Trentin 2015a: 3-4) e, a questo scopo, i social network possono essere un’ottima opportunità per raggiungere buoni risultati.

Obiettivi e ipotesi di ricerca

Questo studio nasce con l’intenzione di verificare in che maniera i social network, in questo caso Facebook, possono influire sull’apprendimento di una lingua straniera⁷. La ricerca si è focalizzata sull’acquisizione del lessico da parte di studenti di italiano frequentanti un corso in ambito universitario, confrontando un gruppo sperimentale (che ha usato Facebook costantemente e volontariamente, durante tutto l’anno accademico, come strumento complementare al manuale adottato nelle lezioni) con un gruppo di controllo (che in nessun momento ha usato Facebook per attività

⁷ In questo lavoro si useranno, come termini equivalenti, i termini “lingua straniera” (LS), “lingua target” (LT), “lingua obiettivo” (LO) e “lingua bersaglio” (LB). Come sarà evidente fin dall’inizio, il termine LS sarà associato, a volte, a quello di L2 (LS/L2) ma tale distinzione è, nell’intenzione di chi scrive e di buona parte di coloro che si occupano di insegnamento, didattica e ricerca in campo linguistico, più formale che sostanziale, essendo ormai i confini tra le due definizioni molto labili.

integrative al corso che ha frequentato). Con i commenti di ogni gruppo ai post pubblicati su Facebook sono stati creati due corpora: da questi sono stati estratti i dati relativi al lessico e si è provveduto, anche con l'ausilio di strumenti messi a disposizione dalla linguistica computazionale, ad un'analisi quantitativa di alcune loro caratteristiche. Si sono anche messi a confronto gli errori lessicali presenti nei testi prodotti dai due gruppi, classificati tipologicamente e con l'aiuto di tabelle statistiche comparative.

Possiamo suddividere gli obiettivi alla base di questo lavoro, che sono anche, contemporaneamente, ipotesi di ricerca, in obiettivi generali e specifici: tuttavia, la linea di confine tra le due tipologie è labile, e solo durante l'esperienza didattica diventano completamente chiari alcuni concetti e le finalità del lavoro svolto e fatto svolgere agli apprendenti. Cercando una suddivisione utile da un punto di vista organizzativo e metodologico, negli obiettivi primari includiamo il voler verificare come i social network possono influire sull'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera: nel caso specifico, l'italiano come lingua straniera insegnato in un contesto universitario.

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici, si è voluto verificare se l'uso di Facebook, potesse essere di aiuto per l'acquisizione del lessico di una lingua straniera ipotizzando che:

- 1) l'uso dei social network fa aumentare l'autonomia degli studenti, motivandoli ad essere parte attiva nell'apprendimento e acquisizione di una lingua straniera;
- 2) il formar parte di un social network aumenta la motivazione e la partecipazione degli studenti, dando luogo a una notevole quantità di interazioni collaborative con i suoi pari e con il docente;
- 3) l'uso della lingua che si sta apprendendo, se usata per poter comunicare in un social network con parlanti di italiano L1 e italiano LS/L2, favorisce l'acquisizione del lessico in termini sia quantitativi che qualitativi;

4) interagire in lingua target su un social network, in un contesto di apprendimento di lingua straniera, agisce in modo positivo su competenza, fluidità, varietà e densità lessicale;

5) l'uso di un social network, come elemento complementare a un corso di lingua, fa diminuire gli errori lessicali e tale dato è quantitativamente verificabile.

Alla luce di quanto detto sopra, i paragrafi che seguono analizzeranno e metteranno a confronto il corpus del gruppo sperimentale e quello del gruppo di controllo. Si paragoneranno per cercare di verificare, attraverso l'analisi dei corpora⁸, tendenze generali su base statistica e constatare se è possibile giungere a conclusioni che possano essere applicabili a ulteriori e futuri scenari di apprendimento e acquisizione.

Questa ricerca ha due teorie pedagogiche come principali riferimenti teorici: il costruttivismo e il connessionismo. Il costruttivismo è una teoria di impostazione cognitivista caratterizzata dalle implicazioni sociali legate all'apprendimento collaborativo, e al concetto di Zona di Sviluppo Prossimale: da Vygostsy (1978) a Bruner (1997), per i costruttivisti, i compagni di studio sono visti come un aiuto fondamentale durante il processo di apprendimento e ciò accomuna le teorie costruttivistiche alla reticolarità implicita del web, elemento basilare del connessionismo.

Tra i concetti basilari del connessionismo, elaborato da Jonassen e Downes (2005), c'è l'idea che la conoscenza creata e diffusa dall'interazione dei componenti di un gruppo è applicabile alle dinamiche dei social e di Internet, e ne determina il funzionamento, la durata e il livello di interazione.

Altri riferimenti teorici di questo lavoro sono il modello *Community of Inquire* (CoI), relativo alle caratteristiche che dovrebbe avere un'esperienza didattica che si svolge in ambienti online o semipresenziali, con concetti applicabili a qualsiasi contesto in

⁸ Il corpus del grupo sperimentale, quello del gruppo di controllo, le tabelle con l'analisi delle caratteristiche lessicali e degli errori lessicali, le registrazioni audio del gruppo di controllo e le relative trascrizioni sono disponibili al link https://drive.google.com/drive/folders/1DM90_M1AQUYnIH5OHXY0YiUQu7AxtuAh?usp=sharing

cui è possibile, ricercata e auspicabile un'interazione sociale e didattica al di là delle classi presenziali.

Facciamo infine riferimento, per la nostra ricerca, all'ipotesi dell'interlingua (Selinker 1972) e a come viene considerato in essa l'errore (in questo caso lessicale), valutato positivamente in quanto meccanismo attivo e necessario nel processo di apprendimento linguistico.

Struttura della Tesi

Il primo capitolo offre una panoramica di come il web e le tecnologie digitali hanno contribuito a cambiare i processi di insegnamento-apprendimento, generando nuove opportunità per imparare e inedite criticità rispetto al passato. Si passano in rassegna alcune modalità di apprendimento, rese possibili dalla nascita e diffusione delle nuove realtà tecnologiche e sociali, riflettendo su come le nuove generazioni, e non solo esse, si stiano adattando ai nuovi scenari generati dagli ambienti ibridi di apprendimento e dall'avvento di Internet.

Nello stesso capitolo, si presentano due teorie dell'apprendimento e la loro relazione con le tecnologie e i social media⁹. L'avvento del computer ha creato una nuova pedagogia basata su collaborazione e condivisione di idee e conoscenze nelle comunità di apprendimento, virtuali o reali che siano. Principi educativi prima utilizzati in ambiti presenziali si sono rilevati applicabili alle piattaforme digitali, aumentando in modo significativo la possibilità di creare percorsi inediti di insegnamento-apprendimento. Ovviamente, ed è una costante ineludibile, il nascere di nuove teorie pedagogiche porta con sé incognite e critiche che formano parte del cambiamento in atto, e se ne parlerà in alcuni dei paragrafi di questo lavoro. In questo capitolo si presentano anche altri modelli educativi teorici che prevedono

⁹ La definizione di social media comprende ogni volta di più tutto ciò che in qualche modo è partecipativo, sociale, interattivo ed online, impiegato sia a livello personale che istituzionale. Valga come esempio quello che l'Università di Edimburgo include nella sua pagina dedicata ai social media, che comprende Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn e YouTube <https://www.ed.ac.uk/schools-departments/social-media>

l'interazione tra pari, che formano gruppi di discenti accomunati dall'apprendimento di una LT, e si accenna brevemente alle caratteristiche dell'interlingua.

Nel secondo capitolo si entra nel vivo della nostra ricerca, parlando dell'uso dei social network nella didattica. Dopo alcune informazioni sulle loro origini e averne definito le caratteristiche, si vede come tali strumenti possano applicarsi all'insegnamento-apprendimento in generale e a quello linguistico nello specifico. Si analizzano alcuni lavori per capire che ruolo giocano i social su motivazione, coinvolgimento e risultati accademici, esaminando alcuni problemi legati al mezzo in sé e al loro uso non sempre ottimale, sia da parte dei discenti che dei docenti, in ambito accademico.

Nello stesso capitolo, si descrive come l'uso dei social possa influire sullo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, valutando le potenzialità delle piattaforme digitali per lo sviluppo delle abilità linguistiche, analizzando esperienze didattiche per l'apprendimento di una lingua straniera condotte in tutto il mondo, con svariati tipi di social, in contesti e con obiettivi diversi.

Il terzo capitolo contiene uno studio empirico sull'acquisizione del lessico, realizzato con studenti dell'UCM, in cui si sono messi a confronto i corpora prodotti da due classi che hanno studiato l'italiano come lingua straniera. Il paragrafo iniziale presenta alcune ricerche in cui i social network sono stati usati per l'insegnamento-apprendimento del lessico; si espongono poi il contenuto e le caratteristiche dei due corpora, riflettendo sulla comparabilità tra un corpus di produzioni orali a partire da input visivi (gruppo di controllo) e uno di comunicazione mediata dal computer (d'ora in poi CMC) intorno allo stesso tipo d'input (gruppo sperimentale); a continuazione, si definiscono gli obiettivi e le ipotesi di ricerca e, dopo aver esposto metodologia e strumenti usati per l'analisi dei corpora, si procede all'analisi quantitativa e qualitativa

Il quarto capitolo accoglie le discussioni relative ai dati analizzati e alle analisi realizzate sui corpus dei due gruppi. Nel quinto ed ultimo capitolo si traggono le conclusioni dell'esperienza analizzata, parlando di vantaggi, potenzialità e criticità di Facebook quando esso è usato nella didattica di una lingua straniera, e si riflette sulle limitazioni e i possibili sviluppi dell'esperienza didattica realizzata.

Nota sul carattere grafico dei forestierismi

Ci siamo trovati, in questo lavoro di ricerca, di fronte al dubbio su come impiegare il corsivo per quanto riguarda termini inglesi, forestierismi e tecnicismi presenti nel testo. In italiano non esistono regole tassative o uniformi sul tema e ciò permette una relativa flessibilità nella loro scrittura: l'importante è tener conto della tipologia del testo e, una volta adottata una decisione in merito, rispettarla. La nostra scelta stilistica è maturata dopo la lettura di vari blog che si occupano di lingua, cultura, società e tecnologia¹⁰, aver preso visione del dizionario online Il Nuovo De Mauro¹¹, consultato sul tema in questione le pagine web dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani¹² e dell'Accademia della Crusca¹³, ed esaminato alcuni lavori pubblicati recentemente da quest'ultima istituzione¹⁴.

Visto il tema trattato in questo studio, e considerati i numerosi termini tecnici presenti nel testo, abbiamo deciso di non usare il corsivo per segnalare i termini mutuati dall'inglese che si sono ormai stabilizzati in italiano. La scelta si basa anche sul tentativo di rendere la lettura del testo il più scorrevole e piacevole possibile, senza dover passare continuamente da un carattere normale a uno corsivo e viceversa. Si mantiene il corsivo solo nei casi di uso metalinguistico del termine straniero in questione, per quelle parole o locuzioni che si considerano non ancora acclimatate in italiano, nelle citazioni e nei casi di enfaticizzazione della parola¹⁵.

¹⁰ Impossibile citarli tutti, ci limitiamo a segnalarne uno, quello di Annamaria Testa su <https://nuovoutile.it/>

¹¹ Consultabile su <https://dizionario.internazionale.it/>

¹² Si veda a proposito la risposta a un lettore, sul web della Treccani, consultabile in http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_733.html.

¹³ <https://accademiadellacrusca.it/>.

¹⁴ Nel 2018, in occasione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, l'Accademia della Crusca ha pubblicato un ebook dal titolo *L'italiano e la rete, le reti dell'italiano* contenente articoli di Massimo Prada, Vera Gheno, Elena Pistolesi e Massimo Palermo, solo per citarne alcuni, sul tema della comunicazione e dell'uso dell'italiano in internet e sui social.

¹⁵ Nella nostra decisione ci sentiamo in qualche modo "appoggiati" da quanto scritto da Giuseppe Patota, accademico della Crusca, nella premessa a *L'italiano e la rete, le reti degli italiani* (Patota e Rossi, a cura di, 2018: 14): "Abbiamo deciso di rinunciare all'inveterata prassi di segnalare in corsivo tutti i forestierismi non adattati, perché, dato l'ambito del volume, il lettore sarebbe stato costretto a un continuo, e fastidioso, cambiamento di carattere grafico; trattando della rete e della costante interazione tra lingue e linguaggi, ed essendo dunque impossibile rinunciare all'apporto dei tecnicismi e dei gergalismi angloamericani, è sembrato opportuno mettere da parte l'atteggiamento puristico della sottolineatura dell'alterità linguistica".

CAPITOLO 1

L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO AI TEMPI DEL WEB

1.1 Imparare in modi e luoghi diversi

1.1.1 *Nuove criticità, nuovi approcci e nuovi ambienti di apprendimento*

Se da una parte la diffusione dei dispositivi mobili ci offre strumenti e risorse prima inimmaginabili, permettendo l'accesso quasi perenne a notizie, informazioni e intrattenimento, dall'altra ha portato con sé alcune criticità finora sconosciute o poco considerate nella pedagogia come, ad esempio, una drastica diminuzione della soglia di attenzione rispetto al passato¹⁶, il che può rappresentare un notevole elemento di disturbo per gli apprendenti. La nostra concentrazione ha ormai bisogno di nuovi modi per mantenersi costante perché è continuo il pericolo di sovraccarico cognitivo generato dalla gran quantità di informazioni disponibili su internet. Allo stesso modo, è reale e ricorrente, nelle aule universitarie, il pericolo di non poter controllare la distrazione causata dall'"uso avvolgente" dei dispositivi portatili sempre a disposizione degli studenti (Cambra 2012: 55), e tali strumenti (computer portatili, tablet e, soprattutto, smartphone) possono essere un problema per lo svolgimento della lezione: non è inusuale che più di uno studente li usi in classe, soprattutto per ricevere ed inviare messaggi, e per interagire sui social mentre la lezione è in corso.

Anche gli spazi di insegnamento-apprendimento stanno cambiando perché le aule universitarie non sono più l'unico luogo predisposto all'insegnamento: gli spazi fisici e virtuali hanno confini sempre più sottili, tendendo sempre più a un ambiente di apprendimento e d'interazione che si può definire "ibrido", grazie alla possibilità di

¹⁶ Nel 2015 Microsoft Corporation e ricercatori canadesi hanno effettuato dei test su un campione di 100 persone, esaminandone la soglia di attenzione mentre usavano differenti tipi di media: la concentrazione dei partecipanti all'esperimento si è mantenuta per 8 secondi, mentre nel 2000 tale valore era di 12 secondi. <http://advertising.microsoft.com/en/cl/31966/how-does-digital-affect-canadian-attention-spans>

essere sempre collegati al web, avere dispositivi mobili sempre a portata di mano, poter condividere esperienze e conoscenze sui social network e interagire con una o più persone, in modalità sincrona o asincrona, grazie a varie app di Facebook Messenger, WhatsApp o Telegram, che permettono il *mobile instant messaging*¹⁷ (Church e de Oliveira 2013: 352).

1.1.2 Apprendere in modalità seamless

Grazie alla tecnologia, l'insegnamento-apprendimento delle materie non è più relegato solo alle aule universitarie ma si espande a luoghi e contesti impensabili fino a pochi anni fa ed è spesso legato a un apprendimento ubiquo¹⁸ (Cheng et al. 2016, Dede 2011, Bruce 2008, Hwang et al. 2008), visto che la possibilità di accedere alle informazioni in ogni luogo e in qualsiasi momento porta a un *seamless language learning*, ossia uno stile di apprendimento senza soluzione di continuità.

Non si apprende più (o non solo) sui manuali e sui libri che usiamo in classe, durante le ore di lezione e con quello che dice il docente. L'apprendimento non avviene solo in classe ma in modalità *seamless*¹⁹, sul luogo di lavoro, a casa, in un parco o sui mezzi di trasporto, grazie soprattutto alla possibilità di avere un collegamento a Internet su cellulari, tablet e pc portatili.

Nel *seamless language learning* l'apprendimento può avvenire anche al di fuori dell'aula, in maniera individuale e sociale, in spazi fisici e digitali (Kukulsha-Hulme 2015; Wong et al. 2015), grazie all'uso di dispositivi portatili che possono supportare l'apprendimento dei discenti ogni volta che il loro desiderio di imparare viene

¹⁷ La possibilità di inviare e ricevere messaggi istantanei e file di varia natura sui dispositivi mobili (che dà luogo all'acronimo MIM, *mobile instant messaging*) quali smartphone, tablet e portatili rende possibile la comunicazione individuale o di gruppo. Tra i suoi vantaggi il fatto di essere economico, veloce, di natura potenzialmente sociale, dare la possibilità di esprimere sensazioni e sentimenti anche in modo iconografico e rendere possibili attività didattiche individuali o di gruppo (Tang e Hew 2017).

¹⁸ L'apprendimento ubiquo viene definito da Hwang et al. (2008: 83) come "any learning environment allowing learners to access content at anywhere and anytime, no matter whether wireless communication or mobile devices are employed".

¹⁹ *Seamless*, letteralmente senza cuciture o, in senso figurato, senza interruzioni, senza soluzione di continuità. La definizione dell'*Oxford Dictionary* è "smooth and continuous, with no apparent gaps or spaces between one part and the next".

stimolato e alimentato (Wong 2012, Chen et al. 2013). I potenziali vantaggi del *seamless*, però, possono essere accompagnati da criticità come quelle segnalate da Rusman et al. (2018: 93): ad esempio, individualizzazione eccessiva e mancanza di condivisione di quanto appreso, semplificazione dei contenuti di apprendimento, dubbi su come integrare i dispositivi mobili nei programmi educativi, problemi di gestione del tempo di studio e sconfinamento dei dispositivi mobili nelle attività extrascolastiche. Per ovviare a tali problemi, e affinché gli aspetti positivi (presenti e numerosi) prevalgano sulle criticità, Pegrum et al. (2013: 71) suggeriscono di porre una particolare attenzione nella gestione e programmazione delle attività svolte con gli strumenti a disposizione degli studenti e di dare una formazione adeguata ai professori che vogliono usare i dispositivi mobili in classe.

Anche se un approccio *seamless* e l'apprendimento ubiquo non sono esenti da criticità, introdurre questi fattori nell'insegnamento-apprendimento può comunque dare una motivazione allo studio che va ben al di là del semplice impegnarsi solo per il voto finale dell'esame. Un approccio *Bring Your Own Device* (d'ora in poi BYOD²⁰) è strettamente collegato al *seamless* e può stimolare gli studenti all'apprendimento autonomo, inducendoli a porsi domande sulla materia studiata, incrementando coinvolgimento e partecipazione nelle attività di apprendimento, sia dentro che fuori l'aula (Al-Okaily 2013; Hamza e Noordin 2013; Kong e Song, 2015). Con il BYOD, come sottolineato da Burbules (2012: 12), gli studenti portano in classe e nel contesto accademico le loro esperienze di vita, il loro modo di essere e i loro interessi, elementi fondamentali per la motivazione e lo sviluppo cognitivo.

In sintesi, secondo gli autori sopra citati, pianificare percorsi di apprendimento, siano essi linguistici o meno, deve necessariamente considerare l'uso dei dispositivi portatili degli studenti per svolgere attività di apprendimento, tanto in classe come fuori di essa. Tali apparati, ormai in possesso della maggior parte degli apprendenti,

²⁰ BYOD è l'acronimo di *Bring Your Own Device*, tradotto spesso in italiano con "Porta il tuo dispositivo", nozione che ha la sua origine in ambito imprenditoriale nel 2009, anno in cui la compagnia Intel (fabbricante di chip di computer) consiglia ai suoi impiegati l'uso dei dispositivi personali (cellulari, tablet PC e PC portatili) per collegarsi al network aziendale. Il termine venne poi usato per parlare di insegnamento-apprendimento da Norris e Soloway (2011) e, anche a livello di istituzioni, dal NSW Government Education & Communities, in Australia.

e una volta superate le difficoltà tecniche che anni addietro ne avevano limitato un uso generalizzato²¹, permettono oggi di supportare un tipo di apprendimento personalizzato che abbatte i confini tra apprendimento formale e informale, presenziale e virtuale, e porta lo strumento a diventare “invisibile” perché la tecnologia è talmente incorporata nella nostra vita da essere diventata un elemento non più distinguibile da essa (appunto, invisibile), visto che la viviamo e la sentiamo come parte integrante e indispensabile di noi e del contesto in cui viviamo (Weiser 1991)²².

1.1.3 *I social come spazi ibridi di apprendimento*

Agli elementi già citati se ne aggiunge un altro, non meno importante e fattore potente di trasformazioni dell'ultimo decennio, vale a dire l'avvento delle piattaforme digitali. A forte valenza sociale, nate inizialmente con l'obiettivo di condividere conoscenze ed esperienze personali, sono diventate in pochi anni uno degli strumenti principali per comunicare, apprendere, informarsi e interagire con il mondo che ci circonda, dando luogo a una potenziale interdipendenza sociale non più legata a spazi fisici e temporali fissi e immutabili. Per limitarci al solo ambito accademico, ambiente che costituisce il *focus* di questa ricerca, tali piattaforme permettono tipi di contatto insegnante-studente impensabili fino a pochi anni fa e che possiamo sintetizzare, semplificando e lasciando gli approfondimenti in merito ai prossimi capitoli, in tre grandi categorie: accademico-didattico, psicopedagogico

²¹ Per rendere l'idea di come cambiano rapidamente le caratteristiche dei mezzi a disposizione è sufficiente vedere come un'affermazione scritta 5 anni fa a proposito dei dispositivi per il *mobile learning* (tablet, portatili e cellulari): “Da un lato, troviamo alcune limitazioni di ordine tecnico di cui occorre tener conto in sede progettuale, come ad esempio la diversità dei dispositivi, la possibile lentezza dei tempi di scaricamento e accesso a internet, le dimensioni del piccolo schermo, la difficoltà di inserimento dei testi o la memoria limitata” (Ranieri e Pieri 2014: 73), non abbia ormai più ragione di essere, almeno in Spagna e in gran parte dell'Europa, perché i limiti a cui accenna la citazione non esistono più.

²² Mark Weiser (che all'epoca era il direttore del laboratorio d'informatica della Xerox) fu il primo, nel 1991, ad usare il termine “ubiquo” applicato all'informatica, al calcolo e ai computer, scrivendo un famoso articolo che, fra le altre, gli valse l'etichetta di “visionario”. Il suo articolo inizia con la frase che viene presa come punto di riferimento quando si parla di tecnologie invisibili: “The most profound technologies are those that disappear. They weave themselves into the fabric of everyday life until they are indistinguishable from it”. (Weiser 1991: 1)

e sociale-relazionale. Per Asterhan e Rosenberg (2015: 141), questi tipi di contatto assumono forme diverse e servono a una serie di obiettivi che dipendono dal contesto e dalle necessità dei protagonisti e costituiscono, rispetto all'epoca anteriore alla nascita dei social network, gli elementi di differenziazione, criticità e opportunità più potenti con i quali i docenti dovrebbero confrontarsi.

Tutti i fattori visti fin qui, se considerati in un'ottica didattico-pedagogica, portano alla necessità di ripensare l'insegnamento e la pedagogia, con proposte metodologiche ispirate a modelli come la cosiddetta *always-on education* (Shen e Shen 2008)²³, il già menzionato *seamless language learning* (Kukulska-Hulme 2015, Wong et al. 2015) e l'*e-pedagogy*²⁴ (Elliott 2008, Lee e McLoughlin 2011).

Le nuove modalità d'insegnamento e apprendimento, secondo gli autori dei tre modelli appena citati, dovrebbero essere il più possibile sociali, interattive, collaborative, e seguire uno schema di tipo reticolare anziché piramidale o gerarchico (Area-Moreira 2007). E visto che le attività didattiche supportate e realizzate attraverso i dispositivi mobili possono essere ormai realizzate ovunque, e la differenza dentro l'aula / fuori l'aula non ha più molto senso²⁵, in tale contesto la separazione tra gli spazi fisici (le aule) e quelli virtuali (ambienti di apprendimento online come, per esempio, i LMS²⁶) è ogni volta più sfumata e può dar luogo a intersezioni e sovrapposizioni virtuosi tra i due ambienti, generando spazi ibridi a disposizione di docenti e apprendenti.

²³ Tale approccio mira a rendere possibile l'apprendimento in ogni momento e luogo, attraverso l'ampliamento dei contesti didattici al di là delle aule, con l'ausilio del web, e modalità interattive, dinamiche e personalizzate, affinché gli studenti siano attivamente coinvolti e protagonisti del loro apprendimento.

²⁴ Il concetto fondamentale della *e-pedagogy*, così come espresso da Elliott (2008), è che il contesto di apprendimento è cambiato profondamente e quindi anche la pedagogia si deve evolvere per riflettere la nuova realtà.

²⁵ Affermazioni di questo tipo sono intese in senso generale e in un contesto soprattutto di istruzione secondaria superiore e universitario e non tengono conto di situazioni socioculturali ed economiche al di fuori di quella che attualmente può essere la norma nei Paesi europei.

²⁶ Con LMS (*Learning management system*) si definiscono le piattaforme *e-learning* che permettono di allestire ambienti di apprendimento con lezioni, attività e risorse online (documenti, file multimediali, web forum, ecc.). L'esempio più conosciuto e diffuso di LMS è Moodle, un progetto iniziato nel 2002 dall'australiano Martin Dougiamas.

L'importanza degli spazi ibridi di apprendimento, come segnalato da Trentin (2015a: 11), risiede nell'offrire alle nuove generazioni una dimensione vicina al loro modo di agire e di essere: teorie pedagogiche ormai consolidate come *il learning-by-doing*²⁷ (Dewey 1916) e il *network collaborative learning*²⁸ (Trentin 2010), infatti, trovano in tali spazi un terreno fertile per poter realizzare il "fare" di cui parla Dewey²⁹ (1916), che può essere esercitato in modo autonomo, attivo e collaborativo, tanto individualmente come a livello collettivo, anche dopo che il docente ha finito di svolgere la sua lezione, magari riversando le esperienze fuori dall'aula in post pubblicati sul gruppo Facebook di classe, con gli studenti che parlano delle loro esperienze personali e degli gli avvenimenti di cui sono protagonisti.

Per Lee e McLoughin (2012), questa nuova visione dell'insegnamento-apprendimento dà luogo a una "Pedagogia 2.0" in cui gli ambienti di apprendimento si basano sulla partecipazione (gli apprendenti comunicano e collaborano fra loro usando strumenti digitali), la personalizzazione (gli apprendenti stabiliscono e ritagliano le loro esperienze di apprendimento adattandole a sé stessi, in una sorta di apprendimento "su misura"), la condivisione dei contenuti e la produttività (gli apprendenti generano contenuti e risultati innovativi ed originali). I quattro elementi generano, e a loro volta alimentano, un apprendimento significativo³⁰ che ben si

²⁷ La pedagogia del *learning-by-doing* si basa sulla premessa che lo studente deve avere il controllo e la responsabilità del proprio apprendimento e per farlo deve avere a disposizione gli strumenti adeguati. In tale processo, l'insegnante funge da consulente, tutore, guida e punto di riferimento, pianificando le attività e i percorsi di apprendimento che permettono l'attivazione di tale processo.

²⁸ Il *network collaborative learning* (NCL) è un approccio didattico centrato sullo studente in cui si risalta la natura collaborativa dell'apprendimento, frutto dell'interazione tra i partecipanti. Nel NCL la conoscenza nasce e si sviluppa attraverso le interazioni dei membri che condividono informazioni ed esperienze legate alla propria vita.

²⁹ Il concetto centrale di Dewey è che, prima di imparare a scuola, si impara sul mondo, su noi stessi e sugli altri grazie a ciò che ci accade nella vita quotidiana. Si impara facendo esperienze e riflettendo su ciò che è successo e questo vale anche per il processo educativo che è visto da Dewey come: "continual reorganization, reconstruction and transformation of experience" (Dewey 1916: 50). In questo contesto, e alla base del nostro lavoro di ricerca, c'è la visione del "fare" come partecipazione attiva degli studenti nei gruppi di social network presi in esame.

³⁰ Nell'apprendimento significativo il *focus* è sul discente, sulla motivazione ad apprendere e sulla sua autonomia nell'apprendimento intesa come capacità di ricerca, attivazione delle pre-conoscenze e rielaborazione personale delle conoscenze: ciò avviene quando la nuova informazione viene collegata a concetti già posseduti e porta allo sviluppo di competenze metacognitive e relazionali. Inoltre, in un ambiente di apprendimento significativo, si è coinvolti in modo attivo nel processo di apprendimento, ci si sente parte di un gruppo-classe in cui esiste una dimensione collaborativa e di negoziazione con gli altri e si incoraggiano atteggiamenti motivazionali positivi (Capuano et al. 2018: 13).

adatta al contesto "2.0" in cui viviamo e che ha ricadute positive su motivazione e apprendimento. Gli stessi autori, però, mettono in chiaro che, per essere efficaci, gli strumenti del web debbono avere alle spalle un quadro pedagogico chiaro e preciso in cui essere inseriti: tale punto di vista ci trova d'accordo perché, per esperienza personale, sappiamo che le insoddisfazioni (dei discenti) e le frustrazioni (dei docenti) hanno spesso origine proprio dal non saper usare tali strumenti al posto giusto e nel momento giusto durante il percorso di apprendimento linguistico.

Come ulteriore ragione per l'uso della tecnologia in classe, c'è inoltre da segnalare che le possibili problematicità rilevate nel passato da vari autori per l'applicazione didattica di un modello BYOD sono in gran parte scomparse³¹: attualmente, né le caratteristiche tecniche degli smartphone, né i costi di connessione o dei dispositivi sono barriere insormontabili per quanto riguarda l'applicazione di tale modello perché qualsiasi smartphone, anche il più economico, permette il collegamento a internet e l'uso di quasi ogni tipo di app .

1.1.4 Apprendimento formale e informale

Le nuove modalità di apprendimento, e la diffusione della tecnologia, hanno portato all'abbattimento dei confini tra apprendimento formale, non formale e informale³²:

³¹ Ci riferiamo a un contesto europeo in cui la diffusione degli strumenti tecnologici, i costi di connessione, l'omogeneità dei sistemi operativi dei dispositivi portatili e la velocità e diffusione della banda larga non sono più ostacoli per una capillare diffusione della tecnologia dentro e fuori le aule universitarie. Nel 2016, per esempio, in Spagna, il 94% delle persone tra i 16 e i 65 anni possedeva uno smartphone e tale strumento veniva usato dal 93% degli utenti per collegarsi a internet, con una media di tempo di connessione di più di 2 ore al giorno (Martinez 2017).

³² Le definizioni dei tre tipi di apprendimento, secondo la definizione del Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2016) sono le seguenti:

Apprendimento formale: apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta all'ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi; comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore.

Apprendimento informale: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente; alcuni esempi di apprendimento informale sono le abilità acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti, o le abilità nell'uso delle TIC acquisite sul lavoro e fuori dal lavoro; le lingue e le abilità interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro Paese; le abilità acquisite nel volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell'animazione socio educativa e mediante attività svolte in casa (ad esempio l'accudimento dei bambini).

tali frontiere sono ogni volta più labili e, a seconda del contesto, si possono toccare e intrecciare in continuazione, “contaminandosi” virtualmente e virtuosamente.

Questo processo di “contaminazione virtuosa” non potrebbe aver luogo senza le tecnologie intese come forze motrici di conoscenza e apprendimento, che permettono la creazione di comunità in cui, secondo i modelli di apprendimento accennati in §1.1.2 e §1.1.3, l'apprendimento formale e quello informale non sono separati nettamente, e uno è continuazione, ampliamento e messa in atto dell'altro. In tali comunità, viste come spazio d'incontro, lavoro e condivisione, i discenti hanno un interesse conoscitivo comune e costruiscono la loro conoscenza anche attraverso attività di ricerca, collaborazione e messa in comune delle proprie scoperte ed esperienze. Questa modalità di agire, interagire e apprendere, grazie pure ai social network e al web, ha portato alla creazione di mondi di significati (o “mediaculture”) costruiti dai giovani con l'interazione fra loro e con i media che dovrebbe spingere gli insegnanti, se vogliono essere ricercatori e divulgatori efficienti ed efficaci, ad adottare metodi e strumenti appropriati (da ricercare anche al di fuori della loro materia specifica di insegnamento) per poter capire e gestire tale cambio di paradigma (Ardizzone e Rivoltella 2008: 56). È quindi evidente, da quanto detto, che le ragioni per usare Internet, social media, e TIC³³ (Enciclopedia della Matematica 2013) nel processo di apprendimento-insegnamento di una lingua sono

Apprendimento non formale: apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento), con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente; sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le abilità dei propri dipendenti, come ad esempio le abilità relative alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), l'apprendimento strutturato online (ad esempio, con l'uso di risorse educative aperte) e i corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro aderenti, i gruppi interessati o il pubblico generale.

³³TIC, acronimo per tecnologie dell'informazione e della comunicazione, o ICT, neologismo attestato dall'Enciclopedia Treccani dal 2017, è la sigla dell'inglese *Information and Communication Technology*, tradotto in italiano come “Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)”. Definisce le tecnologie che costituiscono i sistemi integrati di telecomunicazione (cablate e senza fili), i computer, l'hardware, le tecnologie audio-video e relativi software che permettono agli utenti di creare, immagazzinare e scambiare informazioni. Tale acronimo viene anche citato, negli articoli accademici, come: tecnologie didattiche, tecnologie per la didattica, tecnologie per l'educazione, tecnologie educative, glottotecnologie, glottotecnologie didattiche, tecnologie della comunicazione, tecnologie informatiche, tecnologie digitali per l'apprendimento (linguistico) o tecnologie *tout court*. In questa ricerca si useranno molti dei termini appena citati, considerandoli equivalenti.

numerosi, coinvolgono modalità e discipline differenti (didattica, pedagogia e neuroscienze, solo per citarne alcune), e sono strettamente collegati all'epoca in cui viviamo.

1.1.5 I nuovi protagonisti dell'apprendimento

Usiamo il termine “nuovo”, in questo lavoro, per parlare di scenari, modalità e strumenti inediti, applicando l'aggettivo anche alle generazioni più recenti perché siamo in un'epoca che è spesso definita come quella dei “nativi digitali³⁴”, termine coniato da Prensky (2001) basandosi sui concetti espressi da Tapscott (1998) e Howe e Strauss (2000) che nei loro testi parlano di *net generation* e *millennials*, conferendo a chi ne forma parte delle caratteristiche sostanzialmente uguali a quelle di cui parla Prensky. Chi è presentato con uno dei tre termini³⁵ è visto dagli autori, almeno all'epoca della formulazione originaria di tale concetto, come un utente che in modo innato, spontaneo e intrinseco è esperto nell'uso della tecnologia e da essa ne è influenzato, in vari aspetti della sua vita, in modo differente rispetto a chi è di un'altra generazione. Sia Tapscott (2008) che Prensky (2009), posteriormente alle loro prime definizioni, ammorbidiranno le loro tesi, allontanandosi da una quasi dicotomia che vedeva sempre e comunque i nativi digitali a loro agio con la tecnologia mentre chi era nato prima di essi non riusciva ad approfittare di tutte le caratteristiche del web. È ad ogni modo di facile constatazione che, generalizzando, se il *millennial* vuole avere informazioni su un luogo a cui è diretto, le cercherà consultando il suo smartphone invece di chiedere a un passante; quando il *net generation* pensa a un libro da regalare, quasi sicuramente si affiderà a una ricerca su Google per avere una lista adatta alle circostanze mentre, probabilmente, chi non

³⁴ In questo lavoro, i tre termini (“nativi digitali”, *net generation* e *millennials*) sono da considerare equivalenti.

³⁵ Ai tre termini sopra citati, sostanzialmente equivalenti e che contraddistinguono, in termini generali, le persone nate tra il 1981 e il 1996, si è da poco aggiunta un'altra generazione, la Z. La *Z Generation* (anche conosciuta come *iGeneration* o *Z Gen*) comprende le persone nate dal 1997 ed è collegata costantemente al web grazie ad ogni tipo di dispositivo portatile (smartphone, computer portatile, tablet, ecc.) con connessioni WiFi e Banda Dati ad Alta velocità. Questa generazione è utente dei social Media, usa internet per comunicare, è costantemente immersa in un contesto tecnologico e vede tutto ciò come qualcosa di naturale e normale (Dimock 2019).

è della sua generazione entrerà a chiedere consiglio in una libreria; dopo aver visto un concerto in compagnia di amici, verosimilmente, chi non è un *millennial* lo commenterà con loro o rivedrà mentalmente i momenti dello spettacolo a cui ha assistito mentre il nativo digitale, usando il suo smartphone, quasi sicuramente userà i social network per manifestare se il concerto è stato di suo gradimento e leggere i commenti di altre persone che erano lì. L'elenco potrebbe allungarsi ma riteniamo che questi pochi e semplici esempi siano più che sufficienti. I nativi digitali, secondo la definizione di alcuni autori, sono stati abituati fin da giovani a navigare per il web e ad usare gli strumenti multimediali, si mostrano seguaci delle nuove tecnologie che assecondano il loro desiderio di brevità, velocità e densità e hanno familiarità con le gratificazioni istantanee e frequenti (Qualizza 2013).

I *millennials* sono una generazione nata e cresciuta con la tecnologia digitale mobile e interagiscono con i loro pari in modi inimmaginabili per gli adulti delle generazioni precedenti, usando l'informazione e gli spazi virtuali per raggiungere obiettivi non solo individuali ma anche di gruppo (Howe e Strauss 2007: 42). Una generazione per la quale i dispositivi digitali non vengono solo acquistati e usati ma anche "incorporati" nella vita quotidiana, fatto che conferisce a tali strumenti nuovi significati e usi. Da tale punto di vista "integrativo", l'aspetto più importante degli strumenti e dei social media non è più solo quello tecnico ma quanto, e come, essi riescono a essere gli intermediari della comunicazione che i soggetti cercano di perseguire (Qualizza 2013: 137).

Malgrado i distinguo e le prese di distanza dal termine e dalle caratteristiche che sono state finora attribuite ai "nativi digitali"³⁶, i *millennials* sembrano essere generalmente orientati a un apprendimento collaborativo ed egualitario che viene enfatizzato da nuovi modelli educativi, appaiono aperti all'innovazione e al *multitasking*³⁷ perché abituati alla gestione di processi e *input* in parallelo, sono

³⁶ Valga per tutti, come studio fra i più recenti pubblicati, l'articolo "The Rise and fall (?) of the digital native" (Judd 2018) in cui si analizza l'impatto del concetto di "nativi digitali" nelle pratiche universitarie passate e presenti e di come si potrà eventualmente applicare nel futuro in contesti universitari.

³⁷ Il *multitasking*, come messo in risalto da vari autori, soprattutto nell'ambito legato all'uso dei media e nella sua relazione con i risultati accademici, non viene sempre considerato un elemento positivo nell'apprendimento. Esso può generare criticità legate alla perdita di concentrazione e

abituati a rimanere in contatto tramite il web e a ricevere grandi quantità di informazioni in tempi brevissimi (Qualizza 2013: 63).

1.1.6 Il dilemma di Prensky

È evidente, da quanto detto finora, che il passaggio dall'analogico al digitale, con la diffusione della tecnologia in ogni ambito della vita, e la sua influenza sui modelli pedagogici e cognitivi, mette i docenti di fronte a un dilemma di non facile soluzione perché, come espresso da Prensky (2001: 3):

Should the Digital Native students learn the old ways, or should their Digital Immigrant educators learn the new? Unfortunately, no matter how much the Immigrants may wish it, it is highly unlikely the Digital Natives will go backwards.

Anche se molti autori sono (o in alcuni casi, erano) d'accordo con Prensky da un punto di vista didattico e pedagogico, l'essenza della sua affermazione è stata messa in discussione da lavori posteriori in cui vari ricercatori fanno notare come l'ipotetico divario tecnologico e generazionale tra docenti e studenti non sia in fondo né così grande né così profondo e irrecuperabile (Kennedy et al. 2008: 484). Comunque, anche se esiste disomogeneità di diffusione e uso degli strumenti tecnologici, e molti studenti non sono sempre coinvolti attivamente nella creazione di contenuti digitali significativi (Margaryan et al. 2011: 430), la maggior parte dei ricercatori sono concordi nel vedere più vantaggi che svantaggi nell'uso educativo dei social, grazie alle loro caratteristiche e all'enorme diffusione tra gli studenti dei suddetti strumenti. È innegabile che “[...] more and more young people are now deeply and permanently technologically enhanced, connected to their peers and the world in ways no generation has ever been before” (Prensky 2010: 2) e, soprattutto, sembra che ogni volta di più gli studenti vogliono e preferiscono imparare in modo diverso e con l'ausilio della tecnologia perché hanno la capacità di farlo, vista la loro

all'abbassamento della capacità di ritenzione delle informazioni (Moisala et al. 2016, Loh e Kanai 2015). Per una visione più esaustiva del tema si veda § 3.6.

condizione di nativi digitali, approfittando del web per imparare, informarsi e aggiornarsi.

A questo proposito, proprio Facebook, come esempio più conosciuto e rappresentativo di social network, è passato nel corso degli anni da un utilizzo sociale e ludico ad essere usato come strumento e ambiente di apprendimento sia nell'istruzione informale che in quella formale: ciò ha dato luogo a una serie di contaminazioni in cui le esigenze dell'apprendimento formale si incrociano con le caratteristiche di un ambiente digitale aperto come quello rappresentato da Facebook (Manca e Ranieri 2013: 1049-1050).

Come afferma Barrot (2018: 863), l'uso dei social network ha generato un cambio nel modo di comunicare e processare le informazioni, generando interesse e aspettative in quei docenti che sono interessati ad avvalersi delle loro caratteristiche in quanto ambienti che potenziano l'apprendimento linguistico se usati in combinazione con altre tecnologie.

In tale mondo abbondantemente "2.0", e che tende sempre più frequentemente e velocemente al web 3.0³⁸, è auspicabile che il docente non sia più soltanto un pedagogo e specialista della materia che trasmette il suo sapere in lezioni frontali nelle aule universitarie: come sostiene Burbules (2012: 12), le nuove professionalità degli insegnanti dovrebbero includere nozioni sul funzionamento dei social media, e di risorse e strumenti disponibili sul web. Le nuove competenze dei docenti dovrebbero riguardare anche le teorie legate all'apprendimento formale e informale, esperienziale e situato. Sarebbe auspicabile, infine, che gli insegnanti avessero la capacità di disegnare esperienze didattiche usando le interrelazioni tra contesti differenti (Burbules 2012: 13), in un *continuum* che andrebbe a tutto vantaggio degli studenti e del loro apprendimento.

Quanto affermato da Burbules è collegabile ai concetti espressi da Koeler e Mishra (2009), creatori del modello cognitivo denominato *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK, in seguito rinominato come TPACK, cf. *Figura 1*),

³⁸ Per approfondimenti sul concetto si veda http://www.treccani.it/enciclopedia/web-3-0_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/

risultato di tre tipi di conoscenza in cui T sta per *Technology*, P per *Pedagogy*, C per *Content* e K per *Knowledge*. Secondo i due autori, la possibilità di usare con successo la tecnologia (e quest'ultimo termine comprende sia il web che i social media) nell'insegnamento di una materia, nelle istituzioni di ogni ordine e grado, nasce dall'integrazione e interazione delle tre conoscenze (contenuto, pedagogia e tecnologia) che compongono il framework in questione. Per avere tale interazione è fondamentale che gli insegnanti conoscano le potenzialità delle tecnologie, sappiano gestire determinati problemi pedagogico-didattici in vari contesti e conoscano adeguatamente la disciplina che insegnano, il curriculum, il contesto d'insegnamento, gli strumenti e le risorse adeguate per insegnare la disciplina. Gli insegnanti possono essere (o diventare) molto esperti nell'uso della tecnologia e della materia ma, per valorizzare l'apprendimento degli studenti, devono comunque capire come incorporarle in modo flessibile ed efficace nella loro disciplina d'insegnamento (Dexter et al. 2006). Ed è talmente importante, per i docenti, conoscere il contesto in cui avviene l'insegnamento che, come proposto in tempi recenti da Mishra (2019), il TPACK dovrebbe essere aggiornato con l'aggiunta di quarto acronimo (XK) per identificare il *Contextual Knowledge*, visto che

[...] The success of their efforts depends not as much on their knowledge of T, P, C and its overlaps, but rather on their knowledge of the context. This allows us to go beyond seeing teachers as designers of curriculum within their classrooms but rather as *intrapreneurs* knowing how their organization functions, and how levers of power and influence can effect sustainable change. This is XK, Contextual Knowledge. (Mishra 2019: 77)

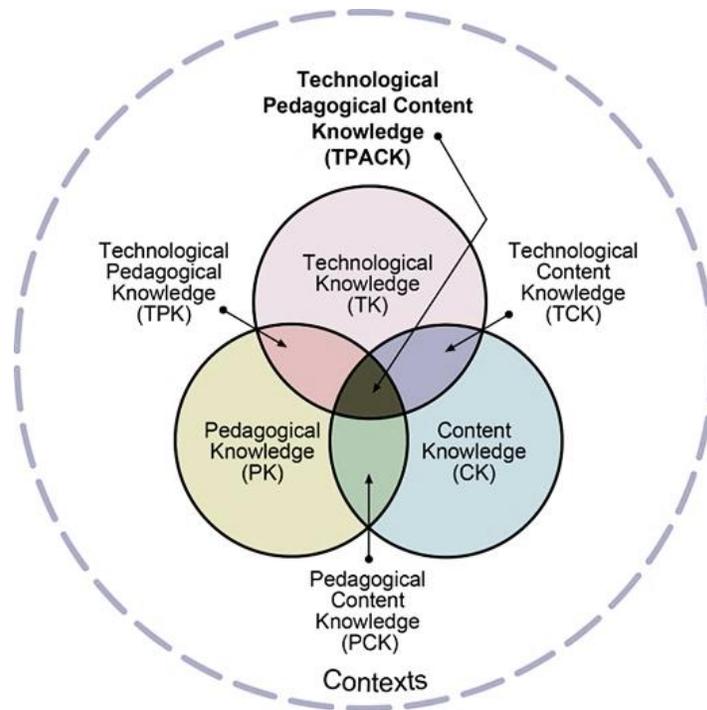


Figura 1. Il modello TPACK. Fonte: <http://tpack.org>

1.2. Teorie pedagogiche e uso didattico delle tecnologie

Alla base di questo studio ci sono teorie pedagogiche e approcci didattici che mettono l'accento sulla relazione tra discenti, il gruppo di cui essi fanno parte, risorse e strumenti del web e modalità di interazione tra tutti gli elementi citati: tutti fattori indispensabili per capire il ruolo delle comunità di apprendimento e il loro modo di agire sui social, anche in relazione alla motivazione e al coinvolgimento che tali risorse possono generare negli apprendenti. Le teorie e concetti a cui faremo riferimento saranno quelli di interlingua (IL), Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD), costruttivismo, Community of Inquiry (CoI) e connessionismo, presentati nei paragrafi che seguono.

1.2.1 Il costruttivismo

L'idea di costruzione attiva della conoscenza, con l'impegno dinamico, volontario e costante da parte dei discenti, e la collaborazione tra di loro per raggiungere tale obiettivo è alla base del costruttivismo, una teoria dell'apprendimento che si alimenta con i contributi dei lavori, tra gli altri, di Vygotskij (1978), Bruner (1990) e Jonassen (1994, 1999). Per il costruttivismo, l'apprendimento è una pratica fondamentale sociale in cui l'insegnante e i materiali d'istruzione diventano risorse per l'apprendimento (Varisco 2002). La conoscenza, per tale teoria, è un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra perché è naturale formare comunità dove l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco (Bruner 1997).

Secondo il costruttivismo, a differenza dell'oggettivismo³⁹, la conoscenza non è una copia della realtà ma una costruzione dell'essere umano che si realizza quando il soggetto interagisce con l'oggetto della conoscenza ed è significativo per il soggetto (Damiano 2010): l'apprendente, con il costruttivismo⁴⁰, viene riconosciuto come individuo autonomo e la didattica delle lingue sposta il suo *focus* dall'insegnamento all'apprendimento (Tarone e Yule 1989: 3).

Nella didattica di stile costruttivista si propongono attività basate anche sui problemi reali degli apprendenti e situazioni che prevedono la risoluzione del problema grazie all'interazione dei partecipanti, i quali apportano il loro punto di vista sui quesiti da risolvere. Il costruttivismo prevede situazioni in cui è fondamentale il concetto di "apprendimento collaborativo" nel senso di acquisizione, da parte dei singoli individui, di conoscenze e abilità che sono il risultato di un'azione di gruppo.

In questo senso, come afferma Schrage (1990), il successo di una qualsiasi forma di collaborazione è dato da fattori che includono avere un obiettivo compreso e

³⁹ Le idee dell'oggettivismo concepiscono lo studente come una *tabula rasa* e vedono l'insegnante come "scrittore" di quella sapienza che solo lui possiede e che trasmette ai discenti.

⁴⁰ Il costruttivismo non è qualcosa di univoco ma è composto da diversi filoni teorici che s'identificano in questo approccio e che si differenziano in costruttivismo radicale, interazionista, sociale, situazionista e socioculturale. Nella presente ricerca non si analizzeranno i diversi approcci teorici in questione perché ciò esula dall'obiettivo di questo lavoro però, prendere coscienza dei diversi approcci fa capire quanto sia ricco e composito quello che, in modo sintetico, va sotto il nome di teoria costruttivista.

condiviso; rispetto reciproco e fiducia; creazione di spazi condivisi; comunicazione costante; ambienti formali e informali che si mischiano; responsabilità ben definite e, infine, la collaborazione che termina quando gli obiettivi alla base dell'esperienza sono stati raggiunti. Anche se le affermazioni dell'autore hanno origine ben prima dell'avvento dei social network, gli elementi che cita sono fattori fondamentali in un percorso di apprendimento che voglia includere i social nella programmazione didattica, per metterli al servizio della pratica e dell'apprendimento di una lingua.

1.2.1.1 La zona di sviluppo prossimale

La teoria socioculturale e il concetto di zona di sviluppo prossimale (ZPD)⁴¹, elaborati da Vygotsky (1978), hanno come soggetto i bambini ma i principi che ne sono alla base, presi come punto di riferimento dal costruttivismo, sono ampiamente usati anche in contesti educativi riferiti a discenti adulti. Per tali concetti, la maggior parte dei processi di sviluppo e apprendimento sono possibili grazie all'interazione sociale realizzata con i propri pari: è con l'aiuto di altre persone, meglio se esperte in quello che si vuole imparare, che si possono svolgere compiti altrimenti impossibili da realizzare. Per il costruttivismo socioculturale "groups construct knowledge, collaboratively creating a culture of shared meanings" (Barkley et al. 2014: 17): di conseguenza, le conoscenze acquisite attraverso lo scambio e la condivisione del sapere tra i componenti di un gruppo, sono superiori a quelle possedute da ogni singolo individuo che ne forma parte e la conoscenza avviene soprattutto attraverso l'interazione con gli altri.

In relazione al nostro studio, i tratti salienti della ZPD e della teoria socioculturale possono essere rintracciati nella forma in cui è avvenuto l'apprendimento nei gruppi Facebook oggetto di questa ricerca. Esso si è svolto in un contesto di interazione sociale, con il sostegno (Vygotsky esprime il concetto usando il termine "scaffolding", impalcatura) del docente e dei compagni di corso che hanno supportato chi aveva meno conoscenze o più problemi nell'acquisirle e il tutto è avvenuto all'interno di una

⁴¹ ZPD è l'acronimo di *Zone of Proximal Development*.

classe in cui le maggiori capacità di alcuni sono andate a beneficio di tutti (Vygotsky 1978). A nostro parere, e il tema verrà ripreso nel capitolo finale, questa è stata una delle chiavi che ha portato gli studenti ad avere una buona competenza linguistica nel corso di italiano che è oggetto di questa ricerca. La *Figura 2* mostra, in modo grafico, come la ZPD può essere applicata e rappresentata in un gruppo Facebook usato per un'esperienza di apprendimento.

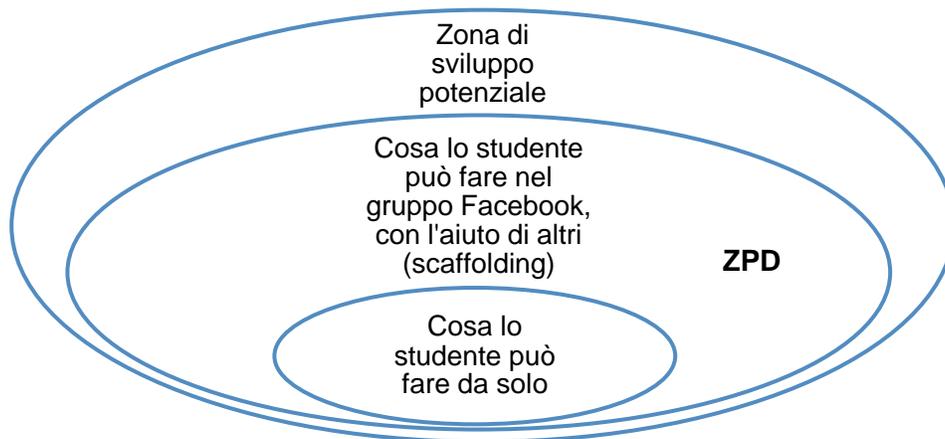


Figura 2. ZPD in relazione all' apprendimento e i social

1.2.1.2 Combinare tecnologia e pedagogia

Se gli strumenti tecnologici e il web mettono a disposizione tante risorse, non bisogna dimenticare che l'efficacia dell'insegnamento di una lingua con tali strumenti dipende dall'uso che se ne fa perché

[...] per avere un senso pedagogico, le risorse tecnologiche non vanno utilizzate come un "di più", come un diversivo alla normale attività o come un supporto rimediabile per studenti deficitari, al quale delegare funzioni di recupero. Devono, al contrario, concorrere a costruire un contesto di apprendimento, funzionando sia da risorse per risolvere problemi linguistici, sia da stimolo per affrontarne altri: è questa la duplice valenza delle risorse tecnologiche. (Accietto e Zorzi 1998: xii)

L'affermazione di Accietto e Zorzi (1998) si può interpretare come una critica a una concezione largamente diffusa in cui si usano le tecnologie per insegnare contenuti suddivisi per unità, ognuna alla base dell'apprendimento della successiva, in una progressione predeterminata, lineare e imposta dall'alto. Una concezione, in qualche maniera limitante, in cui non c'è spazio per il dialogo, la partecipazione e l'interazione degli alunni e in cui la cosa più importante è l'ambiente tecnologico e gli strumenti a disposizione anziché il progetto didattico che deve valorizzare le potenzialità degli studenti.

Come afferma Varisco (2002: 152), ampliando e riprendendo quanto detto da Accietto e Zorzi (1998), non sono la quantità e la qualità delle macchine a disposizione gli unici fattori che determinano un ambiente di apprendimento ricco e costruttivista, pieno di significati negoziati e condivisi. Il vero alimento di un percorso di apprendimento efficace è il progetto educativo che riesce ad intrecciare in modo proficuo e stimolante la componente tecnologica e quella pedagogico-didattica, dando luogo a un apprendimento significativo, collaborativo e situato in contesto. E possiamo aggiungere, partendo da esperienze personali⁴², che l'uso delle TIC in un percorso di apprendimento può essere efficace solo se il docente crede fermamente in quello che fa, verificando continuamente, con autoriflessione costante e aggiornamento incessante, che sta andando nella direzione adeguata. Una delle principali criticità nell'uso delle tecnologie digitali applicate alla didattica, infatti, è data dalle sperimentazioni non portate a termine o intraprese a metà, senza convinzione, con il quasi inevitabile fallimento e l'abbandono, da parte del docente, dell'uso della tecnologia per migliorare i risultati accademici.

La diffusione delle TIC, soprattutto se usate in modo mirato, motivato e pianificato, cambia il modo di pensare alla didattica e di "fare didattica" perché le caratteristiche di tali mezzi, come scritto in modo sintetico da Dolci (2004: 88), permettono di trasformarli da strumento di informazione a catalizzatore dell'apprendimento:

⁴² L'autore di questo lavoro di ricerca è stato per otto anni, fino al 2015, formatore dei 70 professori di lingue straniere che all'epoca formavano parte del CSIM (*Centro Superior de Idiomas Modernos*), il Centro di Ateneo dell'Universidad Complutense de Madrid. Una buona parte dei workshop di formazione e del *follow up* di tali incontri era dedicato alla creazione di blog e pagine web e alla creazione di attività didattiche servendosi di *app* e social media.

l'insegnante, di conseguenza, diviene facilitatore dell'interazione e del dialogo tra persone, assumendo il ruolo di moderatore e organizzatore. Dolci (2004: 88) mette l'accento sul fatto che l'apprendimento-insegnamento servendosi dei computer, se realizzato in chiave costruttivista, si differenzia in modo sostanziale dall'approccio strutturalista. In quell'approccio, gli elaboratori elettronici erano utilizzati unicamente per realizzare esercizi strutturali o realizzare test grammaticali o di lessico, secondo il modello stimolo-risposta-rinforzo ed erano, quindi, solo una macchina per insegnare. Neanche la successiva diffusione di elaboratori elettronici multimediali e l'avvento dei CD-ROM cambia sostanzialmente la situazione (con il computer trasformato in una specie di tutor che spiega, consiglia e aiuta ad approfondire) perché i percorsi di apprendimento a disposizione dello studente continuano ad essere limitati. Sostanzialmente, il rapporto tra lo studente e la macchina continua ad essere di uno a uno, con i discenti lasciati da soli nelle aule multimediali, fraintendendo spesso l'autoapprendimento con l'autonomia, in un approccio che richiama al cognitivismo⁴³.

1.2.1.3 I principi di base e il nuovo ruolo del computer

Agli inizi degli anni 2000 si passa da una interazione degli utenti o discenti *con* il computer ad una logica di interazione con gli altri (singoli individui o gruppi definiti) *via* computer: tale cambio è importante perché fornisce indicazioni su come si possa usare la tecnologia in chiave costruttivista e perché mette l'enfasi sull'interazione tra persone che si muovono in comunità reali, anche se virtuali.

Il computer, per Porcelli e Dolci (1999: 52), è lo strumento che aiuta a realizzare i principi fondamentali del costruttivismo (collaborazione, dialogo, scambio,

⁴³ Nel cognitivismo è fondamentale il concetto di esperienza come prodotto della conoscenza del mondo che si realizza attraverso le attività svolte dal soggetto. Uno dei concetti alla base della prima fase del cognitivismo è legato al flusso di coscienza, risultato di una sequenza di operazioni mentali. Posteriori sviluppi del cognitivismo considerano la mente umana come un elaboratore di informazioni che giungono dall'esterno e la necessità di un approccio ecologico allo studio della cognizione (Ertmer e Newby 1993).

realizzazione di progetti, aiuto e apprendimento reciproci), siano essi realizzati in ambienti fisici, virtuali o *blended*.

Forma parte del costruttivismo anche il concetto, fondamentale, di *situated learning* (Brown et al. 1989; Lave e Wenger 1991): in opposizione a un apprendimento in classe che è astratto e decontestualizzato, il *situated learning* si realizza in un contesto realistico e con scopi autentici, tenendo conto degli elementi storico-culturali e dell'ambiente in cui si svolge, in modo da ottenere un'interazione autentica tra gli apprendenti. In tale contesto, la collaborazione e l'interazione sociale di chi forma parte del gruppo sono le chiavi dell'apprendimento situato.

Per analizzare gli elementi più importanti che caratterizzano la relazione tra costruttivismo e TIC, ci rifacciamo ai principi di base per un approccio costruttivista in ambito educativo proposti da Dolci (2004: 86):

- l'apprendimento è un processo attivo. Si ha apprendimento quando chi impara viene messo in relazione con il mondo. Pertanto, l'apprendimento non è accettazione passiva della conoscenza che esiste "da qualche parte" ma chi apprende costruisce il significato attraverso le sue esperienze;
- le persone imparano ad imparare mentre imparano. L'apprendimento è costruzione di significato, ma anche costruzione di sistema. Quello che impariamo ci permette di dare più facilmente significato ad altre esperienze simili;
- si impara solo se si sono precedentemente costruite o si possiedono strutture di conoscenza su cui appoggiarsi. Quindi, più conosciamo più possiamo imparare;
- la costruzione di conoscenza è un processo essenzialmente mentale, ma si debbono far svolgere attività che coinvolgano anche le altre facoltà e i sensi;
- l'apprendimento coinvolge il linguaggio: il linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento. Le persone costruiscono conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione (anche con loro stessi). Il linguaggio e l'apprendimento sono strettamente legati;
- l'apprendimento è un'attività sociale ed è strettamente interconnesso alla qualità e quantità delle nostre relazioni con gli altri, gli insegnanti, i colleghi, gli esperti,

la famiglia. Il dialogo, l'interazione, la collaborazione e la cooperazione sono aspetti integranti dell'apprendimento;

- l'apprendimento è situato e in contesto. Non impariamo fatti e teorie isolate separate dalla nostra vita quotidiana. Impariamo in relazione alle nostre conoscenze, e a credenze, pregiudizi e paure personali;
- la motivazione non favorisce solamente l'apprendimento, ma ne è componente essenziale.

Le affermazioni di Dolci (2004) hanno molti punti in comune con quelle di Jonassen (2003), uno dei principali esponenti del costruttivismo, che risalta come il docente dovrebbe essere un “costruttore di ambienti di apprendimento” caratterizzati da dinamismo e consapevolezza, indirizzando gli studenti verso l’acquisizione della conoscenza in modo autonomo. Per Jonassen (2003), in tale modello costruttivista che condivide molteplici aspetti anche con Varisco (2002), gli obiettivi educativi sono il frutto di una negoziazione tra discenti e docenti e questi ultimi hanno, tra i loro compiti, quello di mettere a disposizione degli studenti gli strumenti tecnologici che li aiutino ad avere esperienze di apprendimento significativo che vadano oltre la mera memorizzazione di contenuti. L’obiettivo di tale modo di procedere è arrivare a considerare la tecnologia un “partner intellettuale” e non un magazzino che ha l’unica funzione di conservare informazioni (Marconato e Litturi 2005: 7).

1.2.1.4 Costruire per imparare

Jonassen (cf. Jonassen et al. 2008: 5) afferma che le tecnologie, da lui definite come *collaboration tools*, possono contribuire a migliorare la conoscenza perché rendono possibili collaborazione, cooperazione, negoziazione di significati e distribuzione di conoscenza, elementi chiave delle *knowledge-building communities*. Quello espresso da Jonassen è un concetto espresso anteriormente da Papert (1986) e ripreso posteriormente da Hoban et al. (2010), per i quali l'apprendimento è una costruzione di conoscenze che è più efficace se si basa sulla costruzione di un progetto significativo e di prodotti concreti realizzati con "artefatti cognitivi"⁴⁴, intesi come oggetti o dispositivi che facilitano l'apprendimento.

Il costruttivismo prende in qualche modo le distanze dalla didattica fondata sull'"imparare per usare" e privilegia una didattica basata sull'"usare per imparare" in cui è preponderante l'apprendimento sull'insegnamento, specificando che la costruzione della conoscenza è molto più significativa se i soggetti che imparano sono impegnati nella realizzazione di un qualcosa di concreto e condivisibile, e che quello che conta veramente è l'acquisizione di altro sapere (Papert 1994).

Jonassen et al. (1998), basandosi sui principi del costruttivismo, ne ampliano le diramazioni e introducono il concetto di *mindtool* per descrivere e definire le tecnologie come strumenti cognitivi con i quali gli studenti apprendono e costruiscono la propria conoscenza in senso costruttivista e quindi

[...] technologies should not support learning by attempting to instruct the learners, but rather should be used as knowledge construction tools that students learn *with*, not *from*. In this way, learners function as designers, and the computers function as Mindtools for interpreting and organizing their personal knowledge. (Jonassen et al. 1998: 24)

⁴⁴ Per Papert (1986) gli "artefatti cognitivi" possono essere oggetti di qualsiasi tipo, a patto che permettano lo sviluppo di determinate attività cognitive e di apprendere facendo. Sono noti, nel suo caso, le sperimentazioni e le ricerche servendosi di costruzioni Lego, usate da bambini per costruire determinate strutture.

intendendosi per *mindtools* strumenti come banche dati, fogli di calcolo e *hypermedia*⁴⁵ che permettono agli studenti di costruire la propria conoscenza con analisi, valutazioni e riflessioni che conducono lo studente all'apprendimento (Jonassen 2004, 2010). L'importanza dei lavori di Jonassen risiede nel cambio di prospettiva, che porta le tecnologie ad assumere un ruolo fondamentale e più interattivo rispetto al solo uso di strumenti che trasmettono informazioni.

Le tecnologie, a partire da Jonassen, diventano dei *partner* per lo sviluppo di conoscenze e abilità (*scaffolding* cognitivo) e delle competenze a livello intrapersonale (*scaffolding* affettivo). I protagonisti delle "zone di sviluppo prossimale" non sono solo le persone (docenti, esperti, compagni più capaci) ma anche le tecnologie: quelle tradizionali, le digitali e i social network, che hanno le potenzialità per poter agire positivamente sulla motivazione ad apprendere, l'interesse verso la materia studiata, la partecipazione e l'impegno (Bevilacqua 2011: 161-162).

Jonassen (2012) elabora dei principi per progettare gli ambienti di apprendimento e costruzione della conoscenza che possono essere riassunti nei seguenti punti:

- offrire molteplici rappresentazioni della realtà e molteplici prospettive da cui guardare l'oggetto dell'apprendimento;
- rappresentare la naturale complessità del mondo reale;
- focalizzarsi sulla costruzione di conoscenza più che sulla sua riproduzione;
- presentare compiti autentici più che formule astratte;
- offrire un ambiente di apprendimento situato e realistico più che sequenze istruttive predeterminate;
- incoraggiare pratiche riflessive;
- rendere possibile la costruzione di conoscenza legata al contesto e al contenuto;

⁴⁵ "Il sistema di *hypermedia* più famoso e diffuso è sicuramente il *world wide web* (www) Gli *hypermedia* sono evoluzione degli ipertesti e sono definiti, tra l'altro, come un metodo per consultare basi di informazioni estese; un corpo di materiali scritti, informazioni, immagini e grafici interconnessi che possono essere esplorati usando un insieme di connessioni che solitamente sono chiamate *link*; un sistema distribuito in rete, che offre funzionalità per l'archiviazione e il recupero di *multimedia* e per il trasferimento di questi dati tra i terminali della rete" (Padula e Reggiori 2010: 97).

- supportare la costruzione collaborativa di conoscenza mediante la negoziazione;
- il docente è un istruttore, un *coach* che predispone *tools* e ambienti che aiutano lo studente a interpretare le molteplici prospettive del mondo e che analizza le strategie utilizzate dall'alunno per risolvere il problema;
- gli obiettivi educativi non vengono imposti ma sono il frutto della negoziazione tra docente e studenti.

1.2.1.5 *Community of Inquire*

Per il costruttivismo, come abbiamo visto in § 1.2.1, l'interazione tra contenuti, docente e discenti risulta un elemento chiave per l'apprendimento e la conoscenza. Il modello teorico conosciuto come *Community of Inquire* (Garrison et al. 2000: 88), riprende tutti gli elementi cari al costruttivismo e li situa in un contesto di insegnamento-apprendimento applicato a corsi online o *blended*. Chi partecipa a tali corsi forma una "comunità di ricerca" (da qui il nome di *Community of Inquire*), riflettendo sulla materia studiata e condividendo informazioni con tutti gli altri componenti del gruppo su argomenti di interesse comune, per costruire un'esperienza di apprendimento basata sui principi educativi già espressi da Dewey e dal costruttivismo sociale (Garrison 2017).

In questo senso, il modello teorico del Col (*Figura 3*) rappresenta il processo di creazione, da parte del docente, di esperienze di apprendimento di tipo collaborativo-costruttivista che si basano sullo sviluppo e l'interazione di tre elementi interdipendenti tra loro (tradotti da noi con *presenza sociale*, *presenza cognitiva* e *presenza docente*) e, come affermato dagli autori,

[...] All three elements are essential to a critical community of inquiry for educational purposes. The elements of a community of inquiry can enhance or inhibit the quality of the educational experience and learning outcomes. (Garrison et al. 2000: 92)

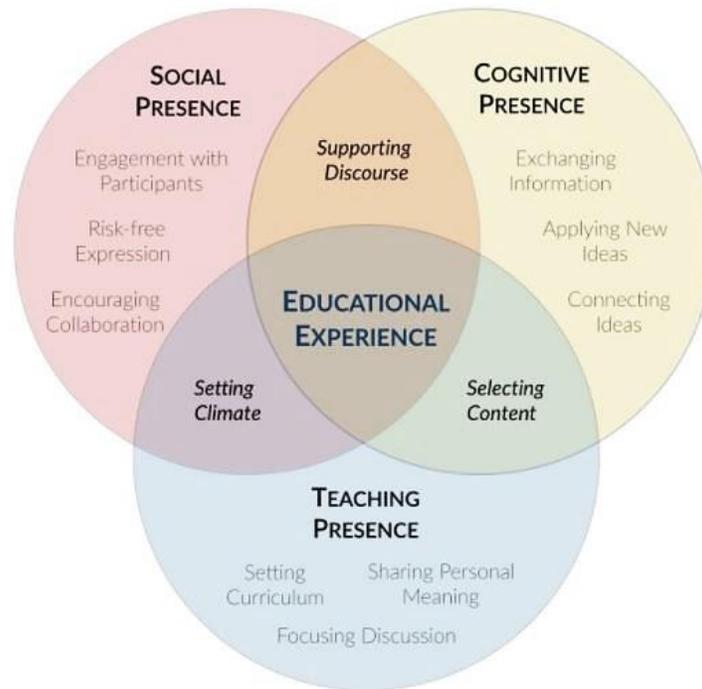


Figura 3. Il modello Col. Fonte: <http://www.thecommunityofinquiry.org/coi>

La *presenza sociale* esprime la sensazione degli apprendenti di sentirsi affettivamente ed emotivamente collegati ai loro pari, sentendosi in grado di esprimere la propria personalità anche attraverso la comunicazione mediata dal computer (CMC) in un contesto online di apprendimento collaborativo (Garrison et al. 2000: 89; Swan e Ice 2010: 3). Per gli studenti, ai fini dell'apprendimento e del sentirsi parte di un gruppo che devono sentire composto da persone "reali", è fondamentale avere un'identità *social* e sentire la coesione della comunità in cui si muovono, visto che "Social Presence was, in the end, what set asynchronous computer-mediated learning apart from just consuming content". (Castellano Reyes 2020: 557).

La *presenza cognitiva* si riferisce al modo in cui i componenti di uno stesso gruppo di apprendimento sono capaci di costruire la loro conoscenza attraverso la comunicazione continua e il dialogo con i partecipanti all'esperienza didattica. Riguarda anche aspetti come interesse verso contenuti e attività del corso e la

capacità di cercare e condividere informazioni sui contenuti affrontati durante le lezioni (Garrison et al. 2000: 89; Swan e Ice 2010: 1).

La *presenza docente* riguarda il ruolo che ha l'insegnante nel progettare, condurre ed eventualmente valutare il percorso didattico che propone ai suoi studenti. Essa può riguardare anche il supporto e la valutazione dell'apprendimento tra pari e, nelle parole dei creatori del framework, al docente spetta "the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes" (Anderson et al. 2001: 5).

In relazione alla ricerca oggetto di questa tesi, le interazioni proprie di una Col definiscono in modo fondamentale il successo o il fallimento dell'esperienza educativa (*Educational Experience*) da proporre agli studenti; è nella zona in cui le tre *presenze* si incrociano che siamo in presenza di un'esperienza didattica significativa che porta i discenti verso un apprendimento significativo. In base alle esperienze realizzate con gruppi Facebook in contesti universitari, e dando per scontate le competenze e capacità del docente per programmare un valido progetto didattico, le interazioni tra i partecipanti (quindi la *presenza sociale*) sono quelle su cui lavorare con più attenzione, in modo costante e coerente, dando spazio a una creatività il più possibile libera ma anche organizzata, in modo da far influire e integrare questa sezione del *framework* anche sulla *presenza cognitiva*.

1.2.2 Il connessionismo

Posteriore al costruttivismo, il connessionismo (nei lavori accademici citato anche come connettivismo) mette al centro del suo discorso pedagogico la relazione tra tecnologie digitali e apprendimento. George Siemens e Stephen Downes, a cui si deve l'elaborazione del connessionismo, sottolineano come le anteriori teorie dell'apprendimento, cognitivismo e costruttivismo *in primis*, siano nate e si siano sviluppate in un contesto in cui l'impatto della tecnologia era poco rilevante. Al giorno d'oggi, dice invece Siemens (2005), la tecnologia ha un ruolo fondamentale e deve essere tenuta in grande considerazione perché influisce profondamente su cosa e come si apprende.

Se il cognitivismo e il costruttivismo considerano l'apprendimento e la conoscenza che ne segue come un processo che ha luogo all'interno del soggetto (il quale ne è l'unico protagonista), Siemens (2005: 5), invece, crede che l'apprendimento e i principi della conoscenza si basino sulla scoperta e la connessione, da parte dell'apprendente, delle conoscenze e delle informazioni che sono già presenti dentro di noi e negli altri. L'idea centrale del connessionismo mantiene le convinzioni care al costruttivismo sociale per il quale fare esperienza è il modo migliore per apprendere, e che il discente va sempre messo al centro del processo formativo, con il docente visto come uno degli organizzatori delle situazioni di apprendimento ma non come l'unico depositario del sapere (Bianco et al. 2004: 5).

Siemens (2005: 4) si dice d'accordo con quanto sopra e aggiunge che, siccome non è possibile fare esperienza di tutto quello che è necessario apprendere per agire, è necessario usare e valorizzare le esperienze fatte dagli altri, i quali diventano elargitori e sostituti della conoscenza (quasi un surrogato di questa) e nodi a cui arrivano e da cui partono informazioni rilevanti. Per il connessionismo, in sostanza e almeno nella sua definizione originaria, l'apprendimento è il processo di collegare nodi e fonti di informazioni reperibili soprattutto nel web, formando una rete che unisce le persone e permette l'apprendimento.

1.2.2.1 I concetti fondamentali

Il "nodo" è il concetto fondamentale nella teoria di Siemens e identifica la connessione tra reti informative specializzate, vincoli e intrecci interdisciplinari che comprendono e si generano a partire da (e tra) molteplici esperienze di apprendimento degli utenti. Come esempio di nodi, Siemens (2005) parla dell'organizzazione e interazione delle persone che usano i social network, evidenziando l'efficacia di questi per l'apprendimento grazie all'interdipendenza dei partecipanti, resa possibile dalla natura stessa degli strumenti impiegati.

Siemens invita ad essere disponibili al cambiamento e aperti alle nuove informazioni che arrivano costantemente perché l'essenza stessa dei nodi e delle connessioni è

quella di essere mutante e di formar parte di quelle reti che, in un processo continuo d'interazione, e partendo da un interesse comune, sono generatrici di conoscenza (Gutiérrez 2012). I principi del connessionismo sono (Siemens 2005: 5-6):

- l'apprendimento e la conoscenza si basano sulla diversità di opinioni;
- l'apprendimento è il processo di connessione di nodi specializzati e di fonti d'informazione;
- l'apprendimento può risiedere anche al di fuori degli esseri umani⁴⁶;
- la capacità di apprendere è più importante della conoscenza di cui si è in possesso;
- per facilitare l'apprendimento permanente è necessario alimentare e mantenere le connessioni dei nodi che compongono il network;
- riuscire a vedere i collegamenti tra idee, campi e concetti è un'abilità fondamentale;
- prendere delle decisioni è esso stesso un processo di apprendimento;
- le cose da imparare e il significato delle informazioni sono in mutamento costante.

Tali caratteristiche sono possedute dalla maggior parte dei social media che gli apprendenti di una lingua usano quotidianamente: e in questo senso, il connessionismo si può interpretare come una rete che collega blocchi di informazioni e determina le relazioni che permettono di ampliare le nostre conoscenze. Tra le caratteristiche rilevanti del connessionismo c'è l'opportunità, per gli apprendenti, di collegarsi fra di loro e di impiegare gli strumenti collaborativi disponibili sui social media per riusare, condividere e apportare contenuti a una comunità, connettersi con altre persone per stabilire relazioni interpersonali, collaborare e portare a conoscenza degli altri le proprie creazioni (Zhu e Chen 2015: 338; Sobrino 2014: 45; Casco e Aguirre 2015).

⁴⁶ S'intende con questa frase, a nostro parere, che la conoscenza non è solo quella che hanno gli esseri umani ma anche quella che è insita nella Rete, a disposizione e rintracciabile sul web come, per esempio, una base di dati o le informazioni contenute in un *wiki* o un social.

1.2.2.2 Connessionismo e apprendimento

Nonostante i dubbi e le obiezioni sul fatto che il connessionismo si possa considerare o meno una teoria⁴⁷, i principi di Siemens (2005) offrono comunque una serie di elementi applicabili a contesti di apprendimento con tecnologie digitali e piattaforme sociali che, se messi in atto, implicano la creazione di una rete personale di apprendimento i cui principi fondamentali si possono riassumere in:

- non si apprende di forma lineare;
- la conoscenza avviene con attività cognitive realizzate con TIC, che permettono la conservazione e il recupero delle informazioni;
- non si apprende unicamente dalla propria esperienza ma anche con le esperienze di altre persone, ed è fondamentale la collaborazione degli altri per condividere le conoscenze;
- l'apprendimento e la conoscenza dipendono dalla diversità di opinioni e si deve rendere fruibile agli altri cosa si è appreso, in modo da ricevere *feedback* dai compagni e dal docente;
- per generare reti di apprendimento bisogna collegare e intrecciare tra di loro idee, concetti, nodi e aree di conoscenza, in modo che una modifica in qualsiasi di questi punti si rifletta anche su tutti gli altri (cf. Islas Torres e Delgadillo Franco 2016: 121-122).

Il connessionismo, in sintesi, è strettamente collegato a una società in cui le tecnologie digitali e i social media sono ampiamente usati dai discenti in modo collaborativo, e considera l'apprendimento e la conoscenza degli studenti come il frutto del lavoro comune, in contesti virtuali di apprendimento: in tali contesti, e grazie a una dinamica di condivisione, si gettano le basi dei processi cognitivi che verranno poi impiegati in modo generalizzato dagli studenti per il loro apprendimento (González 2015: 10).

Il connessionismo e le idee che esprime sono alla base di spazi e modelli ibridi di apprendimento, permettendo di sviluppare proposte metodologiche basate su una

⁴⁷ Si vedano al riguardo § 1.2.2.4 e § 1.2.2.5.

nuova pedagogia che alcuni autori definiscono come *e-pedagogy*⁴⁸. Il termine evidenzia la stretta relazione tra pedagogia e tecnologia e trova, nei principi del connessionismo, una base teorica per un insegnamento efficace e sostenibile solo se esse interagiscono in modo dinamico e coerente. La pedagogia e la tecnologia si combinano e influiscono sul nostro modo di essere e le relazioni sociali di modo che, come esprime Cousin (2005: 120):

[...] all pedagogies necessarily involve technologies of communication and thus the history of pedagogy is inextricably linked to the history of media [...] pedagogies never live independently of prevailing media [...] technologies work dynamically with pedagogies, not for them, and in the process they become mutually determining.

1.2.2.3 Critiche al connessionismo

Dalla sua nascita in poi, il connessionismo si è evoluto, ha specificato alcuni dei suoi concetti più importanti e, in un certo senso, si può dire che è cambiato e cresciuto attraverso i contributi ed i chiarimenti dei suoi fondatori. Che sia una delle teorie usate come framework nei lavori che riguardano insegnamento e tecnologie digitali non toglie che alcuni dei suoi principi siano oggetto di critiche da parte di vari studiosi, i quali non la inseriscono tra le teorie dell'apprendimento o esprimono forti dubbi sul tema. È il caso di Calvani (2008), che critica Siemens perché nei suoi lavori si focalizza troppo sugli aspetti tecnologici e tende a sottovalutare la complessità delle operazioni cognitive che servono per apprendere. Il punto di vista di Calvani lo porta ad affermare che

Un trasferimento selvaggio del connessionismo alla scuola può indurre a credere che basti mettere gli allievi in Rete per produrre conoscenza, consolidando quel famoso stereotipo diffuso secondo cui, più TIC si usano,

⁴⁸ Con questo termine si definiscono in modo generale gli approcci di insegnamento che usano le proprietà tipiche delle TIC per adattare l'insegnamento alle generazioni digitali (Way 2009) o le strategie di apprendimento e insegnamento sviluppate appositamente per ambienti online e/o semi-presenziali (Wilson e Salmons 2009).

in qualunque modo lo si faccia, e meglio è per l'apprendimento (Calvani 2008: 249).

Altri ricercatori, pur riconoscendo che il connessionismo ha il merito di andare oltre i limiti delle anteriori teorie nell'interpretare i vantaggi e gli effetti delle tecnologie digitali in contesti di apprendimento, esprimono anch'essi critiche verso Siemens (2005). È il caso di Gutiérrez (2012) e Sobrino (2014), i quali affermano che il connessionismo non si può considerare una teoria perché non possiede gli elementi (obiettivi, valori e metodi) che servono a definire una teoria nella sua essenza e coincidono nel pensare che l'apprendimento non dipende solo da cercare informazioni o navigare per il web.

Anche in anni recenti, sono stati centinaia i lavori che hanno citato le parole di Siemens e Downes, e altrettanto numerose le critiche che gli sono state rivolte (Kop e Hill 2008, Clarà e Barberà 2013, Zapata-Ros 2015, Scott Goldie 2016, Al Dahdouh 2018), evidenziando che il connessionismo non spiega in maniera convincente in che modo avviene l'apprendimento e l'acquisizione della conoscenza, e non chiarisce in che modo si creano connessioni tra i nodi di apprendimento e come tali nodi possano integrare le informazioni e la conoscenza dei network costituiti dagli utenti dopo che è stata realizzato l'apprendimento.

Altri ricercatori (Pando 2018: 479) si chiedono se il connessionismo non sia una nuova forma di comportamentismo e se alcuni dei suoi principi (per esempio quelli collegati alla Teoria del Caos⁴⁹) siano veramente efficaci per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento. Ad ogni modo, come segnalato da Downes (2019: 114), è significativo che gli articoli critici verso il connessionismo sono soprattutto quelli di stampo teorico e concettuale e che invece, nelle ricerche in cui tali principi sono applicati a progetti ed esperienze di apprendimento (dall'insegnamento online a quello in presenza, dalla scuola elementare alla docenza universitaria,

⁴⁹ Secondo tale teoria, il Caos è visto come generatore di conoscenza e apprendimento ed è messo in relazione alla creatività e all'intelligenza (Colom 2003: 241). Per tale teoria, non tutto l'apprendimento è intenzionale e generatore di ordine cognitivo: al contrario, la conoscenza varia in continuazione, perde valore rapidamente e da essa nasce in tempi brevi nuova conoscenza che, però, non si inserisce in una struttura chiara e definita perché tutti gli apprendimenti sono uguali o ugualmente differenti (Sanchez-Cabrero et al. 2019: 128-129).

dall'apprendimento delle lingue a quello delle materie tecniche e scientifiche), i commenti sono positivi o tutt'al più neutrali.

1.2.2.4 Attualità del connessionismo

Nel corso degli anni, tanto George Siemens come l'altro fondatore del connessionismo, Stephen Downes, hanno dovuto precisare e difendere cosa è e soprattutto cosa *non* è il connessionismo (Downes 2008). Secondo Downes e Sanchez-Cabrero et al. (2019: 114), parte delle critiche nascono dal malinteso di voler vedere il connessionismo come una teoria dell'apprendimento⁵⁰ quando, invece, deve essere concepito come un approccio alla conoscenza che si sviluppa in un network come prodotto dell'interazione tra i componenti del gruppo. Tale tipo di conoscenza, "is something unpredictable, unstable, uncontrollable and in continuous growth, which means that it goes beyond the total control of a person and might be in their external networks (communities, digital devices, etc.) constantly changing" (Cabrero e Román 2018: 30). Di conseguenza, affermano i due autori, il connessionismo non riguarda solo l'apprendimento e la conoscenza ma è un approccio per capire il modo di pensare (e di agire) di insiemi di persone, comunità o società che hanno in comune il fatto di generare reti che cambiano e si evolvono costantemente (Cabrero e Román 2018: 40).

Il connessionismo serve quindi per interpretare e comprendere i processi che sono strettamente collegati alla società contemporanea, specialmente per quanto riguarda i social e gli ambienti di apprendimento in cui si mescolano apprendimento formale, informale e non formale e in cui la tecnologia svolge un ruolo rilevante. Come sottolineato da Sanchez-Cabrero et al. (2019: 115), che citano Downes (2016) e Flórez et al. (2017) per sostenere la loro affermazione:

[...] No se debe, por tanto, utilizar los principios conectivistas para explicar todas las formas de aprendizaje y adquisición de conocimiento, ya que ello

⁵⁰ Vedasi in questo senso il titolo (*Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?*) di uno degli articoli (Kop e Hill 2008) che criticava il connessionismo ai suoi albori.

supone encontrar lagunas en sus principios que son cubiertas por teorías anteriores, a las que el conectivismo completa a modo de adecuación al mundo tecnológico principal.

L'affermazione sopra è importante perché toglie uno dei principali argomenti a coloro che cercano di screditare i lavori in cui si usa il connessionismo come approccio pedagogico, e l'affermazione di Sanchez-Cabrero et al. (2019) si rifà chiaramente al pensiero di Downes (2019).

Quest'ultimo, nei suoi lavori, insiste sul fatto che il connessionismo, nella sua espressione originaria, oltre che parlare dell'apprendimento nell'era digitale, evidenzia che c'è bisogno di un nuovo approccio per la conoscenza e l'apprendimento visti come un tutt'uno. Inoltre, è importante sottolineare la differenza tra i processi di apprendimento tradizionali e quelli online perché, in questi ultimi, il carico cognitivo⁵¹ delle attività online è fisicamente, socialmente e simbolicamente distribuito tra le persone e gli strumenti che stanno usando.

Al connessionismo fanno riferimento altri lavori i cui autori esprimono il loro punto di vista sulla relazione tra connessionismo, gestione della classe e interazione in contesti di apprendimento. Pur segnalando che non può spiegare tutti i processi che portano alla conoscenza, tali ricercatori segnalano il connessionismo come elemento fondamentale per produrla, visto che ad essa contribuisce in maniera sostanziale il network creato dagli apprendenti che condividono idee e informazioni in classe e online (Montebello 2018: 1374).

Oltre all'evoluzione e ai chiarimenti offerti dai suoi fondatori e da altri ricercatori sul connessionismo, non sono mancate, come visto, le critiche a tale approccio ma, contemporaneamente, sono stati pubblicati vari lavori che riportano i buoni risultati nelle esperienze di apprendimento in cui il connessionismo è stato usato come riferimento pedagogico. Ne è un esempio il lavoro di Bornha e Fouladchang (2018), basato sull'insegnamento dell'inglese come lingua target a un gruppo sperimentale e uno di controllo, in cui l'applicazione dei principi del connessionismo ha portato ad

⁵¹ Nell'articolo originario si parla di "*mental burdens*".

un aumento di motivazione, accuratezza nei lavori consegnati, autonomia nell'apprendimento e autoefficacia, con il risultato di migliori risultati accademici rispetto ad anteriori esperienze di apprendimento orientate allo sviluppo della competenza comunicativa. Questi risultati positivi vengono in gran parte motivati, secondo gli studiosi, dall'uso delle tecnologie digitali (soprattutto le app) che motiva oltremodo i discenti, dalla motivazione che nasce dall'autonomia, e dall'ambiente di apprendimento collaborativo e non impositivo: tutti elementi che sono il risultato dall'applicazione dei principi del connessionismo (Fianu et al. 2018: 2; Angelini e Gasbarri 2018: 798).

Altri autori (Vas et al. 2018; Cao 2018; Zulkifley et al. 2018) individuano nell'autonomia nell'apprendimento, l'interattività tra utenti e computer, la libertà nella scelta di contenuti e la capacità di usare efficacemente le risorse del web i motivi di un buon apprendimento da parte degli studenti, associato anche al coinvolgimento degli stessi nei percorsi didattici in cui si applicano i principi del connessionismo. A questo proposito, vari ricercatori vedono l'interattività che caratterizza il connessionismo, oltre che una strategia pedagogica efficace, un mezzo per creare e far crescere il nuovo apprendimento, trasmettere la conoscenza, risolvere problemi e svolgere efficacemente i compiti assegnati (Downes 2019: 118).

Il connessionismo, tra l'altro, è stato associato all'aumento della capacità di apprendere da parte dello studente, conseguenza dell'autogestione del proprio apprendimento che porta gli studenti, studiando in un ambiente di tipo connessionista, ad essere più motivati all'apprendimento in sé che ai voti degli esami (Sarnok e Wannapiroon 2018: 414-415).

1.2.2.5 Il futuro del connessionismo

Non sappiamo se, come dicono alcuni ricercatori, il connessionismo è l'unico approccio teorico attuale in grado di spiegare in modo adeguato l'apprendimento online che è reso possibile dall'interazione di Internet, comunità educative, autonomia degli studenti e asincronia. Non sappiamo neanche se tutti gli altri paradigmi teorici educativi sono in qualche modo limitati per spiegare l'apprendimento nell'era digitale, come affermano Sánchez-Cabrero et al. (2019: 122) quando dicono che

[...] El conectivismo es el único enfoque teórico actual que es capaz de ofrecer una comprensión adecuada de este tipo de aprendizaje; el resto de los paradigmas teóricos tienen un alcance limitado para mostrar la influencia del mundo digital interconectado sobre la persona que aprende.

In linea di massima, gran parte degli autori che si occupano di educazione sono ragionevolmente convinti che il connessionismo, al di là delle critiche che gli sono state rivolte, possa avere un ruolo importante da svolgere nel futuro dell'apprendimento e della conoscenza⁵² e, in gran parte delle esperienze didattiche in cui i social hanno un ruolo fondamentale, sono stati applicati molti dei principi del connessionismo. La ragione di tale convinzione è collegata agli elementi che trovano terreno fertile e caratterizzano la cybercultura⁵³: educazione *open* (comprensiva di strumenti e risorse gratuite e online), ambienti di apprendimento rizomatici e altri fattori collegati alla comunicazione mediata da computer, che

⁵² Come esempio di quanto affermato ci sembrano significative le parole con cui Kop e Hill, a conclusione del loro articolo, piuttosto critico verso il connessionismo, hanno comunque parole positive sul ruolo che esso può svolgere nelle relazioni tra docente e discente in rapporto alle pedagogie collegate alle tecnologie. I due autori affermano che: "A paradigm shift, indeed, may be occurring in educational theory, and a new epistemology may be emerging, but it does not seem that connectivism's contributions to the new paradigm warrant it being treated as a separate learning theory in and of its own right. Connectivism, however, continues to play an important role in the development and emergence of new pedagogies, where control is shifting from the tutor to an increasingly more autonomous learner" (Kop e Hill 2008: 11).

⁵³ La definizione che troviamo più convincente, tra quelle rintracciabili nei vari dizionari online, è quella presente sul *Dictionary of Media and Communication* di Oxford Reference: "Umbrella term for the various subcultures to which the use of computer networks has given rise and whose interaction with each other is computer-mediated (or primarily so). Also, an emergent term for a field of academic study. See also computer-mediated communication; virtual community".

rendono utili i principi del connessionismo per potersi muovere agevolmente in contesti digitali. Applicando alcuni dei postulati del connessionismo ad esperienze didattiche con i social media, l'esperienza di associare detti elementi dimostra la sua importanza perché

[...] confirms that giving students a sense of control also seems to be vital in successful SNS use. In this case, it was done through students' control over the content and direction of the debate and how and when they engaged in online negotiation (Pallas et al. 2019: 25).

Parlando in termini generali, più aumenta la possibilità di potersi collegare al web, maggiore è la possibilità di applicare i principi del connessionismo, creando network di apprendimento e comunità online. A questo proposito, i social network sono diventati dei veri e propri creatori e diffusori di conoscenza, soprattutto perché la tecnologia consente alle persone di passare da consumatori di informazioni a creatori di competenze, dandogli un ruolo attivo in tale processo di trasformazione (Díaz Martínez e Hernández de Frutos 2018: 24).

Per quanto riguarda la coerenza dei suoi principi, vari autori pensano che il connessionismo non sia una teoria ma solo un'estensione di teorie previe. In relazione alla sua utilità o meno e sul fatto che sia o no predittivo o applicabile alla pratica docente, Downes (2019: 123-124) sottolinea che se un modello si applica in continuazione e se ne parla spesso, è evidente che è applicabile e dice qualcosa di interessante. Molti dei principi fondamentali del connessionismo legati ad autonomia, eterogeneità, pluralismo, permeabilità, apertura e interazione sono osservabili in percorsi didattici applicati a livelli e contesti differenti, e possono fornire la spiegazione dei risultati osservati. Ci sembra che l'efficacia dei principi del connessionismo, quindi, sia applicabile non solo all'insegnamento applicato a gruppi classe ma possa essere trasferibile a un contesto individuale, in cui la singola persona non solo impara ad imparare ma apprende anche a produrre nuove conoscenze. In tutti questi processi è fondamentale il ruolo delle reti e dei principi ad esse collegate come i nodi, l'autonomia, l'agire e realizzare un gran numero di

esperienze significative visto che la conoscenza è “the set of connections formed by actions and experience” (Downes 2007).

1.2.3 L'interlingua

Con tale termine, coniato da Selinker (1972: 210)⁵⁴, si descrivono le produzioni testuali realizzate da un apprendente (normalmente adulto) di una LS/L2 quando cerca di esprimere, in una lingua che ancora non controlla, significati che già conosce. Questi testi palesano un sistema linguistico che non corrisponde completamente né alla L1 né alla L2, in cambiamento e riformulazione costanti. A delineare le caratteristiche e lo sviluppo dell'interlingua contribuiscono diverse discipline: la psicolinguistica, che studia i processi di acquisizione delle lingue straniere; la linguistica teorica, che mette a disposizione la terminologia per descrivere l'interlingua come un “sistema”; la sociolinguistica, che definisce chi sta imparando una lingua straniera come un parlante con caratteristiche peculiari; la didattica delle lingue che, attraverso l'analisi degli errori, studia le manifestazioni concrete dell'interlingua (Bailini 2016: 17).

Altri autori, oltre a Selinker, hanno fornito ulteriori definizioni dell'IL, non troppo dissimili. Corder (1971: 159) la considera un *continuum* in evoluzione, e usa il termine di “dialetto transitorio” per riferirsi ad essa: “dialetto”, perché si riferisce al comportamento di una comunità di apprendenti di una LS visti come comunità di parlanti che si esprime in un dialetto non parlato dai madrelingua e non condiviso da nessun gruppo sociale; “transitorio”, perché la lingua che tale comunità produce è instabile e soggetta a mutazioni. Nemser (1971) la vede come un “sistema linguistico approssimativo”, in questo senso simile al “sistema intermedio” di Porquier (1975), perché pensa che l'IL sia una sequenza di sistemi che si vanno avvicinando alla lingua bersaglio. Fernández López (1997: 9) la definisce “una lengua inestable y fragmentaria, característica del que aprende un idioma, con unas reglas propias,

⁵⁴ In realtà, il termine viene coniato da Selinker nel 1969 ma viene descritto e definito con più precisione nell'articolo del 1972 a cui si fa riferimento.

que van evolucionando, pero que en cada estadio constituyen un sistema específico". Per Pallotti (1998: 21) la nozione di interlingua prova a

[...] dare conto del fatto che le produzioni di un apprendente non costituiscono un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno costellate di errori, ma con un sistema governato da regole ben precise, anche se tali regole corrispondono solo in parte alla lingua d'arrivo.

L'interlingua, quindi, è un sistema dinamico, permeabile, aperto e variabile, che racchiude le due caratteristiche principali che lo caratterizzano e lo riassumono, vale a dire, la sistematicità e la transitorietà; con un sistema di regole linguistiche, psicolinguistiche e sociolinguistiche differenti sia dalla L1 (anche se ne può contenere elementi) che dalla lingua oggetto di studio, e con ipotesi che si formano e si trasformano continuamente nella mente dell'apprendente.

Come accennato, molti autori sono partiti dagli enunciati originali di Selinker (1972) per aggiungere e specificare concetti formanti parte dell'ipotesi dell'IL. Tra i ricercatori che hanno approfondito e chiarito alcuni temi legati all'interlingua è senz'altro da segnalare, per chiarezza e profondità, l'operato di Corder (1978). Egli ipotizza che, negli apprendenti con una determinata L1, l'acquisizione di una certa LS può venire organizzata basandosi sulla propria madre lingua e che questa può influire non solo sulle sequenze di acquisizione, ma sul ritmo di sviluppo di alcuni aspetti dell'interlingua. Le conoscenze linguistiche di cui già dispone l'apprendente adulto (relative alla sua L1 e, in molti casi, anche ad altre LS già studiate o apprese), continua Corder, gli permettono di elaborare ipotesi sul funzionamento della lingua bersaglio che avranno bisogno di essere confermate o rifiutate, e ciò avviene attraverso l'interazione con il docente o con i parlanti della lingua studiata. Il meccanismo descritto da Corder, con l'interazione realizzata tra docente e discente in lingua meta, mette in risalto il ruolo fondamentale della quantità di pratica affinché avvenga l'acquisizione, ed è uno dei pilastri dell'esperienza didattica alla base di questo lavoro, alla pari di un altro concetto che dovrebbe guidare l'operato del docente di lingua (sia essa L1 o LS/L2), il quale dovrebbe sempre considerare che

[...] Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi (Pallotti 2013).

Anche se nella didattica sono concetti da tempo conosciuti, ci permettiamo di fare un brevissimo *excursus* sulle definizioni di “apprendimento” e “acquisizione”, specialmente per quanto riguarda il rapporto tra quest'ultima e il lessico.

L'apprendimento linguistico nasce da studio e riflessione cosciente della materia studiata, producendo conoscenze esplicite che vengono organizzate in entrate del lessico mentale riguardanti il funzionamento degli item linguistici. Per acquisizione linguistica, invece, s'intende un processo di interiorizzazione non consapevole, in presenza di un minimo di attenzione da parte dell'apprendente e con un input⁵⁵ in gran parte comprensibile (Luoni 2016: 14). Le conoscenze esplicite vengono attivate prevalentemente quando l'apprendente ha il tempo di riflettere e concentrarsi sulla forma e di controllarla; quelle implicite, automatiche e interiorizzate, tendono a prodursi nella comunicazione linguistica, fluente e regolare, in tempo reale (Ellis 2005, 2007).

Alcuni autori, tra cui Klingborg (2019: 4-5), sottolineano che nelle ricerche sull'acquisizione della L2 si è soliti distinguere tra apprendimento e acquisizione in base al tipo di input: se esso proviene da un insegnamento strutturato in classe, con la presenza del docente, seguendo un libro di testo e svolgendo esercizi in classe, si può parlare di acquisizione guidata; se invece l'input ha origine da un'esposizione spontanea a letture e ascolti fuori dal contesto classe, svolti volontariamente, in modo autonomo, si parlerà di acquisizione spontanea.

In un contesto “guidato”, tipico dell'apprendimento e in cui si attivano le conoscenze esplicite, il compito consiste nel riflettere, verbalizzare e usare costrutti, in modo da immagazzinare conoscenze esplicite e svolgere compiti comunicativi richiedenti

⁵⁵ Per la definizione di *input* ci rifacciamo a Pallotti (1998: 151) quando dice che esso è “il materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente: tutto ciò che viene detto rivolgendosi a lui, tutto ciò che viene pronunciato in sua presenza, tutto ciò che incontra scritto in L2”.

sistematicità e conoscenze metalinguistiche alquanto complesse e produrre messaggi caratterizzati da correttezza e accuratezza: gli apprendenti, per svolgere tali operazioni, hanno tempo a disposizione per decidere le strategie più consone all'evento comunicativo e possono contare sull'ausilio di materiali di riferimento (Ellis 2009). L'apprendimento implicito, nel caso dell'acquisizione linguistica in LS/L2, si basa invece sull'analisi automatica e inconscia delle occorrenze degli item lessicali più frequenti e delle sequenze dei suoni in determinati usi linguistici (Ellis 1996, 2005).

Nelle prime fasi dell'apprendimento, la L1 entra in competizione con la LT, generando così una sorta di "lotta" tra i due sistemi linguistici (Mac Whinney 2008: 354), con un trasferimento sostanzioso, sia a livello fonetico che lessicale, dalla LT alla L1: per quanto riguarda il lessico, ogni nuova parola della lingua bersaglio viene messa a fianco della corrispondente parola in L1 (Hudson 2008: 105) e aggiunta alla mappa lessicale dell'apprendente.

In definitiva, più volte un item appare nell'input, maggiore è la possibilità, per l'apprendente, di ricordarlo, elaborarlo, metterlo in relazione con altre parole e automatizzarlo: è un processo lungo e complesso in cui entrano in gioco il numero di "osservazioni" ed esempi sottoposti al discente, di cui egli si servirà per elaborare e misurare variabili e modelli di riferimento ai quali si riferirà quando userà i termini in questione (Ellis 2005: 315).

Ai fini della nostra ricerca, la convinzione che l'interazione tra i parlanti nativi di una lingua target e chi la sta studiando agisce positivamente sull'acquisizione ha determinato l'impostazione dell'esperienza didattica realizzata, nella quale analizziamo l'interlingua di apprendenti ispanofoni di italiano L2 in un contesto di interazione con parlanti nativi e con altri apprendenti della stessa LT.

La teoria dell'interlingua offre un quadro teorico fondamentale per analizzare le produzioni testuali degli apprendenti di questa ricerca e per poter confrontare l'impatto dei social network sullo sviluppo della competenza interazionale in italiano L2. Ad esempio, ci permette di analizzare gli ibridismi riscontrati nei due gruppi come il risultato delle ipotesi dell'apprendente che, soprattutto ad un livello principiante, si

appoggia ancora alla sua L1, unendo lessemi della LT con morfemi della L1 e viceversa.

Sapere che l'apprendente sta "costruendo" la sua grammatica interna, che va trasformandosi dinamicamente, facendo delle ipotesi, e che parlare e scrivere nella lingua studiata lo aiuta a verificare l'esattezza di queste, ci permette di riconsiderare l'errore dello studente come una fonte d'informazioni sull'apprendimento della LT, nonché elemento fondamentale e quasi auspicabile del suo percorso.

Se l'interazione tra docente e discente in lingua target è costante, e porta ad una pratica che può influire favorevolmente sull'acquisizione, ci si deve chiedere in che modo possiamo creare un ecosistema adeguato al raggiungimento dell'obiettivo. La risposta, nel contesto in cui è avvenuta l'esperienza didattica alla base del nostro studio, è da cercare nel ruolo dei social e del loro uso nella didattica. Ci sembrava fondamentale, quindi, analizzare le caratteristiche delle piattaforme digitali in tal senso, osservandone potenzialità e criticità, e proprio questo sarà il contenuto del prossimo capitolo.

CAPITOLO 2

I SOCIAL NELLA DIDATTICA

2.1 L'importanza di input ed output

Uno dei problemi per l'apprendimento di un idioma straniero, quando non ci si trova in un contesto di immersione linguistica, è la scarsa esposizione che hanno gli studenti alla lingua bersaglio e le limitate possibilità di usarla per mancanza di contatti con persone di madrelingua. Tali fattori impediscono che gli studenti possano lavorare sulla loro interlingua in modo da sviluppare una competenza socio-pragmatica adeguata, pur possedendo conoscenze grammaticali e sintattiche pertinenti al loro livello certificato in modo teorico e/o ufficiale. Per cercare una soluzione soddisfacente a tale problema è fondamentale avere spazi, occasioni e strumenti per praticare la lingua studiata, fruibili per il maggior tempo possibile e facilmente accessibili, visto che per molti studenti, indipendentemente dal livello e dal contesto d'insegnamento, l'unico contatto con la lingua studiata è dato dal libro di testo e dal tempo passato in aula con l'insegnante.

Se vogliamo che gli studenti siano esposti in modo massiccio all'input linguistico, è indispensabile chiedersi in che modo possa avvenire tale contatto con la lingua bersaglio, al di là del tempo e dello spazio formale che caratterizza la lezione in presenza. Una possibile risposta a tale domanda è l'utilizzo dei social network, in modo da esporre il più possibile l'apprendente alla lingua target. Se usati per comunicare nella lingua oggetto di studio, tali strumenti possono portare a nuovi modelli di apprendimento in cui si offrono ai discenti, al di fuori dello spazio fisico dell'aula, occasioni per aumentare l'esposizione alla lingua bersaglio ed interagire con essa.

D'altronde, che i social possano essere usati come uno strumento-ponte fra l'insegnamento formale e quello informale è evidente fin dalla loro nascita, anni in

cui vari ricercatori segnalano che gli studenti, soprattutto quelli con una competenza linguistica medio-alta, se ne servono come strumento di ricerca per trovare materiali utili all'apprendimento, comunicare con i loro pari, ed interagire con altri parlanti, nativi e non nativi, della lingua target (Canagajah 2007: 926).

La possibilità di interagire in LT sui social è un evidente punto a favore di questi strumenti perché molti discenti, specialmente quelli che in un contesto presenziale hanno più difficoltà ad esprimersi, sui social trovano la possibilità di prender parte a conversazioni sincrone o asincrone su argomenti di loro interesse, vincendo spesso paure e timidezze che possono presentarsi in un contesto presenziale (Harran e Olamijulo 2014: 431). Con l'uso dei social network si offre agli studenti la possibilità di muoversi in un campo a loro conosciuto e familiare in cui gli impedimenti tecnici sono minimi o inesistenti. Si tratta di "andare dove gli studenti sono già" (Hall e Maughan 2015: 51), per coinvolgerli attivamente in un processo di apprendimento/acquisizione, usando una piattaforma che conoscono bene e usano quotidianamente.

Non bisogna dimenticare, però, che da sola, l'esposizione alla lingua target, per quanto varia e abbondante, non è sufficiente per arrivare ad apprendere una LS/L2. Tale esposizione deve essere accompagnata da un'interazione con uno o vari interlocutori perché il confronto e la negoziazione con gli altri, madrelingua o studenti della stessa LS/L2, obbliga l'apprendente a una comprensione profonda dell'input e lo spinge a produrre un output comprensibile. Per fare in modo che ciò accada bisogna offrire ai discenti una quantità ragguardevole di input e un'ampia varietà di registri e contesti comunicativi, considerando che le situazioni linguistiche con le quali si trova a fare i conti l'apprendente permettono, se tale input è variato e abbondante, di elaborare e verificare le sue ipotesi sul funzionamento della LB: così facendo, inoltre, l'apprendente lavora sull'interlingua e ha modo di ricostruire il sistema linguistico che sottende alla lingua che sta imparando (Nuzzo e Grassi 2016: 23).

Il discente, nel passaggio da comprensione di input a produzione di output comprensibile (elemento fondamentale affinché possa aver luogo l'interazione), è

obbligato a passare da una processazione semantica (collegata all'input e potenzialmente sufficiente per capire il significato di una frase senza dover ricorrere per forza a conoscenze morfosintattiche⁵⁶) a dover processare sintatticamente gli elementi con i quali vuole comporre una frase. La fase di produzione, in sintesi, può forzare chi sta apprendendo una lingua a passare da un processo semantico a uno sintattico (Swain, 1995) e, inoltre, usare la lingua target per dire qualcosa dà l'opportunità di partecipare a scambi comunicativi che, se avvengono con parlanti linguisticamente più esperti di noi, offrono la possibilità di ricevere *feedback* ed essere obbligati a produrre output (Nuzzo e Grassi 2016: 25). Se le occasioni per produrre tale output sono costanti, numerose e frequenti – e provocare il più possibile tali occasioni è stata una delle ragioni per cui si è usato Facebook nei corsi di italiano che sono oggetto di questo lavoro di ricerca – si ha la possibilità di interagire con altri parlanti ed avere un'abbondante esposizione linguistica che favorisce in modo positivo lo sviluppo dell'interlingua.

2.2 I social tra media e network: le origini

Il primo social network con caratteristiche simili a quelle che conosciamo attualmente, SixDegree⁵⁷, è nato nel 1997: permetteva agli utenti di creare profili personali, liste di amici e, a partire dall'anno successivo alla sua fondazione, di navigare tra le liste degli amici degli amici. Ancor prima, negli anni '80 e '90, qualcosa di simile a un social network⁵⁸ era rappresentato dalle BBS⁵⁹, un software che, una volta installato nel computer e attraverso il modem e la linea telefonica, permetteva

⁵⁶ Riportiamo qui, perché di grande chiarezza, l'esempio contenuto nel testo di Nuzzo e Grassi (2013: 25): "Per esempio, se cogliamo in un discorso le parole *gatto*, *mangia* e *pesce*, indipendentemente dall'ordine e dalla forma in cui compaiono probabilmente interpretiamo l'enunciato come *Il gatto mangia il pesce*."

⁵⁷ Il nome fa riferimento all'ipotesi elaborata nel 1967 dallo psicologo americano Stanley Milgram per cui ogni persona, nel mondo, è collegata agli altri in una catena di conoscenze che, al massimo, prevede sei passaggi. Tale ipotesi nasce da un esperimento realizzato dallo psicologo, descritto in un articolo di *Psychology Today* (1967).

⁵⁸ In alcuni articoli che si riferiscono alla nascita delle BBS, esse vengono catalogate come un antenato analogico dei social media, nato e sviluppatosi in anni pre-internet. Valga come esempio *Social media's Dial-Up Ancestor: The Bulletin Board System* (Driscoll 2016).

⁵⁹ BBS è l'acronimo di *Bullettin Board System*.

agli utenti di collegarsi tra di loro per scambiare file o giocare online. Le BBS furono il primo esempio di sistema aperto ad ogni utente per scambiarsi messaggi e materiali, e sono in qualche modo i precursori dei fori del web e dei social network perché permettevano lo scambio di messaggi tra utenti, spesso concittadini e che a volte, dopo lo scambio di messaggi iniziale, decidevano di incontrarsi.

Negli anni '80 e '90 nascono anche altri servizi come CompuServe, che permetteva agli utenti di scambiarsi file ed accedere a bollettini di notizie ed eventi. Il servizio permetteva ai suoi iscritti di inviare messaggi agli amici usando una tecnologia innovativa per l'epoca, dal nome "*e-mail*", e di partecipare ai *forum* che giornalmente venivano aperti, antesignani degli attuali fori disponibili sul web. CompuServe fu successivamente acquistata da AOL⁶⁰, e il servizio più richiesto dagli utenti erano le comunità create dai suoi membri in cui si poteva dar vita a profili personali e l'opportunità di ricerca e visione dei profili di altri utenti (Shah 2016). AOL introdusse, a differenza dei servizi che venivano erogati fino a quel momento, una tariffa di abbonamento mensile al posto di quella per tempo di collegamento la quale, inevitabilmente, limitava l'uso dei servizi offerti.

Dopo la chiusura del primo social network (avvenuta nel 2001), e mentre se ne aprivano e chiudevano altri, ne nacquero altri creati, originariamente, per unire i compagni di classe (Classmate.com) o creare network aziendali (LinkedIn). Come già risaputo, però, l'avvenimento più importante nel mondo dei social è stata la nascita di Facebook, che inizia a funzionare nel 2004 in una versione limitata agli studenti di Harvard (sua località di nascita) per diventare poi, nel 2006, una rete aperta ed accessibile a tutti (Boyd e Ellison 2007: 218). Nei social network che nascono all'inizio degli anni 2000 (non solo Facebook ma anche Friendster, Myspace e molti altri) è fondamentale il concetto di "grado di separazione" che rendeva possibile agli utenti di costruire dei network con e grazie ad altri utenti servendosi di connessioni sociali basate sull'amicizia e non su affiliazioni o interessi commerciali (Reinhardt 2019: 18).

⁶⁰ Acronimo di America Online, compagnia nata agli inizi degli anni '80.

Se agli albori dei social la loro definizione non era un problema insormontabile, viste la quantità e le caratteristiche limitate, con la nascita e lo sviluppo rapidissimo di tali strumenti ci si è posti la domanda di definire nel modo più appropriato cosa sono i social.

2.3 Le definizioni

Nei lavori in cui si trattano caratteristiche, differenze e similitudini tra social network e social media, non tutti gli autori sono d'accordo sulla terminologia e le proprietà da attribuire agli strumenti in questione. A volte le differenze sono minime, altre volte sono invece sostanziali e possono creare perplessità perché le peculiarità dei social possono cambiare nel corso degli anni e le loro funzioni trasformarsi, facendoli avvicinare in poco tempo più all'universo "media" che a quello "network" e viceversa, visto che l'essenza stessa del web e delle tecnologie digitali è quella di essere cambiante e dinamica. Un discorso articolato sui social deve senz'altro comprendere la loro definizione iniziale, e una delle più citate nei lavori di ricerca su questo tema è quella in cui le due autrici li definiscono come

[...] web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system (Boyd ed Ellison 2007: 211).

Anni più tardi, le due ricercatrici modificheranno leggermente la definizione originaria specificando che la rapida evoluzione dei social network e l'importanza di tali siti nella società obbligava a darne una descrizione più accurata perché il contesto era cambiato e c'era bisogno di riflettere questa nuova situazione anche nella definizione in questione. Nella versione aggiornata al 2013 (Ellison e Boyd 2013: 158), un social network è

[...] a networked communication platform in which participants 1) have uniquely identifiable profiles that consist of user-supplied content, content

provided by other users, and/or system-provided data; 2) can publicly articulate connections that can be viewed and traversed by others; and 3) can consume, produce, and/or interact with streams of user-generated content provided by their connections on the site.

La definizione del 2013, a differenza di quella del 2007, evidenzia la capacità di creazione di contenuti e l'interazione tra gli utenti: i partecipanti, ora, possono interagire con altri utenti, articolare e organizzare connessioni che possono essere visualizzate e "incrociate" (*traverse*, letteralmente attraversare, nella versione originale) da altri.

Ellison e Boyd (2013: 151) includono i social network nella categoria dei social media, alla pari di Facebook, Twitter e LinkedIn, i quali vengono citati come social media già in date precedenti al 2013⁶¹. Le due ricercatrici, ad ogni modo, sottolineano la difficoltà di definire ciò che è un social network perché le caratteristiche che li avevano esplicitati alla loro nascita sono sempre più inglobate in altri generi di social media, come evidenziato da Carr e Hayes (2015: 50), per i quali

[...] Social media are Internet-based channels that allow users to opportunistically interact and selectively self-present, either in real-time or asynchronously, with both broad and narrow audiences who derive value from user-generated content and the perception of interaction with others.

Dello stesso parere è uno dei ricercatori più citato quando si parla di social: Reinhardt (2019: 17) afferma che, anche se i social media come blog e wiki sono caratterizzati dalla creazione di contenuti, il continuo evolversi e diffondersi di tecnologia, web, banda larga e dispositivi mobili, rende le differenze tra le piattaforme e gli strumenti sempre più sfumate, portando come esempi in questo senso Twitter e Facebook. Il primo, definito anche come *microblog*, nato con la limitazione di 140 caratteri per i suoi messaggi in modo da privilegiare la sintesi e la velocità di creazione dei tweet (una specie di "micro post") permette ora di inserire

⁶¹ Valga come esempio il titolo del lavoro di Russel (2011): *Mining the Social Web: Analyzing Data from Facebook, Twitter, LinkedIn, and Other Social Media Sites*

video e foto, ha duplicato la lunghezza dei caratteri permessi e sta diventando molto simile a Facebook. Quest'ultimo, a sua volta, con l'incorporazione dei concetti di follower e hashtag, si è avvicinato alle funzionalità che una volta erano proprie di Twitter. Ed attualmente, entrambi i social network hanno caratteristiche che sono comuni ai blog e ai wiki⁶², definiti generalmente come social media.

Kuss e Griffiths (2017: 2-3) non sono dello stesso parere e affermano che, anche se i termini social network e social media sono spesso usati in modo intercambiabile nei lavori accademici, non vanno confusi perché non sono la stessa cosa. Per i due autori, i social media fanno riferimento alla capacità di produzione e diffusione del web e includono quindi blog, wiki e giochi in mondi virtuali (*virtual game worlds*), come ad esempio la piattaforma *Second Life*, in cui gli utenti creano un *alter ego* virtuale in forma di avatar. Tra i blog, i succitati ricercatori inseriscono YouTube come esempio di sito sul quale si possono condividere video, Instagram per la condivisione di foto, e Slideshare per la condivisione di *power point*, sostenendo che per accedere a tali servizi non è necessario avere un profilo personale o, se richiesto, esso è attivabile offrendo un numero limitato di informazioni personali.

Le caratteristiche citate da Kuss e Griffiths (2017) valgono anche per tutti i tipi di social media più comuni e quindi, d'accordo con Ellison e Boyd (2013) e con Reinhardt (2019), tendiamo a far nostre le loro definizioni di social network, visti come un tipo specifico di social media che enfatizza, come dice Reinhardt (2019: 17) “[...] personal profile curation, network traversing, and network articulation”.

Il lavoro di Reinhardt (2019), fondamentale per attualità, estensione e profondità, evidenzia che la possibilità di interazione e comunicazione tipica di blog, wiki e social network è ora integrata nelle app che ogni dispositivo mobile (tablet e cellulari in primis) prevede nel software di serie. L'autore si domanda come usare nel modo migliore i social media per migliorare i risultati degli studenti, riflettendo anche sulle loro criticità. Nell'articolo di Reinhardt, infine, il termine “social” (senza essere seguito

⁶² I *wiki*, il cui esempio più conosciuto è Wikipedia, sono piattaforme di solito ad accesso libero e gratuito, in cui ogni utente può creare, modificare, condividere o aggiornare i contenuti presenti. È quindi uno strumento collaborativo e partecipativo i cui materiali sono prodotti da comunità di utenti.

dalla parola “network” o “media”) è spesso usato per riferirsi a Facebook, Instagram, YouTube, blog e wiki, a riprova che le funzionalità dei social media e dei social network hanno oggi confini e differenze molto spesso labili o, a volte, inesistenti.

Come esempio di quanto detto, il dizionario Merriam-Webster’s definisce i social media⁶³ come forme di comunicazione elettronica attraverso le quali gli utenti creano comunità online per condividere informazioni, idee, messaggi personali e altri contenuti come testi, foto e video. Questa definizione, molto ampia, comprende alcune caratteristiche comuni sia ai social media che ai social network perché il contenuto generato dagli utenti, i commenti, le foto e i video, la creazione di comunità per usufruire, creare e condividere tali contenuti sono caratteristiche di un blog e di un wiki ma anche di Facebook, Twitter e Instagram⁶⁴. Quest’ultimo social (che citiamo per dare un esempio di come le definizioni siano qualcosa di relativo e flessibile quando si parla di social), in alcuni lavori di ricerca, viene inserito nella categoria dei social media o *visual* social media (Fornara e Lomicka 2019; Sin e He 2019; Zerrweck et al. 2019; Florjančič e Wiechetek 2019), in altri studi viene definito come social media e social network nella stessa ricerca (Kweon et al. 2020; Reinhardt 2019; Lahuerta-Otero 2019), e altre volte solo come social network (Abdurahman et al. 2019; Rotger e Ribera 2019; Meier e Schäfer 2019).

⁶³ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/social%20media>

⁶⁴ Ancora più ampia è un’altra definizione di social media che rende l’idea di quanto siano generalizzabili le definizioni in questione. Nell’*Internet Growth Statistics* (2018) li si definisce come una serie di servizi online che facilitano la comunicazione bidirezionale e la condivisione di contenuti.

2.4 I social nei processi di insegnamento-apprendimento

2.4.1 Il cambio di ruolo dell'apprendente

Fin dalla nascita di Internet, e prima della nascita dei social network, il web ha reso possibile l'interazione asincrona tra due o più persone, condivisione di materiali e risorse e creazione di pagine web. Successivamente, nei primi anni 2000, la nascita di siti del tipo di Facebook ha permesso la creazione di profili personali e la possibilità di poterli collegare con quelli di altre persone. Negli ultimi dieci anni, infine, la diffusione della banda larga e la possibilità di accedervi da parte di molte persone, unite al diffondersi dei dispositivi mobili, ha fatto sì che l'uso dei social network fosse possibile per centinaia di milioni di persone in tutto il mondo. Il fenomeno, per via delle caratteristiche di tali strumenti, ha attirato l'attenzione di chi si occupa di insegnamento e apprendimento, sia in veste di docente che di discente, e chi lavora nel campo dell'istruzione si è visto quasi costretto, a volte suo malgrado, a cercare di capire come si potrebbero usare i social network per insegnare e imparare una lingua straniera (Reinhardt 2017: 1).

Inizialmente criticati e visti come strumenti di “disturbo” e “distrazione” in ambito accademico (Madge et al. 2009: 149-150), i social sono già da qualche anno accettati ed usati in contesti d'insegnamento di ogni ordine e tipo, anche a livello universitario (Leaver e Kent 2014: 62). Nelle intenzioni di molti docenti i social diventano uno strumento con cui si cerca di ottenere un risultato come quello dichiarato esplicitamente da Dougherty e Andercheck (2014: 96): “Our goal is to transform students from anonymous spectators into a community of active learners. We participate with students in a collaborative process of exploration and discovery”. Una dichiarazione che ci trova profondamente d'accordo dato che, dal nostro punto di vista, la ragione primaria per studiare una lingua è la comunicazione, avere l'opportunità di praticarla, ascoltarla e leggerla con la maggior frequenza possibile e in ogni contesto e luogo, interagendo con gli altri ed essere parte attiva nei processi di apprendimento.

La possibilità di osservare e analizzare persone che parlano la lingua studiata permette agli studenti di entrare in contatto con una dimensione pragmatica della lingua che molto spesso è assente, o poco presente, nei manuali di insegnamento di una LS/L2. La possibilità di elaborare attività didattiche sui social network e grazie ad essi, in un contesto informale di apprendimento, viene ancora vista con diffidenza e scetticismo da parte di molti docenti. Invece, come affermano Eaton (2010) e Alm (2015), l'apprendimento informale di una LS/L2 sui social network non dovrebbe essere considerato come un apprendimento di secondo ordine, più scadente rispetto a quello che si realizza in un contesto formale ma dovrebbe essere incoraggiato, riconosciuto e introdotto nella programmazione di un corso perché permette agli studenti di esprimersi nel ruolo di utenti attivi della lingua studiata.

2.4.2 Social network e Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)

I social network possiedono senz'altro le caratteristiche che ne fanno degli strumenti adatti all'apprendimento collaborativo basato sul computer (CSCL, acronimo di *Computer Supported Collaborative Learning*), mediato dal computer (CMC) e supportato dal computer (CALL, acronimo di *Computer Assisted Language Learning*) o da dispositivi mobili quali pc portatili, tablet e cellulari (MALL, acronimo di *Mobile Assisted Language Learning*). Una delle caratteristiche del loro uso con CSCL, CMC, CALL e MALL è la possibile riduzione del carico cognitivo degli studenti che, se lavorassero senza l'ausilio delle tecnologie digitali, sarebbero portati a considerare determinati compiti come insignificanti e irrilevanti. Secondo Jeong ed Hemlo-Silver (2016), proporre una didattica basata sul CSCL⁶⁵ offre agli studenti molteplici possibilità e potenzialità⁶⁶ che possono essere riassunte come segue:

- svolgere in modo collaborativo i lavori assegnati dall'insegnante;

⁶⁵ Useremo nella nostra ricerca solamente il termine CSCL considerandolo sinonimo, nel presente contesto, a CMC, CALL e MALL.

⁶⁶ Usiamo questo termine ma nell'articolo di Jeong ed Hemlo-Silver si parla di *affordances*, termine che si potrebbe tradurre come possibilità, potenzialità, funzioni, caratteristiche e similari.

- avere la possibilità di collaborare in modo flessibile con altri discenti in modo sincrono o asincrono, indipendentemente dal luogo in cui si trovano e dal momento in cui avviene l'interazione, anche grazie alla possibilità di usare le chat di cui sono provviste molte piattaforme;
- possibilità di condividere e scambiarsi informazioni, non solo scritte ma anche di carattere multimediale (video, immagini e audio), che permettono di mettere a disposizione del gruppo, aumentandole, le conoscenze e le capacità dei singoli studenti e facilitare il lavoro collaborativo;
- proporre situazioni in cui viene posta una domanda o mostrato un problema da risolvere e arrivare a trovare una soluzione comune, coinvolgendo gli apprendenti in attività che richiedono collaborazione e comunicazione tra i membri del gruppo;
- co-costruzione della conoscenza attraverso l'interazione dei membri di un gruppo, ottenendo un risultato finale che non è solamente un insieme di contributi individuali ma può andare oltre la conoscenza e la comprensione dei singoli individui, generando nuove conoscenze e dando soluzioni a problemi che, individualmente, non era stato possibile risolvere;
- possibilità di monitorare il proprio e altrui grado di apprendimento e competenza servendosi anche dell'analisi dei messaggi contenuti nelle chat dei vari gruppi di discussione;
- aiutare a formare, e mantenere, gruppi e comunità di apprendimento, in un processo che non termina quando il gruppo è formato ma deve invece essere alimentato nel tempo per ottenere un coinvolgimento duraturo dei partecipanti, indipendentemente dal fatto che ci sia o meno la possibilità di avere un contatto presenziale tra i componenti del gruppo.

Dall'analisi di cui sopra si evince che le *affordances* dei sette punti sono strettamente connesse con teorie pedagogiche come il costruttivismo e il connessionismo, l'uso delle tecnologie digitali per l'insegnamento e il ruolo che i social hanno nell'insegnamento-apprendimento e nella vita delle persone.

2.4.3 Andare dove sono già studenti e madrelingua

Impiegare strumenti incorporati alla vita reale degli apprendenti è una delle ragioni per cui i social network “aperti” hanno avuto e continuano ad avere, da un punto di vista di quantità di partecipanti e di interazione, un uso più ampio rispetto a strumenti come Edmodo⁶⁷, Blackboard o Moodle⁶⁸ che, pur essendo piattaforme didattiche online usate in tutto il mondo con finalità didattiche (e che dispongono di blog, chat e forum) hanno un sistema di partecipazione chiuso agli utenti esterni: per questa loro “chiusura”, esse vengono percepite dagli studenti come limitate e macchinose, strumenti che ostacolano la loro capacità e voglia di esprimersi, al contrario di quello che offre loro un forum o una chat “aperto” (Avramenko e Nerantzi 2019: 77).

Con i social media più diffusi, invece, gli studenti escono fuori dal “giardino recintato” a cui li costringono gli spazi di apprendimento di tipo chiuso usati con frequenza in contesti educativi (McLoughlin e Lee 2008: 15), con il risultato di una maggior partecipazione alle attività del gruppo e conseguente uso, nel caso tali social siano usati per l'apprendimento linguistico, della LT per comunicare con il professore, scambiarsi materiali ed interagire con i compagni e il mondo “reale” ed “esterno”.

Quello che rende i social network un potente strumento di motivazione e coinvolgimento degli studenti è, prima di tutto, il fatto che gli studenti sono già degli utenti di Facebook, Twitter o Instagram. Non devono creare niente di nuovo, non devono scendere a nessun compromesso, imparare un nuovo “linguaggio” o iniziare a muoversi in un mondo sconosciuto o incompreso: i social possiedono, ai loro occhi, un valore personale, sociale e culturale che li coinvolge in continuazione perché si sentono essi stessi parte di un processo di comunicazione voluto e cercato.

Nel caso di Facebook, i discenti vedono in esso un “collante sociale” (Madge et al. 2009: 141) che lo rende uno strumento tipicamente web 2.0⁶⁹ (Lessico del XXI

⁶⁷ Edmodo è una piattaforma di apprendimento *web-based*, usata soprattutto nelle scuole superiori, ed è un ibrido tra una pagina web per la gestione di corsi online e un social network, ma con un sistema di privacy molto più rigido rispetto a Facebook, Twitter, Instagram, ecc.

⁶⁸ Oltre a Moodle, altri CMS (*Course Management System*) o LMS (*Learning Management System*) molto conosciuti e diffusi sono Sakai e Blackboard.

⁶⁹ Il termine, apparso nel 2005, indica genericamente la seconda fase di sviluppo e diffusione di internet, caratterizzata da un forte incremento dell'interazione tra sito e utente: maggiore

secolo 21) perché caratterizzato da partecipazione, collaborazione, possibilità di rapida diffusione dei contenuti e di aggregazione di questi da parte degli utenti. E ciò che ha reso (e continua a rendere) rivoluzionario il web 2.0 è soprattutto la convergenza delle risorse tra il web e lo smartphone, il che ne spiega il grande successo e l'ancor maggior diffusione nell'ambito personale e professionale.

Con l'avvento dei social e la possibilità di usarli sul computer ma soprattutto sui dispositivi mobili e con le app, l'apprendimento non ha restrizioni di spazio e tempo perché l'accesso a informazioni e dati è accessibile in qualsiasi momento ed è quello che Martin ed Ertzberg (2013: 77) definiscono come "here and now learning": un apprendimento che avviene potenzialmente in ogni momento perché gli studenti hanno accesso al web quando e dove vogliono e, grazie ai loro dispositivi mobili, possono realizzare attività di apprendimento che sono strettamente collegate al contesto di cui formano parte.

Se gli studenti usano i social network sui loro smartphone per interagire con i compagni di corso, vivono quei momenti d'interazione come un'estensione del loro modo di essere e della loro quotidianità, sentono quelle azioni di fronte allo schermo come qualcosa di non avulso alla loro vita e, interagendo nella lingua che stanno studiando, la usano senza pensare a voti, valutazioni e commenti dell'insegnante. Gli studenti quasi non pensano che stanno usando un'altra lingua, lo fanno per piacere e perché le parole sullo schermo sono coinvolgenti: essi concentrano la loro attenzione più sul significato che sulla forma di quanto letto o scritto, entrando senza sforzo in uno stato di profonda concentrazione, in una dinamica che ha punti in comune con la *Forgetting Hypothesis* di Krashen (2013) e il concetto di *Flow* di Csikszentmihalyi (1993).

Agli occhi degli studenti, i docenti presenti sui social network, oltre che più accessibili, sembrano anche più credibili e professionali rispetto a quelli che non li frequentano, come evidenziato in due studi di Mazer et al. (2007, 2009) che avevano

partecipazione dei fruitori, che spesso diventano anche autori (blog, chat, forum, wiki); più efficace condivisione delle informazioni, che possono essere più facilmente recuperate e scambiate con strumenti *peer to peer* o con sistemi di diffusione di contenuti multimediali come Youtube; affermazione dei social network.

l'obiettivo di valutare la relazione tra presenza su un gruppo Facebook condiviso e credibilità dell'insegnante. In entrambi, condotti su gruppi di studenti tra i 18 e 31 anni, vari docenti avevano condiviso su un gruppo Facebook informazioni, post, foto e video personali: con regolarità, agli studenti venivano mostrati professori che condividevano sul social molte informazioni, poche informazioni o una via di mezzo tra le due impostazioni. Gli studenti, alla fine della navigazione sulla pagina Facebook, dovevano rispondere sempre alle domande di un questionario per dare la loro opinione su affidabilità, competenze didattiche e affettività del docente⁷⁰. I risultati delle due ricerche hanno evidenziato che, per gli studenti, i docenti che sul social mostravano aspetti della loro vita privata, condividendo informazioni e comunicando con gli studenti, venivano percepiti come più credibili. Gli autori segnalano che questo modo di fare dei professori aumenta potenzialmente la motivazione e i risultati accademici degli apprendenti avvertendo che, però, non è affatto scontato che gli insegnanti sappiano come usare in modo adeguato i social per elaborare attività efficaci per l'apprendimento. I docenti, dicono gli autori, devono essere coerenti tra ciò che pubblicano su Facebook e il loro stile di insegnamento in classe perché "Teachers who exhibit a relaxed personality on Facebook with informal photographs and entertaining messages, but operate their classrooms strictly, may create violated expectations resulting in negative effects on students" (Mazer et al. 2009: 180).

⁷⁰ Nell'articolo originario i tre termini, che a loro volta ne includono altri, appaiono come *competence*, *trustworthiness* e *caring* (Mazer et al. 2009: 178).

2.4.4 Motivazione, coinvolgimento e risultati accademici

La motivazione degli studenti, se alimentata con attività sui social, rende possibile un'interazione costante tra docente e studenti, coinvolgendoli costantemente nelle attività proposte sui social, e spingendoli verso migliori risultati accademici (Çevik et al. 2014). Tali attività proposte dal professore, se opportunamente calibrate, permettono di lavorare sui differenti stili di apprendimento degli studenti e di incoraggiare la loro partecipazione e produzione linguistica (Chen 2015: 107). La presenza del docente in gruppi di cui fanno parte i suoi studenti, se il professore assume un ruolo partecipativo e non autoritario, lo porta ad adottare uno stile d'insegnamento (attività collaborative, basso o nullo filtro affettivo, presa collettiva di decisioni) che lo colloca su un piano "orizzontale" anziché "verticale" rispetto agli studenti, con una possibile ricaduta positiva sul loro output linguistico e nella gestione dell'ansia e della capacità di sforzarsi nello studio (Noels et al. 1999: 24).

Aldilà del coinvolgimento nelle attività didattiche, la caratteristica più importante, per gli studenti, sembra essere quella che li lega ai loro compagni di classe perché il senso di appartenenza a un gruppo o comunità di apprendimento online li aiuta a creare vincoli affettivi che, come si è constatato, sono particolarmente importanti per gli studenti universitari del primo anno in quanto li fa adattare in modo partecipativo e interattivo al nuovo ambiente di studio, limitando l'abbandono degli studi ed evitando il passaggio ad altre università (Nalbone et al. 2016). Il senso di appartenenza è una caratteristica sottolineata da molte ricerche sull'uso dei social network in contesti di apprendimento e tali strumenti si dimostrano particolarmente utili quando gli studenti formano parte di classi numerose⁷¹ e possono sentirsi poco più che un numero.

In questo senso, alcuni autori (Schreiner 2010, McGuckin e Sealey 2013, Dougherty e Andercheck 2014, Chen 2015, Northey et al. 2015, Bozanta e Mardikyan 2017) sottolineano che, se usati adeguatamente da parte del docente per coinvolgere gli studenti, i social network, aiutano a superare la percezione di isolamento e

⁷¹ È normale, nella nostra esperienza di insegnamento in università pubbliche, imbattersi in classi di primo e secondo anno con 40 studenti ed averne, in alcuni casi, più di 70.

abbandono, migliorano la collaborazione fra i componenti del gruppo classe dando la possibilità di riflettere sulle proprie conoscenze, lavorare in gruppo e condividere materiali e riflessioni sulla (e nella) lingua che stanno studiando. Tutto ciò, ha ovviamente ripercussioni positive sui risultati accademici perché c'è correlazione tra sentirsi parte di un gruppo e risultati accademici positivi, a patto che la partecipazione al gruppo e alle attività proposte dal docente sia volontaria, attiva, e costante.

Un'altra ottima ragione per usare i social network nella didattica è certamente la motivazione, come evidenziato in vari lavori di ricerca di Aubry (2013) in cui si sottolinea come l'uso di Facebook possa portare a uno spostamento della motivazione da estrinseca a intrinseca⁷², importante nell'apprendimento linguistico perché, essendo anche alla base di una buona interazione tra i componenti del gruppo, è associata a migliori risultati nei processi di apprendimento (Deci e Ryan 1985, Vallerand 1997, Deci e Ryan 2000).

⁷² La distinzione tra motivazione estrinseca e motivazione intrinseca appare nella teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan 1985, Deci e Ryan 2002) che è, da decenni, un punto di riferimento per tutte le teorie sulla motivazione. Secondo gli autori, la motivazione può avere a che fare con agenti esterni o interni e si può immaginare come un *continuum* tra estrinseco ed intrinseco, posti ai due estremi di questa linea immaginaria (Mariani 2012: 8). Nell'estremo dell'estrinseco ci sono le azioni realizzate per ottenere una ricompensa o evitare una punizione ("studio per essere promosso" o "studio perché se non sono promosso mio padre non mi fa fare le vacanze con gli amici"); nell'estremo dell'intrinseco c'è la motivazione dettata dall'assimilazione di valori e bisogni (passione, gusto, piacere, curiosità, ecc.), non necessariamente collegati alla ricompensa ma sentiti come importanti per il proprio sviluppo personale ("studio l'inglese perché voglio allargare i miei orizzonti e confrontarmi con altre culture" o "studio l'italiano per capire le canzoni di Sanremo"). I due tipi di motivazione possono coesistere e non sempre sono in conflitto. Sforzo e piacere possono coesistere e non si deve pensare che gli elementi legati alla motivazione intrinseca siano gli unici degni di valore o che siano gli unici che garantiscono un apprendimento efficace, soprattutto in contesti formativi formali (Mariani 2012: 9). L'importanza della motivazione intrinseca non si collega alle sole sensazioni di piacere e divertimento ma coinvolge una molteplicità di sensazioni legate al coinvolgimento emotivo e cognitivo dato dall'esplorazione e scoperta di nuove informazioni, e dal raggiungimento di obiettivi grazie all'impegno consapevole (Noels et al. 2001). La motivazione intrinseca e, in maniera diversa, quella estrinseca, portano gli studenti a vedere lo studio come una sfida positiva che sono in grado di affrontare e vincere sviluppando, lungo il percorso estrinseco-intrinseco, un aumento delle proprie capacità in termini di autoefficacia, autostima e autonomia (Mariani 2012: 10). La presenza della motivazione intrinseca nei discenti si riflette positivamente sui risultati accademici, portandoli a ottenere migliori risultati in vari aspetti dell'apprendimento come, per esempio, la maggior permanenza delle nozioni apprese, rispetto a studenti in possesso della sola motivazione estrinseca (Ramage 1990, Tachibana et al. 1996, Aubry 2013).

Buoni risultati accademici sono probabilmente più facili da raggiungere se la motivazione e la partecipazione degli studenti vengono attivate e mantenute attraverso i social, come dimostrano esperienze didattiche che sono alla base di vari lavori di ricerca con Facebook, Instagram, Twitter e Pinterest (Denker et al. 2015, Pazyura 2017, Denker et al. 2018, Kolan e Dzandza 2018, Awidi et al. 2019), in cui l'uso di tali social incrementa la comprensione della materia vista in classe e i voti finali. Citeremo come esempio una ricerca da poco conclusa (Hortigüela et al. 2019), realizzato all'Università di Burgos, che ha analizzato l'effetto di Twitter e Instagram su motivazione, partecipazione e risultati accademici degli studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Il gruppo sperimentale, composto da cento persone, ha usato i due social per condividere informazioni, immagini, video, pagine web e opinioni di esperti sugli argomenti delle lezioni e approfondire online i temi visti in classe: il lavoro era monitorato dal docente responsabile della materia ma i materiali extra e i dibattiti nati intorno ai materiali condivisi erano originati principalmente dagli studenti. Nel gruppo di controllo, composto da 97 persone, non sono stati usati né Twitter né Instagram, e i materiali didattici erano proposti, durante le lezioni in presenza, solo dal docente. Ai due gruppi sono stati somministrati pre-test e post-test con 18 domande sulla materia studiata, la motivazione e il coinvolgimento durante il corso. L'analisi delle risposte ha evidenziato, per gli studenti che hanno usato i social network, una valutazione positiva del loro uso come strumento educativo, e le persone che hanno usato Twitter e Instagram hanno mostrato un maggior livello di coinvolgimento e motivazione per portare a termine i compiti loro assegnati. Per quanto riguarda la conoscenza della materia, i post-test del gruppo sperimentale hanno dimostrato risultati migliori in confronto al gruppo di controllo, con una media di 1,1 punti in più. Gli autori dello studio, pur sapendo che il dibattito scientifico sulla relazione tra risultati accademici e uso dei social è ancora aperto (cfr. Huang 2018: 81), concludono il loro articolo affermando che

[...] Academic achievement is significantly associated with the pedagogical usages of social networks. The findings of the experimental group were better than those of the control group. This shows an influence of the use of social networks on the improvement of achievement (Hortigüela et al. 2019: 8).

2.5 Criticità dei social nella didattica

2.5.1 *Quantità, passività e unidirezionalità*

In alcuni casi, quelli che in teoria sono punti a favore dei social si possono trasformare in svantaggi che vanno a detrimento della qualità dei risultati accademici. Uno degli esempi più lampanti è l'enorme quantità di informazioni che abbiamo a disposizione sul web che, se da una parte offre risorse infinite a cui attingere, dall'altra, proprio per quella stessa ricchezza, può essere percepita dagli studenti come un problema e condurre all'infossicazione⁷³. Applicato alla didattica, l'infossicazione è la difficoltà, per gli studenti, di scegliere materiali significativi su cui lavorare per svolgere compiti dati dall'insegnante. Gli studenti sono sopraffatti dalla grande quantità di materiali che possono consultare sulle piattaforme web per svolgere una ricerca o realizzare un progetto, e questo può provocare notevole impiego di tempo, dubbi, ansia e incapacità nello scegliere gli elementi più appropriati ai compiti da svolgere (Tur e Marín 2015; Marin e Tur 2014; Lin et al. 2013).

Un'altra criticità nell'uso dei social a scopo didattico è la grande quantità di messaggi che può generare la pubblicazione di un post o di un tweet: soprattutto se il gruppo è di grandi dimensioni, e i messaggi sono in quantità cospicua, è difficile seguire il dibattito e le interazioni generate dai partecipanti, specialmente se non ci si collega frequentemente al gruppo di lavoro a cui si appartiene.

Inoltre, nei gruppi numerosi succede spesso che si aprano differenti temi di conversazione contemporaneamente, non tutti rilevanti o collegati alle finalità accademiche per cui è nato il gruppo. C'è il possibile inconveniente, in questi casi, di ritrovarsi con messaggi obsoleti, o non riguardanti il tema trattato, che rendono difficile sapere quali sono le informazioni rilevanti e tale percezione può portare a

⁷³ Il neologismo nasce dalla fusione tra le parole informazione e intossicazione e nasce, creato da Alfons Cornella nel 1996, con il nome originario di *infoxicación*. In un post del 2013 il suo creatore afferma che "[...] La infoxicación es el exceso de información. Es, pues, lo mismo que el *information overload*. Es estar siempre «on», recibir centenares de informaciones cada día, a las que no puedes dedicar tiempo. Es no poder profundizar en nada, y saltar de una cosa a la otra." (Cornella 2013)

demotivazione e mancanza di partecipazione nei dibattiti o nelle decisioni collegiali (Çetinkaya e Sütçü 2018: 511).

Anche se la possibilità di socializzare e comunicare è uno dei punti forti dei social, è poi sempre possibile che alcuni dei partecipanti assumano un ruolo più passivo rispetto ad altri, lasciando la maggior parte del lavoro ai compagni: questa mancanza di intraprendenza e organizzazione nei lavori collaborativi può essere accentuata dalle caratteristiche intrinseche del social usato, percepito dagli studenti come più impersonale rispetto alla tradizionale comunicazione presenziale e motivo, a volte, di malintesi e incomprensioni (Avci e Adiguzel 2017, Suárez 2017).

Nei lavori di ricerca sulla didattica con i social, molti autori mettono in risalto la possibilità di poter comunicare, socializzare e migliorare i risultati accademici in termini di coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle attività didattiche ma gli stessi autori, come nel caso dell'infossicazione, avvisano che le caratteristiche che li rendono attraenti agli occhi degli studenti sono, al tempo stesso, una potente e potenziale fonte di distrazione.

2.5.2 *Distrazione, multitasking e carico cognitivo*

La mancanza di concentrazione influisce negativamente sui risultati accademici anche a causa del molto tempo che si trascorre sui social più diffusi, come per esempio Facebook o Whatsapp, e che si sottrae allo studio (Gupta e Irwin 2016; Bellur et al. 2015; Junco 2015; Wang e Kim 2014; Paul et al. 2012). Gli stessi studenti sono consapevoli, come evidenziato in varie ricerche, che l'uso dei social media per l'apprendimento richiede autocontrollo e maturità ed è un "double-edged sword that both informs and distracts, having the potential to both help and hinder learning" (Smith 2016: 44). Se l'impiego equilibrato è potenzialmente benefico per ottenere buoni risultati accademici, l'uso passivo o eccessivo non solo dei social ma di tutte le tecnologie digitali è uno dei possibili fattori di scarse performance accademiche perché diminuisce la concentrazione degli studenti, specialmente nei periodi di studio più intensi in vicinanza degli esami (Al-Yafi et al. 2018: 449).

Alcuni recenti lavori hanno messo in risalto il ruolo di Facebook (spesso preso come elemento di riferimento per via della sua grande diffusione) sui risultati accademici e come essi siano influenzati da Internet e uso degli smartphone. Uno dei termini che esprime in modo sintetico il motivo e l'origine di uno scarso rendimento accademico è il concetto di “distrazione accademica”⁷⁴, per cui “Academic distraction is an observed phenomenon in which students’ ability to perform academic tasks with accuracy and precision is affected by some intrinsic and extrinsic factors” (Feng et al. 2019: 42). Tali fattori, a detta degli autori, riguardano l’uso intensivo di Facebook o di Internet e tale impiego, a sua volta, incide su concentrazione e comportamento degli studenti durante attività di lettura, scrittura e compiti assegnati nelle varie materie studiate. L’aspetto più evidente della “distrazione accademica” è espresso dal *multitasking*, visto come l’esecuzione di due o più attività contemporaneamente, passando rapidamente da una all’altra. Usando tale modalità nello svolgimento dei compiti assegnati, siano usando un cellulare che un computer portatile, in classe o a casa, gli studenti non possono portare a termine in modo coerente e preciso i lavori da realizzare e questo conduce a risultati accademici di bassa qualità (Frein et al. 2013: 2181).

Ma cosa spinge gli studenti al *multitasking*? Quali fattori lo possono potenziare, favorire o alimentare? Quando non siamo capaci di processare in modo soddisfacente le informazioni che provengono da varie fonti, se esse sono in quantità eccessiva, ricorriamo al *multitasking* come strategia di gestione di tale situazione (Chun et al. 2011) ed oggi è qualcosa di frequente perché, nel caso degli studenti universitari, essi hanno a disposizione strumenti portatili di grande potenza, possibilità di collegarsi costantemente a internet, flessibilità nello svolgere i compiti assegnati, accesso a una quantità impressionante di dati e informazioni quasi in ogni luogo e, visto che sono maggiorenni, non devono sottostare al controllo di genitori o insegnanti.

Nel caso di Facebook, i fattori di distrazione possono essere messaggi di testo inviati e ricevuti, richieste di amicizia, nuovi post che appaiono sul “muro” o commenti a

⁷⁴ Nostra traduzione di *academic distraction*.

post pubblicati. Nel caso di attività di scrittura o ricerca di informazioni usando il computer portatile e navigando sul web, la concentrazione può venir meno a causa dei tanti link che ogni post incorpora e che, se cliccati, portano ad “evadere” dall’obiettivo principale. In dette situazioni, il *multitasking* porta verso il sovraccarico cognitivo, somma del sovraccarico di informazioni e del sovraccarico di comunicazione: vogliamo essere informati su tutto e leggiamo tutto, anche se in modo superficiale; vogliamo comunicare e interagire con tutti però le nostre risorse non sono illimitate e non ci permettono di processare la gran quantità di dati che ci ritroviamo a maneggiare (Whelan et al. 2020: 3).

Secondo la teoria del carico cognitivo (Sweller 1988, 1994), infatti, quando le risorse cognitive richieste per le attività di apprendimento sono attivate contemporaneamente in compiti di tipo diverso, saltando continuamente da uno all’altro, tale situazione porta a una distribuzione insufficiente delle risorse e ciò influisce sull’efficacia dell’apprendimento. Che il *multitasking* sia collegato al sovraccarico cognitivo e allo scarso rendimento accademico è corroborato, tra gli altri lavori, dalle ricerche di Salvucci e Taatgen (2008), nelle quali si evidenzia che il passare da un compito all’altro in continuazione, svolgendone contemporaneamente più di uno, è una delle ragioni per cui le risorse cognitive non sono sufficienti e in qualche modo, mentre esse sono impegnate a svolgere un compito, se contemporaneamente ne svolgono un secondo o un terzo, esse si mettono “in pausa” e non possono dedicarsi contemporaneamente, con la stessa efficacia, a portarle tutte a termine. I due autori definiscono questa teoria del *multitasking* simultaneo con il nome di *Threaded cognition*⁷⁵ ed essa, insieme al *multitasking* propriamente detto e alla teoria del carico cognitivo, influisce sul comportamento degli studenti e sui loro risultati accademici, dando luogo alla distrazione accademica.

⁷⁵ Si potrebbe tradurre in qualche modo questa espressione con “cognizione a filettatura”, “cognizione a vite” o termini simili che rendono l’idea di come due azioni avvengano simultaneamente quando un compito si incastra con un altro come, per esempio, una vite in un bullone.

2.5.3 Timori e disagi degli studenti

Si è visto anche, da parte di alcuni apprendenti, un certo scetticismo sull'uso dei social network impiegati a scopo educativo perché li ritengono uno strumento più adatto a favorire la socializzazione che a migliorare il loro livello accademico; e sul piano della socializzazione e della comunicazione, sono numerosi i lavori in cui gli studenti affermano che le piattaforme digitali non dovrebbero essere il principale mezzo di insegnamento e comunicazione con i docenti ma solo un complemento all'insegnamento formale e alla comunicazione istituzionale (Fornara 2018, Mabić e Gašpar 2018, Kim e Yoo 2016, Kitsantas et al. 2016, Mirabolghasemi et al. 2016).

Non è inusuale vedere che una parte degli studenti coinvolti in attività didattiche in cui si ricorre all'uso dei social esprime perplessità sul loro uso in un contesto di insegnamento formale, criticandone l'uso anche quando sono usati per attività di apprendimento, valutazione e verifica, criticando l'uso di tali strumenti in un curriculum di LS/L2 (Fornara 2018, Akçayir 2017, Williams et al. 2014, Baran 2010, Madge et al. 2009). C'è disparità di opinioni, da parte di chi studia, anche sul ruolo che possono avere le piattaforme digitali come strumento di discussione sulle attività di un corso, visto che il numero limitato di caratteri a disposizione, come nel caso di Twitter o Snapchat, può impedire un'analisi approfondita degli argomenti, impedendo di esprimere in modo articolato il proprio pensiero (Akçayir 2017, Kassens-Noor 2012).

In alcune delle ricerche analizzate, una parte degli studenti si preoccupa dell'invasione dei social nella loro vita privata quando sono usati come strumenti in ambito accademico, temendo che si rendano pubbliche informazioni personali, e percependo pericoli per la loro privacy (Kent 2014: 54, Wang et al. 2012: 437); a questo proposito, preferirebbero che eventuali commenti alle attività didattiche svolte sulle piattaforme digitali non fossero realizzati pubblicamente sul social usato (Sheeran e Cummings 2018: 939). A volte, chi esprime tali perplessità fa parte di coloro che fanno più fatica ad integrarsi nelle dinamiche del gruppo cui appartengono (Santoveña-Casal e Bernal-Bravo 2019: 81), ma altre volte anche quelli a loro agio in classe percepiscono l'uso dei social per ragioni didattiche come un ambiente di apprendimento vulnerabile e non dotato di *privacy*, in cui possono

entrare persone estranee al loro ambito: e i timori persistono incluso quando i gruppi, per esempio quelli creati su Facebook, hanno un'impostazione di tipo "privato" o "segreto", e tale percezione può portare i discenti a disattivare temporaneamente il loro *account* o addirittura a chiuderlo (Hong e Chiu 2016, Hong et al. 2014, Wang et al. 2012, Gray et al. 2010).

Il tema della *privacy*, d'altronde, non riguarda solo il rapporto con gli altri utenti o con i compagni presenti sulle piattaforme digitali ma anche con i professori. La presenza dell'insegnante, nei gruppi che vengono creati per l'apprendimento, a volte scontenta gli studenti perché non vogliono condividere lo spazio virtuale con i professori, e pensano che questi possano invadere in qualche modo la loro intimità (Santoveña-Casal e Bernal-Bravo 2019: 81).

L'eccessivo impiego dei social media in generale, e di Facebook in particolare, il *multitasking* e il collegarsi frequentemente a Internet, oltre a generare la "distrazione accademica", influenzano anche l'autostima e l'autocontrollo dei discenti che, usando spesso lo smartphone durante lo studio o le lezioni, hanno un sovraccarico che "prosciuga" le loro risorse cognitive (Lee et al. 2016, Zhang et al. 2016, Whelan et al. 2020, Busalim et al. 2019). L'apprendimento e i risultati accademici sono influenzati ogni volta di più dal cosiddetto FoMO, "[...] a pervasive apprehension that others might be having rewarding experiences from which one is absent" (Przybylski et al. 2013: 1841) che è, insieme alla dipendenza da smartphone, da Internet e dai social media, uno dei maggiori problemi per gli insegnanti.

Tutti gli studi recenti sulle criticità dei social⁷⁶ mettono in guardia dal loro possibile effetto negativo sull'apprendimento e sulle performance accademiche degli studenti (Doleck e Lajoie 2018, Cao et al. 2018, Giunchiglia et al. 2018, Kim e Koh 2018) e tali considerazioni, basate su dati empirici, vanno conosciute da chi vuole usare le TIC nel disegno di percorsi di apprendimento. Tali avvertenze non sono nuove e già in lavori anteriori, come ad esempio quelli di Junco (2015, 2012a, 2012b, 2012c), particolarmente importanti perché condotti su campioni di migliaia di studenti, si era

⁷⁶ I lavori analizzati nello studio in questione riguardavano unicamente l'uso di Facebook ma ci sentiamo di poter estendere la considerazione a tutti gli altri social network più diffusi.

giunti alle stesse conclusioni, esprimendo preoccupazione per le caratteristiche pervasive delle tecnologie e dei social media nella vita degli studenti.

In linea con gli autori dei lavori citati in questo paragrafo, anche noi siamo d'accordo che le istituzioni scolastiche e universitarie dovrebbero lavorare per sapere come gli studenti usano la tecnologia nelle attività di apprendimento. I docenti, inoltre, dovrebbero sensibilizzare gli studenti non soltanto sulle possibilità ma anche sulle criticità delle piattaforme social, del web e dei dispositivi portatili, parlandone in classe o in tutorie personalizzate, in modo da rendere consapevoli i discenti della relazione che esiste tra rendimento accademico e uso delle tecnologie fuori e dentro la classe.

2.6 I social e lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa

2.6.1 La competenza linguistico-comunicativa

Non è intenzione di questo paragrafo trattare in modo esaustivo il concetto di competenza linguistico-comunicativa perché altro è il *focus* di questa ricerca. Ci limiteremo a delinearne le idee fondamentali anticipando che, ai fini dell'insegnamento-apprendimento delle lingue, esso è importante per l'approccio orientato all'azione, caratteristica che permea tutto il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER o CERF, dalla sua sigla in inglese⁷⁷). Conosciuto tra gli addetti ai lavori semplicemente come *Framework*, *Quadro di Riferimento* o *Quadro*, il testo fornisce al docente di lingue straniere uno strumento di lavoro fondamentale e un punto di riferimento imprescindibile nella programmazione e valutazione linguistica.

Il concetto di competenza linguistica, nella concezione iniziale espressa da Chomsky (1965), si basa sulla capacità innata, fin dai primi stadi dello sviluppo infantile, di costruire e comprendere frasi grammaticali, discernere da quelle non grammaticali e poter codificare frasi mai ascoltate prima. Questa abilità, precisa Chomsky, si spiega a partire da un insieme di regole formali condivise da tutte le lingue, che costituiscono la Grammatica Universale (GU⁷⁸), posseduta da ogni

⁷⁷ Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue è il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, elaborato dal Consiglio d'Europa e pubblicato, nelle edizioni in lingua inglese e francese, nel 2001, mentre la traduzione italiana è del 2002. È stato creato per dare una base comune a chi, in Europa, si occupa di elaborare programmi, curricula, esami, libri di testo, certificazioni e valutazioni delle competenze linguistiche (Consiglio d'Europa 2001) e "Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace" (Consiglio d'Europa 2001: 1).

⁷⁸ Chomsky (1965) definisce la GU come l'insieme di principi, regole e condizioni che sono condivisi da tutte le lingue. Tale concetto costituisce il nucleo della grammatica generativo - trasformativa con la quale lo studioso cerca di spiegare l'acquisizione e l'uso di una lingua che, secondo la sua teoria, può essere acquisita di forma naturale da tutti gli esseri umani perché ognuno possiede una grammatica universale. Anche se criticata in alcune delle sue parti da vari autori, e pur avendo sperimentato diverse riformulazioni da parte del proprio Chomsky, la teoria continua ad essere un importante punto di riferimento, anche fosse solo per criticarla o come punto di partenza per disquisizioni varie, per chi si occupa di linguistica. Come riassumono Casa Navarro e Montoya Samané (2018: 109-110): "La hipótesis de la Gramática Universal, como un conjunto innato de restricciones formales y sustantivas compartidas por todas las lenguas naturales [...] se concibe como una estructura intrincada y altamente restrictiva que consiste en varios sistemas de principios

persona fin dalla nascita, e alla base del LAD (*Language Acquisition Device*), il dispositivo di apprendimento della lingua che permette di accedere alla conoscenza e all'uso della lingua grazie alla GU. Chomsky (1965) sintetizza la sua posizione nella dicotomia competenza / esecuzione e con "competenza", in questo contesto, intende un sistema di regole, processi e meccanismi che permettono all'individuo di comprendere e produrre un numero teoricamente illimitato di frasi; l'"esecuzione", invece, è l'uso reale ed effettivo della lingua in situazioni concrete.

Per quanto riguarda la competenza comunicativa, il termine è introdotto da Hymes (1971) per ampliare la definizione di Chomsky (1965) ed andare oltre il concetto di competenza linguistica espresso dalla grammatica generativa. Per Hymes, critico verso la teoria chomskyana per la sua astrazione dal contesto socioculturale in cui la lingua si usa per comunicare, la dicotomia competenza / esecuzione è insufficiente per spiegare le regole alla base dell'interazione linguistica nella società. Dal suo punto di vista, la competenza comunicativa deve includere tutte le componenti linguistiche, sociali e pragmatiche, visto che "the child⁷⁹ acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner" (Hymes 1972: 277) e puntualizza che "there are rules of use without which the rules of grammar would be useless" (Hymes 1972: 278).

Altri autori⁸⁰, contemporanei o posteriori a Hymes, hanno sviluppato e ampliato il concetto di competenza comunicativa applicata alla didattica delle lingue, la cui valenza è essenzialmente pratica ed orientata all'azione e il cui valore fondamentale risiede nelle capacità dello studente di padroneggiare in modo appropriato sia i codici verbali che quelli non verbali all'interno della comunità in cui si muove o con la quale ha a che fare: volendo delineare i suoi elementi essenziali, quindi, si può

[...] como un menú específico de organización gramatical que configura o ahorra el aprendizaje de cualquier lengua humana posible".

⁷⁹ Hymes usa il termine *child* ma, per quanto riguarda la competenza comunicativa, le sue riflessioni sono valide anche per gli studenti adulti o adolescenti.

⁸⁰ Citiamo, tra i molti che hanno affrontato il tema, i lavori di Hyde (1972), Berruto (1977), Canale e Swain (1980) e Bachman (1995).

dire che la competenza comunicativa è “la capacità di usare il linguaggio in modo adeguato al contesto” (De Giorgi 1995: 42).

È chiaro, da quanto detto sopra, che la competenza in una lingua straniera non si può definire o limitare esclusivamente alla conoscenza delle sue forme e strutture grammaticali: servendosi di essa, si deve saper agire in modo appropriato negli specifici contesti comunicativi e culturali (Consiglio d'Europa 2001: 11). Per raggiungere tali obiettivi, oltre alle competenze generali espresse nel QCER come “sapere”⁸¹, “saper fare”⁸² e “saper essere”⁸³ (Consiglio d'Europa 2001: 11-17 e cap. 5), l'altra competenza indispensabile è quella linguistico-comunicativa che, a sua volta, racchiude altri tre tipi di competenza: la linguistica, la sociolinguistica e la pragmatica.

Il concetto di competenza linguistica, così come proposto inizialmente da Chomsky (1965), ha avuto apporti, cambiamenti e riformulazioni grazie ai contributi di studiosi e organizzazioni. Nella versione aggiornata del *Quadro*, il CEFR – *Companion Volume* (2018), che include nuovi e, a nostro parere, più completi e chiari descrittori rispetto all'originale versione del 2001 la competenza linguistica ha un legame indissolubile con altre due competenze, la pragmatica e la sociolinguistica, per cui “[t]hese aspects or parameters of description, are always intertwined in any language use; they are not separate ‘components’ and cannot be isolated from each other” (Council of Europe 2018: 130). In questo senso, già Hymes (1972) aveva esplicitato che la competenza linguistica, per produrre verbalmente in maniera efficace quanto si intende dire, doveva essere associata alla competenza sociolinguistica e alla conoscenza degli aspetti socio-istituzionali del contesto in cui ha luogo la comunicazione. Tornando al concetto di competenza linguistica, ad essa “sottostà una visione di lingua in quanto codice organizzato in un sistema di regole fisse ed

⁸¹ Nel testo, per “sapere” s'intende la conoscenza che si basa sull'esperienza empirica sul sapere accademico, la conoscenza socioculturale, la conoscenza del mondo e la consapevolezza interculturale.

⁸² S'intendono le abilità tecniche, professionali, pratiche e quelle interculturali.

⁸³ Da intendersi come somma delle caratteristiche individuali legate alle motivazioni, i valori morali e gli atteggiamenti.

immutabili, il cui rispetto rende conto della correttezza formale dell'uso linguistico" (Ciliberti 2012: 2).

Nel *Framework*, i descrittori della competenza linguistica che delineano i suoi elementi fondamentali sono l'ampiezza e la varietà del lessico usato nella produzione di testi, e la conoscenza e uso di espressioni idiomatiche e collocazioni; la correttezza grammaticale e sintattica; la pronuncia (intesa come fonologia e fonetica) e la prosodia (intonazione e ritmo del parlato) nonché ortografia e punteggiatura (Council of Europe 2018: 131-137).

La competenza sociolinguistica riguarda le conoscenze e le competenze relative alla dimensione sociale e culturale dell'uso della lingua. Chi vuole usare in modo appropriato la lingua dovrà quindi seguire le regole di cortesia; conoscere differenze di registro a seconda dell'età, gruppo sociale e sesso dell'interlocutore adottando il registro appropriato in funzione del contesto e dell'interlocutore; riconoscere e adattarsi alle varietà linguistiche e socioculturali dell'interlocutore (Council of Europe 2018: 137-138). Parlando della dimensione sociolinguistica, che per Berruto (2012) è un aspetto essenziale della competenza linguistica, l'autore sottolinea come, in rapporto ad essa, "un parlante molto competente è un parlante che si muove con agio e sicurezza lungo un ampio spazio dell'asse diafasico, padroneggiando nel parlato e nello scritto più registri e qualche sottocodice" (Berruto 2012: 48).

La competenza pragmatica ha un ruolo fondamentale in tutti i modelli di competenza comunicativa ed è uno dei cardini dell'attività comunicativa, vale a dire l'uso concreto della lingua per agire in un contesto concreto. Anche se gli studiosi usano termini diversi per riferirsi ad essa, possiamo osservare una certa omogeneità e continuità nelle definizioni fornite da vari autori, a cominciare da quella di Crystal (1985: 364):

[...] lo studio della lingua dal punto di vista dei suoi utilizzatori, in particolare delle scelte che fanno, dei limiti che incontrano nell'usare la lingua nelle interazioni sociali, e degli effetti che il loro uso della lingua ha sugli altri partecipanti nell'atto comunicativo.

A questa possiamo aggiungere quella di Mariani (2015), in cui si prende come punto di riferimento il modello di Bachman (1990) per affermare che la competenza pragmatica include

[...] una competenza illocutoria, ossia l'abilità di gestire atti di parola e funzioni comunicative, ed una competenza sociolinguistica, ossia l'abilità di scegliere le forme linguistico-comunicative, e le strategie per implementarle, più adatte al contesto (Mariani 2015: 112).

Nella competenza pragmatica, le componenti linguistiche e sociolinguistiche sono il frutto della competenza discorsiva (abilità di elaborare e pianificare la produzione del testo tenendo in considerazione il contesto) e della competenza funzionale (descrivere, narrare, argomentare; dare, accettare e rifiutare permessi e suggerimenti): ragion per cui, "la pragmatica si colloca così all'intersezione tra lingua e cultura, in quel territorio dove i comportamenti linguistici si interfacciano più strettamente con le norme culturali" (Mariani 2015: 114).

Per quanto riguarda il CEFR – *Companion Volume* (2018), la competenza pragmatica vi è riassunta come il saper usare in maniera concreta la lingua per la co-costruzione di un testo e, nello specifico, essere flessibili nell'uso della lingua per adattarsi alle differenti, nuove e impreviste situazioni comunicative. I suoi elementi più rilevanti sono dati dal saper iniziare, mantenere e terminare una conversazione, inserendosi in un dialogo già in corso; sviluppare argomenti, sostenendo e ampliando i punti di vista in modo appropriato, anche facendo esempi e comparazioni; saper usare marcatori discorsivi, connettori logici e causali, spaziali, temporali, ecc. per costruire un testo coeso e coerente; essere capace di enfatizzare e disambiguizzare un testo; capacità di mantenere in maniera fluente una lunga conversazione, anche su temi non programmati e precisione nelle asserzioni (Council of Europe 2018: 138-144). La competenza pragmatica non riguarda solo l'interazione orale ma anche la comprensione e produzione di testi scritti, con particolare attenzione all'organizzazione del discorso e alla sua pianificazione, e possiamo quindi distinguere tra pragmatica "ricettiva" e pragmatica "produttiva", entrambe attente e consapevoli delle norme culturali in cui si muovono i parlanti

perché, se per comunicare è fondamentale operare scelte linguisticamente corrette, altrettanto importante è interpretare e trasmettere significati al di là del senso letterale delle parole, tentando di andare oltre la possibile ambiguità degli enunciati (Mariani 2015: 121).

In relazione alla nostra ricerca, si è sempre cercato di considerare l'apprendente come un attore sociale che usa l'idioma per rapportarsi con gli altri (siano essi compagni di corso o docenti) e con la realtà linguistica, sociale e culturale della lingua studiata. In questo senso, il gran numero e l'estrema varietà di argomenti dei post pubblicati, tutte le situazioni comunicative create, e gli stimoli forniti agli studenti, erano volti a favorire lo sviluppo della competenza sociolinguistica e comunicativa nella convinzione che

[...] poseer competencia comunicativa en un idioma extranjero [...] es ser capaz de compartir experiencias, intercambiar ideas u opiniones, actuar de manera adecuada en cada contexto o situación comunicativa, saber qué decir y cómo en el momento y lugar adecuado, a quién o a quiénes, por qué y para qué (Berenguer-Román et al. 2016: 30).

2.6.2 *I social e l'apprendimento di una LS: gli studi precedenti*

Gli studi analizzati in questo paragrafo rispondono a una tipologia pressoché comune e, se non specificato diversamente, sono stati condotti in un contesto di educazione superiore, in maggioranza con studenti tra i 18 e i 23 anni e in situazioni di insegnamento formale. A volte in corsi con lezioni completamente presenziali o, nella minoranza dei casi, semi presenziali. Le ricerche prese in considerazione riguardano principalmente l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera e il social media più analizzato negli articoli citati è stato Facebook.

Dato che analizziamo l'uso dei social media per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in LS/L2 si ometteranno rassegne che, pur importanti, li hanno analizzati come spazi di apprendimento in generale, e non nell'insegnamento di una lingua straniera. Quindi, benché innovative per l'epoca, con un numero

elevato di lavori analizzati, persone interpellate, e considerazioni interessanti, non analizzeremo le ricerche di Yang et al. (2011), Hew (2011), Aydin (2012), Cao et al. (2013) e Manca e Ranieri (2013, 2016) perché non esplorano il campo che ci interessa. Degli studi appena citati è sufficiente dire che le loro conclusioni vedono in Facebook, Twitter e Instagram validi strumenti pedagogici in quanto partecipativi, dinamici e flessibili, coinvolgenti e soddisfacenti per gli studenti, adatti all'insegnamento-apprendimento anche se non del tutto esplorati e solo parzialmente implementati. Analizzando i risultati delle loro ricerche, inoltre, gli autori giungono alla conclusione che molti docenti temono di vedere sminuito il loro ruolo, non sapendo come gestire i rapporti con gli studenti o con le istituzioni, se queste li obbligano ad usare i social per il loro lavoro. Molti professori, continuano, vorrebbero introdurre Facebook e Twitter nella loro didattica perché ne intuiscono le potenzialità ma pensano che l'insegnamento in presenza sia sempre e comunque pedagogicamente più valido di qualsiasi approccio in cui si ricorre al web e ai suoi strumenti, e pensano che i social siano pericolosi perché sono una notevole fonte di distrazione per gli alunni. Altri insegnanti, infine, temono per la loro *privacy* o pensano di non avere le competenze adeguate per saper maneggiare le tecnologie.

Anche in lavori accademici recenti sull'uso dei social media in classe, gli autori si sono posti la stessa domanda che molti docenti si sono già fatti più di una volta: "Is the distraction that comes with these media a burden for education? Or is it a blessing and could social media usefully be applied as learning tools?" (Van Den Beemt et al. 2020: 46). Nella ricerca si sono analizzati 271 articoli accademici in cui sono stati utilizzati Facebook, Twitter e blog in esperienze di apprendimento che avevano come tema centrale la relazione tra uso dei social e voti degli studenti. Dopo aver analizzato una gran quantità di lavori, la domanda che riassume il punto di vista degli autori è stata se "is Facebook a cause of lower grades, or do students go online more often once they get lower grades?" (Van De Beemt et al. 2020: 49).

La loro risposta è che i risultati dell'apprendimento usando le piattaforme web dipendono in buona misura dall'atteggiamento di insegnanti e docenti verso i social usati nell'esperienza didattica, dalla chiarezza degli obiettivi di apprendimento

disegnati e dal ruolo che viene dato, nel programma di studio, agli strumenti usati. Gli investigatori aggiungono che, per avere risultati affidabili, i lavori di ricerca dovrebbero basare i loro risultati su altre metodologie di valutazione delle esperienze realizzate e ciò implica metodi misti per l'analisi dei risultati di apprendimento, piuttosto che basarsi su test di autovalutazione e percezione di quanto appreso.

Un altro esempio di uso di Facebook è riportato nel lavoro di Ekahitanond (2018: 687), e lo citiamo perché mostra in modo efficace come si può usare un social per l'apprendimento di lingua straniera. L'autore si è servito di Facebook, su cui è stato creato un gruppo in cui erano iscritti tutti gli apprendenti, in un corso di inglese come lingua straniera, usando i questionari disponibili sulla piattaforma per lavorare su produzione e comprensione scritta e orale, analizzare e valutare da un punto di vista linguistico-comunicativo i video e gli scritti realizzati dagli studenti e caricati su di essa. I risultati dello studio, che mettono a confronto le *performance* linguistiche di compiti realizzati in varie fasi dell'esperienza didattica dimostrano, secondo l'autore, l'efficacia dell'uso di Facebook come strumento per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Ekahitanond (2018: 690-691) attribuisce i buoni risultati alla possibilità di poter svolgere molte prove (autocorreggendosi e valutando il lavoro con i propri pari) prima di postare le versioni definitive dei video realizzati e sostiene che Facebook supporta egregiamente la pedagogia online al di fuori della classe, motiva gli studenti, aumenta il loro impegno e favorisce l'apprendimento significativo.

Dei lavori riguardanti l'uso dei social come ambiente di apprendimento di una lingua straniera analizzeremo altri due studi che a nostro parere possono essere rappresentativi di problematiche e conclusioni comuni a molte altre ricerche sullo stesso argomento e che ovviamente, per ragioni di spazio, non possiamo citare pur se interessanti.

Il primo lavoro è quello di AbuSa'aleek (2015), riguardante la percezione degli studenti che hanno usato Facebook per svolgere attività in LT (in questo caso l'inglese): senza verificare aspetti linguistici specifici, l'autore giunge alla conclusione che il potenziale di Facebook, per influire positivamente sull'apprendimento, non è ancora del tutto chiaro e non è dimostrabile in modo empirico perché, nell'esperienza

didattica realizzata, non c'è un'analisi qualitativa dei risultati di apprendimento. Nonostante questo, ci sono altri aspetti che rendono interessanti la sua ricerca: il questionario con cui è stata condotta l'indagine, verificato da due revisori esterni; il numero di studenti (100); infine, il fatto che una delle domande del formulario era se Facebook avesse aiutato gli studenti a superare i loro errori grammaticali, migliorare la capacità di comunicare e apprendere nuovo lessico. Nelle risposte, anonime, un'alta percentuale di studenti (80%) ha affermato che l'uso di Facebook li motivava a dedicare più tempo all'apprendimento dell'inglese e che il suo uso come ambiente di apprendimento online (con una struttura simile a quella di un LMS) facilitava e incoraggiava l'apprendimento.

Il secondo lavoro preso in considerazione è lo studio di Akbari et al. (2015) in cui si confrontano un gruppo sperimentale (che ha usato Facebook) e uno di controllo (che non ha utilizzato il social). Gli autori hanno studiato il rapporto tra l'uso di Facebook e l'apprendimento dell'inglese LS dal punto di vista di autonomia dell'apprendimento e competenza linguistica, e si sono chiesti in che modo Facebook avesse motivato gli studenti ad apprendere una lingua straniera e migliorare i loro risultati. La loro ipotesi di partenza è che gli studenti (con la supervisione di un tutor) imparano meglio la LT usando Facebook come ambiente di apprendimento che stando in un gruppo presenziale, in classe, frequentando regolarmente le lezioni per 12 settimane consecutive. Centrando la loro attenzione su autonomia nell'apprendimento, sviluppo della competenza comunicativa e capacità di interazione, hanno messo a confronto i risultati di un corso di lingua inglese per stranieri servendosi di un pre-test (somministrato in forma di prova TOEFL, un esame che valuta comprensione e produzione, scritta e orale) e di un post-test somministrato ai due gruppi. I risultati hanno dimostrato che l'apprendimento linguistico è stato migliore nel gruppo Facebook che nel gruppo presenziale. Gli autori attribuiscono buona parte di questi risultati del gruppo sperimentale alla capacità del social di creare, mantenere e facilitare l'interazione tra i componenti del gruppo, motivandoli a comunicare nella lingua bersaglio durante l'esperienza didattica e quindi migliorare, con la pratica costante, il loro livello di competenza linguistica.

2.6.3 I social e lo sviluppo della produzione scritta

Le prime ricerche sull'uso dei social network per lo sviluppo della produzione scritta appaiono nel 2011 con lavori su Facebook, seguiti da altri riguardanti Twitter e, in tempi più recenti, Instagram. Iniziamo con il citare lo studio di Klimova e Pikhart (2020), una rassegna di 23 lavori che analizzano l'uso di Facebook e la sua influenza sulla produzione scritta in un corso di inglese come lingua straniera. Lo segnaliamo perché è uno studio recente, gli articoli analizzati sono stati sottoposti a un processo di revisione *blind peer review*, sono stati realizzati pre-test e post-test per la valutazione dei risultati di ricerca, i gruppi di studenti non erano né troppo grandi (40 partecipanti di media) né troppo ridotti e il numero di articoli passati in rassegna, pur non enorme, è degno di nota. Tranne uno, gli studi presi in considerazione hanno dimostrato risultati positivi da un punto di vista di competenza linguistica (lessico, sintassi e grammatica), comunicativa, socio-pragmatica, culturale e discorsiva (coesione e coerenza degli enunciati prodotti). Gli autori della ricerca rilevano, nelle esperienze analizzate, un atteggiamento generalmente positivo degli studenti verso l'uso di Facebook soprattutto nelle attività di scrittura, e questo viene considerato un ottimo risultato visto che tale abilità linguistica è tra le più difficili da padroneggiare, data la sua complessità da un punto di vista cognitivo e linguistico e, di conseguenza, poco popolare e praticata da parte degli studenti.

In altri articoli si riporta la percezione dei discenti verso Facebook, considerandolo uno strumento utile, pratico, facile da usare e attraente, comodo perché già conosciuto, che li motiva ad imparare a scrivere, scambiarsi punti di vista, domande, dubbi e risposte tra pari e con il docente di un corso di lingua straniera. È il caso delle esperienze realizzate da vari autori (Karimuddin e Haryanto 2015, Tananuraksakul 2014, Dizon 2016, Kitchakarn 2016, Annalai 2016, Lin et al. 2016, Razak et al. 2013) i quali segnalano che, aumentando l'interazione tra compagni e con il docente, le ragioni per scrivere e rispondere si moltiplicano e, a detta degli studenti, ciò li porta a una maggior qualità nella produzione scritta.

Come segnalato da Akhlar et al. (2017: 60), l'aumento di qualità nella produzione scritta è, per gli studenti, la conseguenza della produzione di post scritti che vengono

condivisi su Instagram, usato come strumento complementare in un corso di lingua straniera. Sapere che i loro post sarebbero stati letti dai compagni ha spinto gli studenti, prima di pubblicarli, a controllare e migliorare grammatica, ortografia e coesione e coerenza di quello che avevano scritto. Oltre alla percezione di aver migliorato la loro scrittura, gli studenti hanno sottolineato che poter usare la LB in situazioni comunicative significative ha permesso loro di sviluppare la competenza comunicativa oltre che la grammaticale.

Il ruolo positivo di Facebook nell'apprendimento linguistico, infine, è testimoniato dagli studenti anche laddove Facebook viene criticato perché ritenuto una fonte di distrazione. Significativo è il commento di uno studente di un'università irlandese, in cui il social è stato usato per l'insegnamento del giapponese come lingua straniera, quando afferma: “[...] I didn't love it, but I can see how it's useful and I do believe it helped” (Kelly 2018: 233). Nei sondaggi realizzati alla fine del corso, più dell'80% degli studenti ha sostenuto che una lingua potrebbe essere appresa quasi solo scrivendo post su Facebook perché, a loro parere, tale tipo di attività consolida gli elementi linguistici appresi durante le lezioni e li contestualizza, permettendogli di comunicare in modo autentico e naturale, sviluppando la loro competenza linguistica e comunicativa in una lingua straniera (Kelly 2018: 224).

2.6.4 I social e lo sviluppo della produzione orale

Per quanto riguarda la competenza orale segnaliamo due lavori, che potremmo definire “trasversali”, in cui l’uso di un social media ha favorito la produzione orale e ne parliamo perché mostrano in che modo, e per quale motivo, le piattaforme digitali possono usarsi proficuamente per l’apprendimento di una lingua straniera.

Il primo è un’esperienza svoltasi in contesto universitario di insegnamento dell’inglese come lingua straniera in Turchia. Nella ricerca di Çakmak (2020) è stato chiesto agli studenti, dopo le opportune attività didattiche legate al compito da svolgere, di fare una presentazione servendosi della LT, su temi assegnati dal docente, il cui risultato sarebbe poi stato analizzato in modo da poter valutare la qualità dell’output linguistico. I discenti erano separati in due gruppi: quello di controllo ha svolto il compito in classe, davanti a tutti i compagni e al professore; quello sperimentale, invece, ha registrato il suo intervento in video e lo ha postato sul gruppo di Instagram creato per l’occasione e a cui partecipava tutta la classe. Il gruppo che ha usato Instagram ha ottenuto risultati migliori, in termini di fluidità, correttezza grammaticale e sintassi, rispetto a chi ha realizzato la sua presentazione in classe e, secondo l’autrice dello studio, questa differenza di risultati non deve meravigliare perché

[...] It is not that surprising that students performed more uniformly on the IG⁸⁴ assignment. It might be much less stressful and much more fun to record a video, especially if students have the opportunity to only post their best effort, rather than having to make an on the spot presentation in class (Çakmak 2020: 124).

Pensiamo che una tale interpretazione dei risultati sia, indipendentemente dal social usato e dal compito richiesto, una delle ragioni più interessanti per l’uso dei social nella didattica, vista la capacità di coinvolgere i discenti per spingerli a migliorare i loro risultati accademici.

⁸⁴ Sta per Instagram

La seconda ricerca, realizzata con studenti di un corso d'inglese dell'UNED, ha coinvolto 90 apprendenti divisi in due gruppi per uno studio comparativo sulla comprensione orale di podcast informativi. Gli autori hanno confrontato i risultati di un pre-test e di un post-test del gruppo di controllo (che ha lavorato usando una app creata per l'occasione) con i risultati del gruppo sperimentale (che ha usato la stessa versione della app ma collegata a Facebook). L'analisi dei risultati ha dimostrato che l'uso della app collegata a Facebook fa diminuire l'abbandono del corso e, gli studenti che hanno usato Facebook hanno dedicato più tempo alle attività didattiche rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Inoltre, chi ha usato la versione della app con Facebook (gruppo sperimentale), ha ascoltato più volte le notizie e partecipato più assiduamente alle sessioni di studio: questi discenti non si limitavano al solo ascolto delle notizie, ma interagivano con i compagni di corso chiedendo e dando informazioni, chiarendo concetti e rispondendo a domande dei loro pari. Si comportavano da utenti attivi, usando la LB per realizzare gli atti comunicativi appropriati allo svolgimento del compito richiesto. Gli autori dello studio, Barcena e Read (2019), entrambi docenti dell'UNED, pensano che i dati ricavati dimostrino che incorporare un social network in una app disegnata per il MALL aumenti la motivazione degli studenti verso le attività didattiche proposte e ne incrementi l'interazione. E se motivazione e interazione sono alte e costanti per tutta la durata dell'esperienza didattica, aggiungiamo noi, i discenti si confrontano continuamente sui compiti assegnati, usando la lingua studiata, a tutto vantaggio della quantità e qualità dell'apprendimento.

2.6.5 *I social e lo sviluppo della competenza socio-pragmatica*

Il ruolo dei social media è stato analizzato anche in diversi lavori in cui ci si è avvalsi di essi per sviluppare la competenza socio-pragmatica, come nel caso delle esperienze didattiche realizzate da Reinhardt e Ryu's (2014) e da Peeters (2016). In entrambe si sottolinea che le caratteristiche di Facebook rendono agevole, per studenti e insegnanti, la contestualizzazione della lingua studiata grazie ai numerosi esempi a cui possono far riferimento. L'uso di Facebook, come strumento didattico

per l'apprendimento, facilita e sviluppa gli aspetti metacognitivi nell'apprendimento di una LS/L2 perché facilita e potenzia la collaborazione tra pari, aiuta gli studenti ad auto valutarsi e a pianificare il proprio processo di apprendimento. Peeters (2019: 3202) riassume questi concetti parlando di “harnessing the power of peer interaction to extend opportunities for language learning”, facendo riferimento anche ai lavori di Kumpulainen e Rajala (2016) e di Lantz-Andersson (2017). In tali ricerche, in cui Facebook è stato usato in un contesto formale di insegnamento dell'inglese come lingua straniera, l'interazione tra studenti ha dato luogo a quello che è uno degli aspetti più interessanti e utili per integrare i social in un corso di lingua straniera e cioè, come riassunto da Lantz-Andersson (2017: 722),

[...] social media interaction opens up communicative casual learning contexts enabling possibilities for development of sociopragmatic competence, involving the unpredictable nature of open-ended conversations that is desirable when practising a second language.

Anche nella ricerca di Harting (2017), Facebook è stato usato da studenti giapponesi per lavorare su lessico, correttezza grammaticale e competenza socio-pragmatica nello studio del tedesco LS. Segnaliamo questo lavoro perché è uno dei pochi che non riguarda l'insegnamento dell'inglese LT e perché presenta vari punti in comune con la nostra ricerca. L'autore, partendo da un'analisi quantitativa e qualitativa dei post scritti dagli studenti, ha verificato come e quanto l'uso di Facebook abbia influito su appropriatezza degli atti linguistici realizzati dai discenti, correttezza grammaticale e lessico usato nei post pubblicati. Harting (2017: 33), analizzando i risultati del lavoro, giunge alla conclusione che le attività proposte e realizzate su Facebook hanno permesso un miglioramento delle competenze pragmatiche e metacognitive della lingua studiata e gli studenti sono stati in grado di comunicare, nonostante il loro basso livello di competenza linguistica (la classe era di livello A2), in modo pragmaticamente e lessicalmente adeguato ai compiti richiesti.

Per quanto riguarda la competenza interculturale, ci sentiamo di segnalare due ricerche condotte con studenti di inglese come lingua straniera in Corea e Turchia. Usando Facebook come strumento di comunicazione e dibattito, le ricerche di Jin

(2015) e Özdemir (2017) hanno comparato i risultati nella produzione scritta di pre-test e post-test di gruppi sperimentali e di controllo. I gruppi che hanno usato Facebook hanno ottenuto risultati migliori, sia per quanto riguarda l'efficacia comunicativa interculturale che per l'adeguatezza di registro e lessico alla situazione e al destinatario con cui interagivano, rispetto a quelli che hanno limitato la loro azione alle sole lezioni presenziali.

2.7 Ancora una messa a punto

Molti degli autori che hanno svolto lavori caratterizzati dall'analisi di una gran quantità di dati – ad esempio, Manca e Ranieri (2016) che hanno lavorato su un campione di più di seimila docenti, Niu (2017) che ha analizzato cinquantasette lavori con Facebook come protagonista in contesti accademici, Barrot (2018) che, per primo, ha esaminato quarantuno articoli in cui sono stati usati i social per l'apprendimento di una LS/L2 – giungono a conclusioni simili, e cioè l'ambivalenza di uno strumento caratterizzato da molte luci e alcune ombre, con aspetti che devono essere ancora approfonditi e verificati.

Tra i social esistenti, le caratteristiche di Facebook lo fanno considerare, dalla maggior parte degli autori, quello potenzialmente più adatto all'impiego didattico. I campi di applicazione sono molteplici tra cui, come abbiamo visto, l'apprendimento linguistico e, anche se gli studi sulla pedagogia di Facebook sono numerosi, pochi di essi riguardano il suo uso nella didattica delle lingue straniere (Barrott 2018: 864).

Sia per Instagram che per Facebook, i risultati delle ricerche sono discordanti e non sempre attendibili da un punto di vista empirico: la differenza nei risultati potrebbe dipendere, secondo tale autore, dal differente modo di analizzare i dati riportati nelle ricerche e lo studioso mostra le sue perplessità anche su gran parte dei metodi di analisi dei risultati degli studi analizzati, aventi come soggetto i social e l'apprendimento linguistico (Barrot 2018).

I risultati dell'apprendimento quando si usano i social media, ad ogni modo, sono ancora relativamente poco studiati e forniscono alcuni risultati discordanti. Le

metodologie di ricerca spesso adottate (questionari di autovalutazione e percezione dello studente su obiettivi non sempre precisi e circoscritti, pre-test e post-test che analizzano troppe variabili o ne tralasciano alcune che sono invece di grande importanza), e l'analisi dei risultati ricavati, non sempre contribuiscono a far luce sulla validità di Facebook per l'apprendimento linguistico. Le esperienze didattiche degli autori citati in questo capitolo prevedevano generalmente pre-test e post-test ma solo in pochi casi il metodo di analisi era un metodo empirico. Aldilà di facili entusiasmi, risultati apparentemente positivi o ottimismo non basato su dati concreti e affidabili, i ricercatori più seri fanno un'avvertenza che è applicabile alla maggior parte dei lavori che coniugano social media e sviluppo delle abilità e competenze linguistiche: l'avvertimento è quello di approfondire, con risultati quantificabili e verificabili, il livello qualitativo e quantitativo del miglioramento apportato dall'uso delle piattaforme digitali.

Usando una metafora, ci si conceda la licenza, l'uso dei social per l'apprendimento linguistico sembra essere come un motore potente che però, per funzionare in modo efficace, ha ancora bisogno di un'ulteriore messa a punto in modo da poter usare e godere di tutte le sue possibilità. E oltre al motore, continuando con la metafora, anche chi guida l'automobile su cui esso è montato avrà bisogno, se non vuole girare a vuoto, di una mappa con indicazioni e punti di riferimento, in modo da non perdersi per strada o, ancora peggio, prenderne una sbagliata. Pensiamo quindi che la messa a punto possa esser data da ulteriori lavori di ricerca con risultati su base empirica, in modo che il docente, conduttore dell'esperienza didattica, possa scegliere la strada migliore per arrivare con efficacia e precisione alla meta pensata, programmata e desiderata.

Con la nostra ricerca, che presentiamo nel prossimo capitolo, abbiamo cercato di dare un punto di riferimento a tutti coloro che si occupano di acquisizione linguistica e di didattica delle LS/L2, sperando che quanto da noi proposto, analizzato e sperimentato, possa essere un punto di riferimento per non perdersi e poter arrivare alla meta voluta nel miglior modo possibile.

CAPITOLO 3

FACEBOOK E L'AQUISIZIONE DEL LESSICO: UNO STUDIO EMPIRICO IN CONTESTO UNIVERSITARIO

3.1 L'apprendimento del lessico e i social network

Per l'apprendimento del lessico in LS/L2, i social più utilizzati sono stati soprattutto Facebook, Twitter, Instagram e, in tempi più recenti, Whatsapp: in questo paragrafo analizzeremo alcune esperienze didattiche con tali piattaforme, compreso un recente studio che passa in rassegna l'uso di Facebook in 23 situazioni.

Per quanto riguarda Instagram, alcune ricerche mettono in evidenza che le sue caratteristiche di visual social media, in cui le immagini hanno un ruolo fondamentale, possono stimolare e coinvolgere gli studenti per la creazione di commenti collegati a temi di grammatica, cultura e lessico affrontati durante il corso di lingua straniera. Oltre a facilitare l'apprendimento del lessico, vari studi testimoniano come Instagram possa essere usato per migliorare la comprensione e la produzione scritta e per conoscere aspetti culturali della lingua studiata: dallo spagnolo (Munday et al. 2016), all'inglese (Al-Ali 2014), dal francese (Whiddon 2016, Fornara e Lomicka 2019) all'italiano (Fornara 2018), le esperienze didattiche che lo vedono protagonista evidenziano la motivazione dei discenti ad usare la LT anche oltre la lezione, rendendo quindi la lingua studiata qualcosa di funzionale a un suo uso comunicativo.

Passando a Facebook, il suo utilizzo per lo sviluppo di grammatica e lessico è alla base di un altro studio che segnaliamo perché la metodologia di valutazione dell'apprendimento, con pre-test e post-test, analisi statistica e valutatori esterni, ci sembra dia credito ed affidabilità ai suoi risultati. Mervat Abd Elfatah (2016) ha condotto uno studio con un gruppo di 60 studenti universitari che imparavano

l'inglese all'università di Quassim, in Arabia Saudita, con l'obiettivo di verificare le eventuali differenze tra un gruppo di controllo e uno sperimentale, entrambi composti da 30 persone. Oltre alla parte grammaticale (che tralascieremo di analizzare perché non funzionale al nostro studio), i ricercatori hanno valutato, nella produzione scritta dei partecipanti, ampiezza e padronanza del lessico, coesione e coerenza dei testi prodotti, adeguatezza alle tracce date ed efficacia comunicativa. Il gruppo sperimentale si è servito di Facebook per scrivere brevi testi e dibattere temi grammaticali associati alle unità del manuale usato nel corso. Il gruppo di controllo ha svolto le sue lezioni in modo presenziale, con lezioni frontali, per la stessa durata di tempo ed usando lo stesso testo, visto che i due gruppi erano dello stesso livello. Le produzioni scritte sono state esaminate da due osservatori esterni che, usando una griglia di valutazione, hanno determinato la qualità degli scritti dei due gruppi nel pre-test e nel post-test, attribuendo un punteggio da 1 (per niente appropriato e soddisfacente) a 6 (estremamente appropriato e soddisfacente) in funzione della qualità dei testi prodotti. Dopo tre mesi di corso, analizzando i lavori svolti nel frattempo, il gruppo sperimentale era migliorato rispetto al pre-test e anche rispetto al gruppo di controllo, in cui i progressi erano stati minori: in tutti gli elementi legati alla scrittura, l'evoluzione era stata, in percentuale, superiore al 50%. A detta degli autori, i risultati estremamente positivi del gruppo sperimentale sono da attribuire alle opportunità che hanno avuto, attraverso l'interazione su Facebook, di leggere e commentare i post dei loro pari, osservare i propri e altrui errori e parlarne tra loro e con l'insegnante, negoziare, collaborare, condividere i loro punti di vista e costruire la loro conoscenza con il gruppo di cui facevano parte. L'autore conclude la sua analisi accennando anche al costruttivismo, commentando che

[...] From this perspective, it can be said that such a learning process is related to Social Constructivist Theory. In terms of this theory, Facebook itself can play the role of a community of practice [...] In other words, the students can enhance their grammatical and writing competence from the assistance of other people through Facebook (Mervat Abd Elfatah 2016: 943).

Altri autori segnalano che agire sulla competenza lessicale è spesso accompagnato da un miglioramento di produzione scritta, coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo e strategie legate all'apprendimento del lessico. È il caso dell'esperienza didattica realizzata e analizzata da Naghdipour e Eldridge (2016), in cui gli studenti che hanno usato Facebook come mezzo di dibattito sono migliorati in modo significativo, oltre che nel lessico, anche per quanto riguarda la correttezza grammaticale dei post prodotti. I due autori, secondo i quali le tre ore di lezioni settimanali non erano sufficienti per svolgere il programma, hanno aperto una pagina Facebook per ampliare il lavoro svolto in classe, e ogni due settimane pubblicavano alcuni post con un tema collegato al programma: inoltre, i 25 studenti del corso potevano commentare e approfondire l'argomento presentato dai docenti e apportare, a loro volta, dei materiali multimediali. I risultati dello studio hanno evidenziato che, oltre a una notevole partecipazione degli studenti (che hanno dato origine a 46 post contro i 21 iniziati dai professori e hanno scritto 823 post su un totale di 890 post pubblicati, spesso in risposta a quelli scritti da altri compagni), essi hanno usato molto più lessico rispetto ai gruppi con cui i docenti avevano lavorato nel passato e in cui non si era usato Facebook. Altro aspetto positivo, a detta degli autori, è stato il gran numero di strategie di apprendimento del lessico messe in pratica dagli studenti che hanno frequentato con costanza il social. Il limite di questo studio risiede principalmente nel non avere realizzato dei pre-test e dei post-test con un'adeguata analisi che evidenziasse l'acquisizione del lessico ma lo segnaliamo ugualmente perché si è svolto con una dinamica molto simile a quella del nostro lavoro di ricerca.

Altre ricerche, al contrario di quelle sopra citate, non hanno mostrato invece un miglioramento significativo per quanto riguarda il lessico negli studenti che hanno usato Facebook. Un esempio è riportato in Dizon (2016) per quanto riguarda il lavoro di un gruppo di studenti universitari giapponesi che hanno imparato l'inglese come lingua straniera. Divisi in due gruppi, per dodici settimane hanno usato il social (gruppo sperimentale) o la classica carta e penna (gruppo di controllo) per scrivere dei testi su input del docente. Al termine di tre valutazioni intermedie e di un'analisi comparativa della qualità lessicale e grammaticale dei testi prodotti, il gruppo sperimentale ha avuto migliori risultati per quanto riguarda la fluidità nella produzione

scritta ma, in termini di uso appropriato e varietà del lessico, non c'è stata nessuna evoluzione rispetto al gruppo di controllo.

Infine, tornando ai pareri favorevoli su Facebook e il suo uso per la realizzazione di attività didattiche, in una recente rassegna condotta da Klimova e Pikhart (2020) su 23 articoli accademici, esso viene valutato positivamente per l'apprendimento del lessico in corsi di LS/L2 in tutti i lavori presi in considerazione. Le ricerche analizzate indicano che l'approccio più adatto all'apprendimento di una lingua straniera è generalmente quello *blended*, combinando insegnamento presenziale e uso di Facebook fuori dallo spazio fisico della classe. In questo senso, l'uso delle piattaforme web unisce un approccio tradizionale di insegnamento (con lezioni frontali e in presenza), alle attività consone al contesto in cui si muovono attualmente gli studenti più giovani (con lezioni collaborative e su spazi digitali e virtuali), permettendo di integrare strumenti moderni e dispositivi mobili nell'apprendimento.

3.2 Lingua scritta o lingua orale?

Non risulta usuale, per quanto ne sappiamo, mettere a confronto in un lavoro di ricerca nel campo dell'acquisizione linguistica in italiano LB un corpus orale e un corpus CMC in un contesto legato ai social network, così come avviene nel presente studio. Ciò è però reso plausibile dalle peculiarità della CMC che, dando luogo a nuovi generi testuali, crea forme di conversazione inedite, portando a riformulare la sua definizione tradizionale e rivedere l'enfasi posta sulla brevità che, nei primi anni del Duemila, veniva considerata come un tratto distintivo della testualità delle piattaforme digitali (Held e Schwarz 2011, Chiusaroli 2017). Prenderemo in considerazione, in questo paragrafo, soprattutto i lavori scritti in ambito italiano da studiosi che da anni lavorano si occupano di interazioni linguistiche sulle piattaforme digitali e che, nelle loro ricerche, prendono spunto da autori che hanno lavorato sulla testualità digitale in epoca relativamente recente⁸⁵.

⁸⁵ La bibliografia su questo tema è molto estesa, e lo studio della relazione esistente tra l'orale e lo scritto ha portato a sviluppare teorie importanti come quella del *continuum* di Biber (1988) o la teoria

La conversazione, nella sua concezione abituale, è un'attività sociale caratterizzata dallo scambio verbale tra due o più partecipanti, prevalentemente di carattere informale, attraverso il mezzo fonico-acustico e, nella sua forma prototipica del dialogo faccia a faccia, contraddistinta da sincronia, presenza contemporanea di un numero limitato di interlocutori, alternanza di turni, negoziazione e possibilità di *feedback* immediato (Bazzanella 2010).

Tale concezione, però, in cui i termini parlato/orale e scritto/scrittura si riferiscono alla natura (fonica o grafica) delle produzioni linguistiche e differenziano tra canale fonico-auditivo e grafico-visivo per quanto riguarda il mezzo (nel senso di “media”), non è sembrata sufficiente ai linguisti per definire la lingua parlata nei confronti di quella scritta. Koch e Oesterreicher (1985, 1990) hanno sostituito le ambigue espressioni “lingua parlata/orale” e “lingua scritta” per i termini “immediatezza” e “distanza comunicativa”, oggi giorno accettati come sinonimi di oralità concettuale e scrittura concettuale (López Serena 2021), per cui si intende che la variazione orale/scritto va vista come un *continuum* che è determinato dalla situazione comunicativa e non dal mezzo usato per la produzione linguistica. In questo senso, Biber (1995: 20) afferma che “there is no absolute difference between spoken and written language, rather particular types of speech and writing are more or less similar with respect to different dimensions”. D'altra parte, Briz (1998: 19) evidenzia come, per la produzione orale, sia fondamentale considerare il contesto comunicativo che la favorisce e in cui si svolge e così facendo si può “reconocer la existencia de manifestaciones de lo oral en lo escrito y de lo escrito en lo oral”.

Da quanto detto si può quindi notare come la riflessione linguistica su ciò che è lingua parlata e cosa è lingua scritta abbia le sue origini prima dell'avvento di Internet e la diffusione di massa dei computer. Solo con l'avvento della CMC, però, si

della distanza e l'immediatezza comunicativa (Koch e Oesterreicher 1985, 1990) per cui, come sintetizzato da Palermo (2018: 56) “è possibile immaginare le differenze tra scritto e parlato in maniera non binaria ma scalare: in altre parole un testo, indipendentemente dal canale che impiega, può essere concettualmente più o meno distante dalle caratteristiche pragmatiche tipiche dell'oralità o della scrittura”. Non è obiettivo di questa tesi contribuire alla caratterizzazione delle diverse varietà concettuali o diamesiche (Mioni 1983) da un punto di vista teorico, e perciò le riflessioni in questo paragrafo sono meramente introduttive alla presentazione del corpus.

diffonde in modo veramente globale una nuova forma di conversazione, basata sullo scritto digitale e resa visibile sui social attraverso post e chat scritti dai frequentatori di blog e forum, che viene definita da Berruto (2012: 191) “italiano dei nuovi media”; denominata da Antonelli, che v’include la lingua usata in e-mail ed SMS, *e-italiano* (2014: 539); *parlar spedito e italiano scritto mediato da computer* (Pistolesi 2004, 2018), *italiano digitato* (Gastaldi 2002), *scrittura liquida* (Fiorentino 2014) e *italiano scritto 2.0* (Palermo 2017).

Le nuove tipologie di interazione, qualsiasi sia la loro denominazione, sono comunque collegate alla rielaborazione della tradizionale definizione di conversazione che ora, con la mediazione del computer e svolgendosi sui social media, non è più legata alla modalità orale e diventa quindi “any exchange of messages between two or more participants, where the messages that follow bear at least minimal relevance to those that preceded or are otherwise intended as responses” (Herring 2011: 4), possedendo caratteristiche generali che sono riassunte da Spina (2018: 85) in:

- basate sullo scritto digitale;
- asincrone;
- senza compresenza fisica dei partecipanti;
- con destinatari non necessariamente noti e potenzialmente molto numerosi;
- persistenti: non sono interazioni volatili ma si possono salvare, ricercare, recuperare, riproporre e modificare;
- dal punto di vista linguistico, tendenti all’oralità ma con una propria, peculiare organizzazione testuale e discorsiva con lo sviluppo di regole conversazionali proprie (Spina 2012).

La CMC, quindi, si colloca in un *continuum* tra lingua scritta e lingua parlata (Bazzanella 2010), va al di là delle analisi basate esclusivamente sull’opposizione scritto-parlato (Spina 2016: 84) e supera l’analisi fondata sulle differenze tra scritto e parlato, essendo una “comunicazione linguistica realizzata attraverso la scrittura ma con molte caratteristiche tipiche del parlato” (Pistolesi 2018: 23). A questo proposito, Palermo (2018: 56) fa notare come i nuovi strumenti e le nuove

caratteristiche della comunicazione abbiano portato i linguisti ad andare oltre la variabile binaria diamesica, tradizionalmente immaginata come scritto o parlato, evidenziando che le piattaforme digitali utilizzano un canale prevalentemente e preferibilmente grafico per veicolare una comunicazione molto vicina all'oralità e questo rende possibile, aggiungiamo noi, poter svolgere un lavoro di analisi come quello trattato in questo studio perché in ognuna delle due modalità c'è qualcosa dell'altra.

La lingua che si usa sui social, rappresentativa della CMC, usa il canale scritto ma è vicina al parlato dal punto di vista della caratterizzazione linguistica, inglobandone a volte gli usi comunicativi e il registro linguistico, arrivando a una situazione in cui

[...] Tali fenomeni sono indipendenti dal sistema, sincrono o asincrono, o dal grado reale di interattività perché dipendono dalla permanenza della scrittura che rende ogni testo parte di una conversazione potenzialmente sempre aperta, la quale può essere dilatata nel tempo o assumere improvvise accelerazioni in base alla disponibilità degli interlocutori (Pistoiesi 2018: 26).

La testualità della CMC si scosta frequentemente sia da quella della scrittura ordinaria che da quella del parlato (Ferrari 2017: 12), con il suo carattere ibrido e aperto ad apporti occasionali, non standardizzati e neanche programmati, come nel caso dei post prodotti dal gruppo sperimentale e analizzati in questo lavoro, in cui i messaggi scritti non erano prestabiliti né seguivano modelli prefissati o imposti, dando luogo a quella che si conosce come *digital vernacular literacy*⁸⁶, termine usato per indicare scritture informali, spontanee e prive di riferimenti codificati, le cui regole, implicite o esplicite, dipendono dalla negoziazione messa in atto dalla comunità (Iorio 2016).

È anche vero, allo stesso tempo, che il contenuto dei messaggi postati in Facebook presenta spesso la presenza dei fenomeni tipici della sintassi segmentata (dislocazioni, frasi scisse, uso del c'è presentativo), frequenti nel parlato e da

⁸⁶ In contrapposizione a questa troviamo la *institutional literacy* che si riferisce ai testi tradizionali, prodotti a scuola e nelle professioni.

interpretare non solo come trasferimento di elementi tipici dell'oralità nella scrittura ma anche, per aiutare sia il lettore del messaggio che il suo produttore, come costruzione sintattica che aiuta a mostrare le informazioni principali da quelle secondarie (Palermo 2018: 61).

Si può quindi sottolineare che, anche sulle piattaforme digitali, non è sufficiente la dicotomia scritto/parlato per descrivere e identificare le caratteristiche distintive delle produzioni linguistiche: la variazione tra le diverse forme di conversazione si differenzia per una miriade di elementi che agiscono contemporaneamente, rende problematica, se non impossibile, una classificazione binaria e, come evidenzia López Serena (2020: 20-21),

[...] para la lingüística, la diferenciación entre oralidad y escrituralidad es, ante todo, no una oposición dicotómica de carácter medial, sino más bien una distinción concepcional de naturaleza continua o gradual. En consecuencia, en la actualidad parece prácticamente imposible desarrollar descripciones lingüísticas que hagan abstracción de las diferencias a que da lugar el continuum entre inmediatez y distancia comunicativa.

3.3 La centralità del lessico nel processo di acquisizione linguistica

La scelta di trattare l'acquisizione del lessico in questo lavoro di ricerca è stata in gran parte determinata dai dati linguistici ricavati a partire dai corpora raccolti per questo studio, le cui caratteristiche ci hanno portato ad escludere l'analisi di altri fenomeni linguistici. Innanzitutto, avere un corpus di testi CMC e un corpus di testi orali semi spontanei, pur dallo stesso input, ha portato ad escludere analisi legate alla prosodia perché una comparazione sarebbe stata impossibile. Abbiamo inoltre escluso di analizzare i meccanismi legati alla gestione dei turni di parola perché il tipo di produzione orale richiesta agli studenti del gruppo CTL prevedeva sostanzialmente di esprimere opinioni, gusti e preferenze ma senza che ci fosse, tra i parlanti, un'interazione vera e propria.

L'analisi degli elementi lessicali ci permette di poter confrontare i due corpora su un piano sostanzialmente paritario anche da un punto di vista quantitativo, visto che la loro quantità è significativa, o comunque sufficiente per elaborare tabelle comparative e poter verificare, o no, le nostre ipotesi di ricerca.

L'importanza del lessico, come fattore che veicola significati, è fondamentale per quanto riguarda l'acquisizione di una lingua seconda: difatti, anche a un livello avanzato di competenza grammaticale, il parlante non nativo continua a percepire i suoi limiti nella conoscenza della LT quando, non possedendo sufficienti vocaboli in LS/L2 o percependo la loro inadeguatezza, ha difficoltà nell'esprimere adeguatamente i concetti che invece non avrebbe problemi ad esplicitare nella sua L1 (Read 2000: 1). Gli errori lessicali, rispetto a quelli grammaticali, sono di solito i più comuni e quelli che i parlanti nativi notano di più, potendo generare i problemi comunicativi maggiori visto che, senza mettere in discussione l'importanza della grammatica, è facilmente constatabile come "a lexical mistake often causes misunderstanding, while a grammar mistake rarely does" (Sinclair 1996) e "without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (Wilkins 1972: 111). Le due citazioni hanno molto in comune con ciò che dice Agustín-Llach (2018: 13) per il quale, oggigiorno, "la lengua es más bien cuestión

de léxico o de gramática lexicalizada que de un conjunto de reglas gramaticales que se materializan gracias al léxico”.

Per quanto riguarda la relazione tra interferenze e lessico, essa è di grande applicabilità alla nostra esperienza didattica perché, mentre le interferenze di elementi grammaticali sono più probabili nelle fasi intermedie dell'apprendimento che in quelle iniziali, quando invece siamo in presenza di studenti principianti, l'azione della L1 è più evidente nel lessico (Calvi 2003: 19): quindi, con studenti di livello A1, come nel nostro caso, gli aspetti di interferenza lessicale permettono di ricavare una maggior quantità di dati su cui lavorare e sarà più agevole misurare e confrontare, in termini quantitativi, la differenza di acquisizione del lessico tra un gruppo di studenti che ha usato un social network per comunicare in LB e un altro che, durante il suo percorso di apprendimento, non l'ha mai usato.

Un'ulteriore, importante, ragione per svolgere un lavoro come quello che qui proponiamo ha origine anche nel fatto che, nella linguistica contrastiva italiano-spagnolo, la maggior parte dei lavori accademici analizza le due lingue soprattutto dal punto di vista della morfosintassi e della pragmatica, riservando al lessico solo una parte, più o meno esigua, del lavoro di ricerca. Infatti, gli studi che analizzano lessico ed interlingua di apprendenti (ispanofono o meno) dell'italiano come LS/L2 sono finora pochi e riguardano aspetti circoscritti del lessico.

Il lavoro di Muñiz Muñiz (1985), per esempio, verte sulle imprevedibilità e dissimmetrie dei suffissi italiani e il loro effetto sull'apprendimento quando il lessico di tale lingua è insegnato ad ispanofoni, con la considerazione finale, da parte dell'autrice, che il lessico non si impara studiando a memoria le singole parole ma considerando sempre le relazioni tra i lemmi; soprattutto perché, e non solo tra lingue affini, c'è una tendenza alla generalizzazione che spinge gli apprendenti a trasferire alla LB le caratteristiche lessicali della propria madrelingua. A questo proposito, Calvi (2004) riflette sull'importanza della L1 e della sua interferenza sulla LS/L2 nell'acquisizione del lessico ed afferma che la somiglianza interlinguistica favorisce l'associazione tra parole e concetti con il pericolo, però, di un "ingannevole

trasparenza⁸⁷ tipica delle lingue affini, e complicazione di non poco conto per la comprensione reale e profonda della lingua studiata. Nella produzione lessicale, continua l'autrice, le interferenze hanno un peso maggiore che nella comprensione, e c'è il rischio di una fossilizzazione dell'errore che può essere risolta con un approccio contrastivo che si basi anche sulla comparazione fra tratti formali e semantici.

Altri lavori, come quello di Gouverneur (2008) o Tolu (2012), analizzano le combinazioni lessicali e le possibili associazioni lessicali prodotte da studenti di lingue affini ma, per quanto è a nostra conoscenza, gli studi specifici sugli errori lessicali dell'italiano in apprendenti ispanofoni sono stati analizzati solo da Bini (1996), Bini et al. (1998), Ambroso (2000), Lo Duca e Duso (2008), Bailini (2016) e Barbasán (2016). Inoltre, solo negli ultimi due lavori citati si affronta il tema del lessico, analizzando, quantitativamente e qualitativamente, i corpora di apprendenti ispanofoni di italiano LS/L2, esaminando e classificando gli errori lessicali degli apprendenti in interlinguistici e intralinguistici.

3.4 L'acquisizione del lessico in LS/L2

Sapere una parola è un concetto che racchiude al suo interno varie dimensioni e il suo apprendimento, o la sua acquisizione, coinvolgono in modo articolato e complesso diversi processi cognitivi, visto che un item lessicale viene percepito attraverso determinate caratteristiche fisiche (fonemi e grafemi) per poi creare, nel lessico mentale⁸⁸, la corrispondente rappresentazione a cui si associa un significato (Cardona 2004). Tale informazione viene in seguito elaborata a livello semantico e concettuale ed entra a far parte delle conoscenze già in possesso dell'apprendente

⁸⁷ Il concetto di *deceptively transparent words* ("ingannevole trasparenza"), coniato da Laufer (1997), definisce le parole di aspetto familiare che l'apprendente crede di sapere ma le cui analogie formali non corrispondono a quelle semantiche.

⁸⁸ Si può descrivere il lessico mentale come "un insieme di 'rappresentazioni', cioè di 'oggetti' mentali che corrispondono ad elementi della realtà, di cui riflettono certe caratteristiche rilevanti, e di 'processi' che si applicano a queste rappresentazioni, operando su di esse, trasformandole o mettendole in relazione fra di loro" (Laudanna e Burani 1993: 15). Il lessico mentale forma parte della competenza linguistica (nello specifico la competenza lessicale) e, in un senso più specifico, è l'insieme delle unità lessicali memorizzate (morfemi, parole, parole sintagmatiche, sintagmi e frasi).

e questo processo avviene sia per la L1 che per tutte le altre lingue che una persona apprenderà durante la sua vita (Boogars 1994: 145).

Se la comprensione di un testo è basata sulla capacità di riconoscere e attribuire un significato alle parole che si leggono e si ascoltano, la sua produzione prevede il saper usare tali vocaboli nel contesto adeguato e al momento opportuno, combinandoli efficacemente per esprimere messaggi che siano il più possibile appropriati all'interlocutore e alla situazione. La conoscenza ricettiva si associa all'idea di un "lessico passivo" mentre la conoscenza produttiva si ricollega a un "lessico attivo", nel senso che quello che possiamo capire in una LS/L2 è maggiore di quello che sappiamo produrre attivamente, e ciò vale non solo per la lingua target ma anche per la L1 (Laufer et al. 2004).

In linguistica si distingue tra "ampiezza" del lessico, in riferimento alla quantità di termini conosciuti dal discente, e "profondità" del lessico, connessa alla qualità della sua conoscenza, ovvero, la capacità di saper usare le parole nelle loro associazioni, collocazioni e connotazioni lessicali (Milton 2009, Laufer 2004). Le due dimensioni sono strettamente collegate fra loro, e ci si appropria della profondità solo quando si è in possesso di una determinata ampiezza lessicale: l'interazione tra i due aspetti, inoltre, agisce in modo positivo anche sulla motivazione e il coinvolgimento dei discenti (Read 2007: 115, Milton 2009: 151).

Allo stesso modo, anche nell'acquisizione di una parola siamo in presenza di due azioni combinate e interattive: tale processo ha inizio a un livello di ricezione per passare, in seguito, a un livello di produzione che permette di usare correttamente e in modo contestualizzato quel termine. Di conseguenza, più l'input è abbondante e variato, più possibilità ci sono che si arrivi a un suo uso proficuo (Palmberg 1987: 216).

Il processo di acquisizione del lessico, perciò, non è un semplice esercizio di memorizzazione di una lista di parole che appaiono in un sillabo, e che vanno apprese in una sequenza prestabilita svolgendo attività basate sulle conoscenze esplicite e sull'apprendimento esplicito delle regole: questa idea, alla base del sillabo strutturale (Ellis 1993), contemplava che le conoscenze degli studenti passassero

dal sistema esplicito a quello implicito (che avrebbe portato quindi all'acquisizione) attraverso la pratica guidata delle diverse strutture linguistiche.

Ad ogni modo, anche se per ragioni funzionali si distingue tra "apprendimento" e "acquisizione" (come abbiamo visto in § 1.2.3), molti studiosi rifuggono da una dicotomia rigida e vedono più appropriato parlare di interazione tra i due processi, visto che "ogni acquisizione è, almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, così come ogni apprendimento è, almeno parzialmente, inconsapevole" (Ciliberti 1994: 12).

Quindi, l'acquisizione linguistica in generale, e quella del lessico nello specifico, non è scissa dall'apprendimento ed è più di una lista di termini da imparare a memoria, non essendo separata dalla grammatica perché

[...] ha trovato largo consenso l'idea che lessico e grammatica non costituiscano due componenti rigorosamente separate e che esistano delle correlazioni sistematiche tra il comportamento morfologico e sintattico delle parole e le loro proprietà semantiche (Corrà 2016: 9).

Per favorire l'acquisizione in LB, se gli apprendenti hanno a disposizione un numero sufficientemente esteso di osservazioni (da intendersi come parole e testi a cui possono far riferimento), essi hanno la possibilità di regolarizzare la morfosintassi della LT, anche se con schemi ancora imprecisi e distanti da essa. Lo sottolinea Bolognesi (2016: 65), quando afferma che una grande esposizione alla LS/L2 conduce a maggiori possibilità, per l'apprendente, di estrapolare informazioni semantiche e formali collegate al significato di una parola e al suo uso. Oltre alla quantità, continua l'autrice, anche la frequenza di esposizione alla lingua bersaglio svolge un ruolo importante nella memorizzazione e strutturazione delle unità lessicali, strettamente legata e dipendente dalle rappresentazioni del lessico mentale.

Nel caso specifico dell'acquisizione dell'italiano LS/L2 da parte di apprendenti ispanofoni, gli studi sul tema devono necessariamente far riferimento, tra gli altri, ai lavori di Schmid (1994, 1995, 2004): l'autore, per quanto riguarda il lessico, e

partendo dalla constatazione della base che accomuna le due lingue, con i suoi lavori cerca di analizzare e ricostruire (Schmid 2004: 214)

[...] i processi mentali che gli apprendenti mettono in atto per formare il lessico delle loro interlingue, basandoci su un modello di 'strategie di acquisizione' che postula tre ipotesi fondamentali denominate rispettivamente "congruenza", "corrispondenza" e "differenza".

Le sue ricerche, basandosi sull'analisi di quanto prodotto dagli apprendenti, vertono sul ruolo della L1 nel processo di acquisizione di una lingua seconda, risaltando che la similitudine tra L1 e LS/L2, in sintonia con i principi del LAD, agevola l'acquisizione di lingue affini, dato che il sistema della L1 contribuisce alla formazione delle ipotesi degli apprendenti riguardo le strutture della LB (Schmid 1994: 12).

Il meccanismo descritto da Schmid è usato come riferimento teorico anche in un lavoro di Bini et al. (1998: 31) in cui le autrici spiegano che, quando gli apprendenti ispanofoni percepiscono la vicinanza della loro madrelingua e della LT, usano questa somiglianza per costruire la loro interlingua utilizzando le conoscenze in L1 come fonte di ipotesi e punto di riferimento per regole e parole da usare anche nella LO. Inoltre, gli apprendenti producono trasformazioni di vario tipo, e quindi mettono in atto diverse strategie di acquisizione, confrontando gli item delle due lingue per scoprire la struttura della LT. Per ciò che riguarda il lessico, specialmente nella produzione linguistica dei principianti, questo processo dà luogo a un'interlingua con una notevole presenza di ibridismi caratterizzati da lessemi spagnoli in combinazione con morfemi italiani, elementi di L1 con differenze formali minime in confronto al lessema italiano o addirittura lessemi spagnoli *tout court*, se questi hanno solamente piccolissime differenze rispetto ai corrispondenti lessemi italiani

Per il modello ipotizzato da Schmid, il primo fattore da considerare nell'acquisizione del lessico di lingue affini è la "congruenza". Secondo Schmid, un ispanofono che sta imparando l'italiano e che si trova di fronte a un sintagma della LO⁸⁹ formalmente identico alla sua L1, sarà portato a ipotizzare (probabilmente in modo inconscio)

⁸⁹ Schmid fa l'esempio di *la mano* e *va a comprarlo* (2004: 215).

delle ipotesi di “congruenza”, giungendo alla conclusione che le due lingue esprimono significati in maniera identica, portato a tale deduzione dalla somiglianza grammaticale, fonetica e lessicale tra le due lingue (Schmid 2004: 215). Non sempre, però, il lessico delle due lingue coincide e, quando ciò non avviene, l'apprendente si trova a produrre parole incomprensibili per un madre lingua perché quella parola è inesistente nella LB. La strategia della “congruenza” ha la sua applicazione prevalente, da parte dell'apprendente, a morfemi la cui forma fonologica è molto simile nelle due lingue o combinando una radice spagnola con un suffisso italiano, limitando quindi l'ipotesi al morfema lessicale (Schmid 2004: 215, 216).

Nella seconda ipotesi, quella di “corrispondenza”, l'apprendente ispanofono constata che da un punto di vista formale e pur non essendo sempre identiche, molte forme delle due lingue presentano delle affinità sistematiche: metterà quindi in relazione tali somiglianze creando, nella sua percezione della lingua studiata e nella costruzione dell'interlingua, delle ipotesi di “corrispondenza”. Questa strategia di acquisizione riguarda principalmente l'aspetto formale delle parole, e fa sì che si produca un confronto costante tra L1 e LS/L2. L'ipotesi di “corrispondenza”⁹⁰ è applicata dall'apprendente a molte coppie di lessemi e permette di derivare, da un lessema spagnolo, il suo corrispondente in italiano. Ma, anche in questo caso, non sempre la trasformazione ha esito positivo, soprattutto quando si hanno fenomeni di ipergeneralizzazione o di sovraestensione delle regole⁹¹ e la trasformazione non ha successo per via della mancata congruenza lessicale (Schmid 2004: 215, 217).

La terza ipotesi, formulata dall'autore come “differenza”, afferma che, se l'apprendente è cosciente che la LO contiene elementi e strutture non esistenti nella sua L1, l'interlingua non conterrà errori perché le sue produzioni rispecchieranno

⁹⁰ Schmid, per riferirsi a tale ipotesi/strategia, usa anche “regola di trasformazione” (Schmid 2004: 217).

⁹¹ A tale proposito, Schmid riporta l'esempio di “alcune radici lessicali dove lo spagnolo ha il dittongo *ue* al posto di una vocale *o* dell'italiano (*puente/ponte*, *fuerte/forte*, *muestra/mostra*), ma l'ipotesi di corrispondenza tra *ue* e *o* funziona solo in sillaba chiusa, mentre in sillaba aperta l'italiano ha il dittongo *uo*. Ciononostante, alcuni apprendenti sovraestendono questa regola, producendo degli esiti come *bona*, *nova*, *escola*, *fora*, provenienti dai lessemi spagnoli *buena*, *nueva*, *escuela*, *fuera* (Schmid 2004: 217-218).

una percezione corretta delle differenze tra le due lingue. Quando tale percezione non sarà chiara al parlante, oppure sorgeranno dubbi riguardo le potenziali affinità tra spagnolo e italiano, l'apprendente ricorrerà a meccanismi di semplificazione o inventerà regole (Bailini 2016: 51).

Per avere produzioni linguistiche corrette da parte dell'apprendente, quindi, ci sarà bisogno che i tre processi mentali menzionati siano congruenti; se ciò non avviene, si avranno errori di vario tipo, influenzati direttamente o indirettamente dalla L1. Da quanto detto è intuibile che, nelle prime fasi dell'apprendimento di una lingua straniera, si ricorre soprattutto alle strategie di congruenza mentre, nelle tappe successive, ci si appoggerà a quelle della corrispondenza; quando l'interlingua sarà in uno stato avanzato, è ipotizzabile che siano usate le tre strategie e che l'apprendente saprà, anche se in modo incosciente, a quale di essa far riferimento per risolvere le difficoltà linguistiche nella LO (Bailini 2016: 51).

In conclusione, e provando a sintetizzare alcuni concetti importanti, i postulati teorici sull'acquisizione di una LS/L2 sembrano confermare che l'influsso della L1 sulla LT è maggiore quando siamo in presenza di lingue affini, situazione in cui le interferenze operano prevalentemente come transfer positivo anche se non sempre in modo automatico e diretto. La vicinanza tipologica tra lo spagnolo e l'italiano facilita l'acquisizione di quest'ultima, con il modello di strategie di acquisizione di lingue affini che evidenzia la dinamicità di tale processo, visto che “nel caso di due lingue imparentate, le scelte degli apprendenti obbediscono da un lato a preferenze universali di naturalezza linguistica, dall'altro sono il risultato di ipotesi creative elaborate in base alle tre strategie fondamentali” (Schmid 1994: 264). È da sottolineare ancora una volta che l'acquisizione del lessico attiva meccanismi impliciti ed espliciti, consapevoli e inconsci, procedure automatiche ma anche riflessive, dando un ruolo fondamentale alla quantità e alla frequenza di esposizione alla lingua *target*, non dimenticando mai che essa è “un proceso de construcción creativa” (Fernandez Silva 1998: 1), un “proceso del hablante para crear palabras que nunca antes ha escuchado y, del mismo modo, interpretar el significado de otras morfológicamente complejas” (Barbasán Ortuño 2016: 80), un percorso di creazione

di significati in cui le attività comunicative, la mediazione e la frequenza dell'*input* svolgono un ruolo fondamentale.

3.5 Una ricerca sull'acquisizione del lessico: metodologia e strumenti

3.5.1 I corpora

Il presente studio si basa sull'analisi di due corpora, aventi entrambi origine in ambito universitario anche se creati in tempi e modalità diverse. Il primo è composto da 21 post (con i relativi commenti) scritti su Facebook da studenti di due classi differenti, frequentanti il corso di italiano di livello A1 presso il CSIM⁹² nell'A.A. 2013-2014: ogni classe aveva un suo gruppo sul social in questione ed è lì dove ha pubblicato i suoi post⁹³. L'80% degli studenti erano iscritti all'UCM, con età compresa tra i 19 e i 23 anni. L'altro 20% era costituito da persone tra i 24 e i 50 anni, non sempre studenti UCM, che frequentavano i corsi del CSIM per apprendere un secondo o terzo idioma per lavoro, ragioni sentimentali o affettive o perché interessati alla cultura italiana in generale.

I membri dei gruppi Facebook (d'ora in poi gruppo FB), creati per l'occasione⁹⁴ e su cui sono stati pubblicati i post analizzati, hanno partecipato alle attività sul social in modo completamente volontario, e i loro interventi non sono stati tenuti in considerazione per assegnare il voto finale. Né all'inizio del corso, né durante il suo svolgimento c'è stato l'obbligo di iscriversi al gruppo o partecipare alle attività su

⁹² Quello che attualmente è conosciuto come *Idiomas Complutense* è l'equivalente di un CLA (Centro Linguistico di Ateneo) in Italia. Nel periodo analizzato in questo lavoro il suo nome era CSIM (*Centro Superior de Idiomas Modernos*) e la frequenza dei suoi corsi permetteva agli studenti dell'UCM di ottenere crediti liberi (in spagnolo *creditos de libre configuración*) per la partecipazione ad attività didattiche scelte autonomamente, coerenti però con il percorso formativo del loro corso di Laurea.

⁹³ I corsi erano di 75 ore presenziali e si sono svolti da ottobre 2013 a maggio 2014, con due lezioni settimanali della durata di 1,5 ore: una delle classi ha seguito il corso i lunedì e mercoledì dalle 13.30 alle 15.00 e l'altra dalle 16.30 alle 18. La classe delle 15.30 aveva 14 membri iscritti al gruppo Facebook, quella delle 16.30 ne aveva 20

⁹⁴ Il gruppo era impostato come "Gruppo Privato": solo chi ne faceva parte poteva leggere i post degli altri partecipanti e scriverne a sua volta, potendo pubblicare e inserire ogni tipo di materiale multimediale.

Facebook⁹⁵: gli unici interventi del docente si sono limitati, nelle prime due settimane di corso, a brevi spiegazioni fornite in classe sulle caratteristiche del gruppo creato, le ragioni per cui era stato attivato, le regole da seguire⁹⁶ e la sua utilità per praticare e conoscere più a fondo la lingua e la cultura italiana.

I numerosi post del gruppo FB, scritti sia dal docente che dai discenti, hanno avuto come soggetto una grande varietà di temi: dalla musica alla politica, dalla cronaca alla gastronomia e all'arte, passando per il cinema e il racconto di momenti ed esperienze personali vissute nel corso dell'anno. Dei 21 post che costituiscono il corpus analizzato, 14 sono stati iniziati dal docente e 7 dagli studenti. Da un punto di vista funzionale-comunicativo i testi contengono l'espressione di punti di vista, opinioni, sentimenti e speranze, progetti per il futuro, consigli, richieste di informazioni al docente o ai compagni di corso, domande su argomenti grammaticali o lessicali, proposte alla classe, notizie e commenti a spettacoli e avvenimenti sociali, culturali e politici.

Il secondo corpus si basa sui commenti realizzati dai componenti di una classe di livello A1, che ha frequentato il corso di Laurea in Lingue Moderne all'UCM nell'A.A. 2016-2017, agli stessi post che erano stati commentati dal gruppo FB nell'A.A. 2013-2014. Il corso di 60 ore, presenziali, con due lezioni settimanali di due ore ciascuna, si è svolto da settembre a dicembre 2016. Gli iscritti al corso erano 31, di cui 26 hanno raccolto l'invito del docente a partecipare alle attività per la creazione del corpus del gruppo di controllo (d'ora in poi gruppo CTL). Agli studenti, suddivisi in gruppi di 3 o 4 persone, è stato chiesto di guardare sullo schermo del computer e commentare oralmente, in sessioni presenziali realizzate nell'ufficio del docente, all'inizio di gennaio 2017, gli stessi post che in passato erano già stati commentati

⁹⁵ Difatti, anche se in numero esiguo, una piccola percentuale di studenti (tra il 15 e il 20% a seconda del gruppo) non si è iscritta e non ha partecipato alle attività su Facebook.

⁹⁶ Nella "Descrizione" che è compresa in ogni gruppo (vedi Allegato 1) si poteva leggere, scritto dal docente, il seguente testo: "Questo spazio è per la comunicazione fra voi studenti del corso d'italiano ed il resto del mondo italiano. Qui è possibile comunicare con tutti i compagni del corso e con me: è possibile pubblicare video, foto, canzoni e pagine interessanti sull'Italia, la cultura italiana e naturalmente sulla lingua italiana. L'importante è tentare sempre di usare la lingua italiana". Come si può constatare, lo scrivere in italiano, o almeno provarci sempre, fin dal primo post pubblicato, è stato l'unico obbligo che hanno avuto i membri del gruppo FB.

dal gruppo FB. La registrazione dei commenti agli input è stata in seguito trascritta⁹⁷ e costituisce il corpus del gruppo CTL.

La partecipazione all'attività, che non contava per il voto finale, è stata anche in questo caso completamente volontaria, e l'unico intervento del docente è consistito nel presentarla come una buona opportunità per praticare e migliorare la produzione orale, anche in vista degli esami che si sarebbero svolti di lì a qualche giorno. Il professore, presente a tutte le sessioni, ha messo in chiaro fin dal momento in cui ha presentato l'attività che non avrebbe effettuato nessuna correzione e nessun commento di tipo grammaticale, lessicale o fonetico a quello che avrebbero detto gli studenti. Tale atteggiamento, tenuto dal docente durante tutte le sessioni, aveva lo scopo di abbassare il più possibile il filtro affettivo degli studenti e creare condizioni simile a quelle del gruppo FB, i cui post erano stati prodotti senza obblighi o interventi da parte del docente.

Una volta creati, i corpora sono stati messi a confronto, analizzandone solo la parte lessicale, tralasciando volontariamente elementi legati a pragmatica, morfosintassi od ortografia. Per ognuno dei due gruppi si è proceduto al conteggio, in ogni messaggio originato dallo stesso input, delle sole parole di classe aperta come le parole piene (aggettivi, avverbi, sostantivi e verbi), dato che sono unità lessicali di contenuto, mentre non abbiamo considerato quelle appartenenti alle parole grammaticali o funzionali (articoli, pronomi, preposizioni e congiunzioni); si sono anche conteggiate le parole non corrispondenti alla lingua target che, visto il livello di competenza linguistica degli studenti e le interferenze legate alla lingua affine, sono state una costante in quasi ogni post.

⁹⁷ Per la trascrizione dei commenti, tenendo in considerazione che i tratti prosodici o la presa o cessione del turno di parola non costituivano argomento di analisi, è stato usato un sistema estremamente semplificato. Gli unici segni grafici usati sono stati una barra obliqua (/), che segnalava una pausa breve tra due enunciati, o una doppia barra obliqua per segnalarne una più lunga. Tale sistema di trascrizione è stato usato per le trascrizioni del parlato in vari contesti, tra gli altri, in una raccolta di racconti popolari compilata ed organizzata da Aurora Melillo (1983), che abbiamo preso come punto di riferimento. Un esempio delle trascrizioni effettuate si può vedere nell'allegato 6. Il nostro ringraziamento più sincero, per il contributo dato in alcune delle trascrizioni, a Matteo Pezzoli.

Per rendere omogenea l'analisi comparativa dei testi prodotti dal gruppo CTL e dal gruppo FB sono stati presi in considerazione i testi scritti da quest'ultimo fino alla sessantesima ora di lezione.

Nell'analisi lessicale dei testi dei due gruppi (CTL e FB) sono stati esclusi i nomi propri (presenti in discreta quantità e appartenenti soprattutto a nomi di città, Paesi, artisti e sportivi famosi), le interiezioni (*mmm, boh, beh, mah, oh!*, ecc.) e le ripetizioni di parole o parole troncate appartenenti allo stesso turno di parola. Nei due gruppi, inoltre, non sono state analizzati e contabilizzati quei lemmi che sono risultati incomprensibili per ragioni fonetiche, nel caso del gruppo CTL, o legate all'ortografia, nel caso del gruppo FB.

Per quanto riguarda l'ortografia delle parole, quelle accentate sono state sempre contate anche nei casi in cui l'accento non fosse stato corretto; nelle parole con doppia consonante, anche se essa non era stata scritta o pronunciata dai discenti, tale errore non è stato causa di esclusione dal conteggio delle parole.

3.5.2 *Tipi di errore analizzati*

In questa ricerca, basata sull'acquisizione del lessico, si sono prese in considerazione, tra quelle presenti nei corpora, i seguenti tipi di errori lessicali⁹⁸:

➤ *Parole (in L1) non corrispondenti alla lingua target.* In una situazione di apprendimento di LS/L2, quando gli studenti hanno un retroterra linguistico differente dall'italiano, è normale il ricorso al *code switching*, o al *code mixing* (incluso ad entrambi); non sono rari i fenomeni di interferenza, l'uso dei prestiti e gli ibridismi (Geneese 2002: 169).

Gli studi sull'acquisizione del lessico nella seconda lingua parlano di *code switching* e *code mixing* soprattutto in contesti di bilinguismo e di apprendenti non in età adulta

⁹⁸ Per l'uso di categorie diverse nello studio dell'acquisizione del lessico si veda Bailini (2016: 224-233). Quest'autrice sottolinea anche la difficoltà nel catalogare i tipi di errore degli apprendenti perché non è facile sapere da dove viene l'errore lessicale commesso e perché esso, a volte, può rientrare in più di una categoria (Bailini 2016: 151).

ma ci sentiamo di poter applicare tali concetti anche ad un contesto come quello in cui abbiamo realizzato il nostro studio, facendo riferimento a quanto riportato, ad esempio, da Cognigni e Garbarino (2018: 656), che parlano di *code mixing* come equivalente di “enunciazione mistilingue” facendo riferimento a situazioni di apprendimento linguistico non necessariamente con bambini e in situazione di bilinguismo.

Con *code mixing*, per Berruto (1990), si intende il passaggio da un sistema linguistico (o codice) all'altro quando esso ricorre all'interno della stessa frase. Ad ogni modo, come affermato da Dal Negro e Ciccolone (2018: 127), il confine tra prestito e *code mixing* a volte può essere labile e non dovrebbe essere determinato solo dalla frequenza e dalla distribuzione di tali fenomeni nel parlato. È facile constatare come, ai livelli iniziali dell'apprendimento di una LS/L2, se si vuol avviare la comunicazione o far continuare la conversazione, la L1 avrà una funzione di *scaffolding* che andrà diminuendo man mano che aumenta la competenza linguistico-comunicativa nella LT (Kustati 2014: 179). Come già accennato, vari ricercatori hanno problemi nel distinguere nettamente tra interferenza, transfer o *code switching*, e con il termine *code mixing* si riferiscono anche a tali fenomeni e a tutti i casi in cui gli elementi lessicali e le caratteristiche grammaticali di due lingue compaiono in una stessa frase (Muysken 2000: 7).

➤ *Parole (non della L1) non corrispondenti alla lingua target.* Quanto detto sopra vale anche nei casi in cui non si ricorre alla L1 e si impiegano altre lingue straniere conosciute, differenti dalla LB, per poter comunicare. Gli apprendenti, in tal caso, tendono a usare il *code mixing* perché non hanno ancora la competenza per esprimersi compiutamente nella LO e quindi, per poterlo fare, usano parole e strutture grammaticali non solo della L1 ma anche di altre lingue conosciute (nel nostro caso prevalentemente l'inglese e, in misura minore, il francese), che saranno integrate alla lingua che stanno studiando (Keller 2016, Kustati 2014).

➤ *Transfer lessicali.* Nel percorso di apprendimento di una lingua straniera, uno dei punti critici sono le interferenze (transfer) della L1 sulla LS/L2. Quando si parla di interferenza ci si riferisce all'azione di un sistema linguistico su un altro e agli effetti

provocati, sulla LT, da tale contatto. Tali fenomeni riguardano fonologia, sintassi, lessico e morfologia ma non escludono altri aspetti pragmatici e testuali (Palermo 2010).

Ricorrere alla lingua madre (d'ora in poi LM), nel processo di apprendimento di una LS/L2, è una strategia cognitiva quasi inevitabile perché le conoscenze linguistiche pregresse vengono viste dall'apprendente come una "bussola" per orientarsi e, contemporaneamente, un "filtro" che agisce sulla percezione e l'apprendimento delle strutture della lingua bersaglio (Chini 2005: 55)⁹⁹.

I fenomeni di interferenza si manifestano in maniera più cospicua quando la distanza tra la L1 dell'apprendente e la LB è minore, come nel caso dell'italiano e lo spagnolo, e l'alta trasparenza semantica fra le due lingue favorisce l'intercomprensione, facilitando il transfer (Facchinelli e Tesser 2010: 26), che può essere sia positivo che negativo¹⁰⁰.

Soprattutto ai livelli iniziali la vicinanza tra le due lingue, teoricamente facilitatrice dell'apprendimento, può invece generare difficoltà per giungere a una buona padronanza della lingua studiata. È un fenomeno frequente, tra lingue affini, che il discente tenda ad abbassare drasticamente l'attenzione posta sulla forma di quanto sta dicendo (Bybee 2008: 229). D'altronde, come sa bene chi ha insegnato l'italiano a ispanofoni, l'IL che essi producono è di solito abbastanza valida da un punto di vista comunicativo ma può dar luogo a quello che, tra gli addetti ai lavori, si conosce come *itañol* o *itañolo*, prodotto dall'ibridazione spontanea fra spagnolo e italiano, perché è normale ricorrere alla LM quando si sta studiando una lingua affine o percepita come tale.

Riassumendo, nel caso del transfer lessicale, siamo in presenza di un errore che è dato dall'usare una parola esistente nella LT dandole, però, un significato diverso da

⁹⁹ Nella ricerca che ci riguarda, tutti gli studenti, erano di madrelingua spagnola, nati o cresciuti in Spagna o cresciuti e provenienti da Paesi ispanofoni, con lo spagnolo come L1 e la loro LS, L2 o L3 era l'inglese o, in misura minore, il francese e il tedesco.

¹⁰⁰ Si parla di transfer positivo quando i due sistemi linguistici coincidono e ciò favorisce l'apprendimento. Nel caso di transfer negativo, al contrario, i due sistemi divergono e ciò ostacola o rallenta l'apprendimento, producendo errori di interferenza (Palermo 2010).

quello che possiede realmente, e la parola corretta che si dovrebbe usare al posto di quella errata ha un significato completamente differente da quello della parola usata per errore (Barbasán 2016: 141). È un meccanismo, come accennato, che nasce dalla necessità, da parte dell'apprendente, di risolvere alcune situazioni comunicative in cui egli ricorre a parole della L1, opportunamente "adattate" alla LT, con l'obiettivo, consapevole o meno, di compensare la mancanza di lessico per iniziare, continuare o portare a termine la comunicazione (Ferreira ed Elejalde 2020: 131).

Anche se la denominazione da noi usata è quella di *transfer lessicali*, seguendo la classificazione di errori lessicali dell'IL usata dalle autrici che si sono occupate del tema (cfr. § 3.5.2), in tale categoria includeremo anche i cosiddetti "falsi amici": sia quelli "assoluti", parole uguali o molto simili nella forma ma con significato differente (*abitazione, salire, andare, ecc.*); sia quelli "parziali", lessemi molto simili o uguali nella forma ma il cui significato coincide solo parzialmente (*classe, macchina, ecc.*).

➤ Forme ibride. In linguistica, sul piano morfologico, il concetto di ibrido viene applicato sia nell'ambito della flessione che in quello della formazione di parola. Nel primo caso, indica una parola semplice risultante dalla combinazione di un morfema lessicale di una lingua X con un morfema grammaticale di una lingua Y (Berruto 1989: 113; Regis 2006, 2016): nel secondo caso, caratterizza una parola complessa alla cui composizione hanno contribuito due lingue differenti e che i parlanti avvertono stilisticamente incongruenti (Rainer 2014: 137).

La nozione di ibrido è strettamente collegata all'unione di elementi provenienti da sistemi diversi, e può dar luogo a formazioni lessicali generate dall'interferenza tra parole che, nelle due lingue, condividono la stessa base etimologica; tali ibridismi, perciò, testimoniano spesso una momentanea sovrapposizione tra due lingue differenti che sono però in contatto (Regis 2006: 485). Per quanto riguarda il nostro studio, basi lessicali condivise, come quelle che costituiscono l'italiano e lo spagnolo, possono dar luogo a fenomeni di mescolanza linguistica, tipici dei processi di apprendimento e acquisizione di una lingua, sia essa L1 che LS/L2 (Savoia 2010: 735). Nella nostra analisi, questa tipologia di errore è costituita da parole che non

esistono né in italiano né in spagnolo e, quindi, i termini prodotti dai discenti non sono rintracciabili in nessun vocabolario, essendo creazioni non attestate in nessuna delle due lingue: tali errori, inoltre, sono morfologicamente e semanticamente differenti dai transfer lessicali anche se, per quanto detto sopra, sono proprio questi ultimi ad essere alla base di molte ibridazioni.

3.5.3 Estrazione automatica del lessico

Per estrarre le informazioni dei due corpora si è ricorsi all'aiuto della linguistica computazionale usando Profiling-UD (Brunato et al. 2020), uno strumento online¹⁰¹ messo a punto dall'ItaliaNLP Lab (Italian Natural Language Processing Lab) dell'Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli"¹⁰²: anche se le sue caratteristiche permettono di ricavare, dai testi analizzati, una ampissima tipologia di informazioni di tipo grammaticale, sintattico e lessicale, abbiamo scelto di usare solo queste ultime. Profiling-UD effettua le sue analisi con UDPipe (Straka et al. 2016), basandosi sui modelli dell'Universal Dependencies (d'ora in poi UD) che

[...] is a framework for consistent annotation of grammar (parts of speech, morphological features, and syntactic dependencies) across different human languages. UD is an open community effort with over 300 contributors producing more than 150 treebanks in 90 languages¹⁰³.

Per l'italiano, UDPipe si basa su corpora appartenenti a testi legali, discorsi, articoli su Wikipedia, registrazioni audio e articoli e chat presenti sui social che, usati anche

¹⁰¹ La definizione di Profiling-UD, nella pagina web che lo presenta, è quella di *web-based application*.

¹⁰² A Giulia Venturi, ricercatrice dell'Istituto e una delle creatrici di Profiling-Ud, va il nostro sincero ringraziamento per le informazioni e la disinteressata e generosa disponibilità ad eseguire, con lo strumento di cui sopra, le analisi linguistiche dei post per ottenere i risultati poi usati nello studio. L'ItaliaNLP Lab raggruppa ricercatori, studenti e linguisti che si occupano di linguistica computazionale e linguaggio, con particolare attenzione all'italiano. Come riportato nella sua pagina web, "[t]he laboratory builds on the expertise gained over the last decade within ILC-CNR in collaboration with the Laboratory of Computational Linguistics of the Department of Philology, Literature and Linguistics and the Department of Computer Science at the University of Pisa as well as in numerous international and national projects".

¹⁰³ Cfr. Universal Dependencies, <https://universaldependencies.org/#language>

da Profiling-UD, sono serviti per analizzare alcune caratteristiche dei testi prodotti dai due gruppi¹⁰⁴ con cui sono state elaborate delle tabelle comparative. Sempre lo stesso strumento ha inoltre permesso di estrarre, dai corpora analizzati, la distribuzione dei lemmi del Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana¹⁰⁵ (d'ora in poi NVdB) nei tre repertori di uso: fondamentale (FO), d'alto uso (AU) e di alta disponibilità (AD). Il poter contare su un vocabolario elaborato in tempi recenti, basato su quotidiani e settimanali, saggi divulgativi, testi scolastici e universitari, testi letterari e di spettacolo, registrazioni di parlato e comunicazione mediata dal computer ha permesso di avere a disposizione un mezzo capace di analizzare i termini usati e di vedere quanti di essi formano parte di un corpus attuale, visto che il NVdB è stato pubblicato nel 2016.

L'estrazione dei dati grazie all'ausilio della linguistica computazionale attraverso l'uso di Profiling-UD ha permesso, come accennato, di ricavare dati significativi dai testi prodotti dagli studenti: con tali informazioni sono state realizzate le tabelle con gli elementi rilevanti degli aspetti lessicali¹⁰⁶ con i quali, in seguito, si è provveduto a svolgere l'analisi quantitativa e qualitativa. Di seguito, alcune informazioni sulla terminologia usata per descrivere le caratteristiche di base del testo, le caratteristiche lessicali e quelle morfosintattiche.

- Il turno di parola (d'ora in poi tdp) è uno degli aspetti fondamentali nella conversazione e indica il modo in cui parlante e interlocutore si avvicendano. Da

¹⁰⁴ Profiling-UD fornisce 130 caratteristiche dei testi o frasi analizzati ma per il nostro studio abbiamo considerato solo turno di parola, n tokens, tokens per tdp, char per tok, ttr_lemma chunks e lexical density: i termini appena citati verranno trattati nelle seguenti pagine con dovizia di particolari e spiegati come meritano, visto che costituiscono elementi importanti ai fini di un'analisi quantitativa e qualitativa di un testo.

¹⁰⁵ Il NVdB, elaborato da Tullio De Mauro con la collaborazione di Isabella Chiari e Francesca Ferrucci, è stato pubblicato nel 2016 ed è la versione aggiornata del Vocabolario di Base (VdB) anch'esso curato da De Mauro e che uscì alla fine degli anni '80. Per una presentazione esaustiva del NVdB scritta dallo stesso autore vedere <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

¹⁰⁶ Uno dei dubbi di chi ha svolto questa ricerca era sapere come Profiling-UD avrebbe trattato gli errori (ortografici, lessicali, grammaticali, ecc.) contenuti nei testi analizzati. Pubblichiamo qui una parte della mail inviata il 15 maggio 2020 da Giulia Venturi, in cui la ricercatrice risponde al quesito da noi posto: "Profiling-UD non li tratta direttamente, nel senso che non li riconosce come errori, ma siccome gli errori sono equamente divisi in tutti i testi di questo tipo, l'impatto sarà lo stesso su tutti i risultati".

un punto di vista sociale, una conversazione si ordina e progredisce attraverso l'alternanza dei turni che, in questo senso, sono sinonimo di ordine non solo nella vita ma anche nel linguaggio, e danno una successione coerente al fare, dire o ricevere qualcosa, meccanismo fondamentale di ordine sociale in qualsiasi interazione (Briz 2004: 275). La regola canonica per lo scambio dei turni è quella di avere un parlante per volta, preferibilmente senza sovrapposizioni e interruzioni, dando occasione all'ascoltatore di riconoscere il momento adeguato per intervenire e quindi dar luogo a una sequenza di atti linguistici (Sacks et al. 1974): ad ogni modo, tale formulazione originaria è stata negli anni integrata, arricchita e specificata dagli apporti, presentati di seguito, di altri linguisti.

Iniziamo con la definizione di tdp elaborata da Jacoby (1999: 259), sintetizzabile in "turns at talk are emergent units dynamically designed in real time to be recognizable as now just beginning, now still in progress, and now ending", precisando che se "[it] can be heard as coherently linking to prior talk and accomplishing something in its own right such that a next action is made sequentially relevant" (Jacoby 1999: 261), allora quell'unità può essere sentita come un turno di parola. Come egli afferma, non c'è nessuna definizione universale della parola "turno" che sia valida per ogni tipo di comunicazione culturalmente individuata perché, a differenti attività, corrisponderanno sempre diversi sistemi di presa di turno. Dal punto di vista grammaticale, l'unità del tdp può essere di tipo lessicale (una sola parola), sintagmatica (composta da due o più parole disposte in forma non proposizionale), proposizionale (composta da una proposizione dipendente), frasale (composta da una proposizione indipendente) o prevedere costruzioni grammaticalmente ancora più complesse (Jacoby 1999).

Successivamente, facendo riferimento a Sacks, Fant e Gallardo, Briz (2004: 276) propone di

[...] definir la unidad *turno* como hueco o lugar de habla relleno con emisiones informativas que son reconocidas y aceptadas por los

interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea. Aceptación es ahora la palabra clave en la definición del turno y alternancia de turno,

specificando che a suo parere un parlante è tale quando è stato scelto da un interlocutore che è presente nell'interazione e, se ciò non avvenisse, "las emisiones de este quedarán como tales, será únicamente emisor" (Briz 2004: 276).

Nel nostro caso, abbiamo considerato ogni tdp come unità di analisi: per quanto riguarda il gruppo FB, all'interno di ogni singolo post; nel gruppo CTL, i tdp sono le unità che appaiono nella conversazione. Nelle registrazioni del gruppo CTL, per avvicinarle il più possibile (e quindi renderle confrontabili) a quelle del gruppo FB, si sono cercati di evitare il più possibile i tipici meccanismi dell'aula di lingue riguardanti l'organizzazione dei turni: triadi in cui l'insegnante domanda, lo studente risponde e il docente subito dopo approva o rifiuta la risposta (McHoul 1978), e sono stati accuratamente evitati meccanismi di riparazione e correzione degli errori dei discenti da parte dell'insegnante (Hall 2007, Koschmann 2013, Ellis 2014), lasciando via libera (lo si è chiarito agli studenti all'inizio di ogni sessione di registrazione) al solo meccanismo di autoriparazione, in cui il parlante segnala e risolve il problema (Sacks et al. 1977).

- Il token (d'ora in poi tok), in linguistica, è l'unità minima, distinguibile da un punto di vista tipografico, che compone un testo (Justicia 1995: 11): in una frase, perciò, una virgola o un punto esclamativo costituiscono un tok al pari di una parola; il termine *token*, inoltre, si riferisce al numero complessivo di parole in un testo.
- Il type, in linguistica, è ogni lessema che compone il testo, indipendentemente dal numero di volte che viene ripetuto. Per fare un esempio, nella frase "Mi piace Venezia e mi ci trasferirò tra qualche anno" abbiamo 10 tokens ma 9 types, dato che "mi" ricorre due volte (Justicia 1995: 11, Kondal 2015: 26).
- Per lemma, intendiamo ognuno dei vocaboli che hanno la stessa radice e che, ai fini del conteggio, hanno un significato equivalente (Jordá, Lliteras e Pàmies 1999: 154).
- Il char per tok è il numero medio dei caratteri per token (esclusa la punteggiatura).

- Il *ttr lemma chunks 100* è il rapporto tra *type* e *token* (*type/token ratio*, d'ora in poi *ttr*) rispetto alle prime 100 parole del testo, calcolato in relazione ai lemmi. Il *ttr* (Lieven 1978, Bates et al. 1988) è uno dei metodi più diffusi per misurare la varietà lessicale di un corpus e mette in rapporto il numero delle occorrenze delle parole unità del vocabolario con il numero di parole tipo. Valori vicini allo 0 indicano che il testo è poco variato, valori che si avvicinano a 1 caratterizzano testi particolarmente vari dal punto di vista lessicale (Brunato et al. 2020). In sostanza, i valori maggiori si ottengono quando nel testo sono presenti molti tipi di esponenti diversi e scarsamente ripetuti; se, al contrario, avessimo numerose ripetizioni di una ristretta varietà, il valore dell'indice si abbasserebbe. L'indice è notevolmente influenzato dalla lunghezza del testo: se i testi sono lunghi è più probabile che gli stessi lessemi vengano ripetuti più volte, abbassando in tal modo il *ttr* (Pallotti 2015: 208). Nelle nostre analisi, il *ttr* è stato calcolato sulle prime 100 e 200 parole.
- La *lexical density* (che traduciano in italiano come densità lessicale) è il rapporto tra le “parole piene”, definite in altri lavori anche come “lessicali” o “di contenuto” (aggettivi, avverbi, nomi e verbi) e il totale delle parole all'interno del testo (Halliday 1989, Ure 1971). Anche quest'indice, come il *ttr_lemma chunks*, offre informazioni sulla ricchezza lessicale¹⁰⁷ del testo analizzato¹⁰⁸ e, pur non essendo l'unico fattore che dà informazioni sull'acquisizione e la ricchezza del lessico¹⁰⁹, è comunque un indice relativamente facile da ottenere ed applicare a un corpus. Pure in questo caso, valori che si avvicinano a 0 denotano contenuti poveri di informazioni mentre quelli che sono più vicini a 1 indicano un testo ricco di parole piene (Brunato et al. 2020: 7147).

¹⁰⁷ Anche la *lexical diversity* (Lieven 1978, Bates et al. 1988) è uno degli indici di ricchezza lessicale e spesso è usata come equivalente di *lexical richness* (Daller et al. 2003) ma in questa sede abbiamo deciso, pur consapevoli della sua importanza, di tralasciare detto parametro.

¹⁰⁸ Come descritto da Johansson (2008: 65), “a text with a high proportion of content words contains more information than a text with a high proportion of function words (prepositions, interjections, pronouns, conjunctions and count words)”. E sulla stessa linea, Ure e Ellis (1977: 207) avevano già messo in risalto che “the proportion of words carrying lexical values (members of open-ended sets) to the words with grammatical values (items representing terms in closed sets). Since all words have grammatical values, this is a part: whole relation”.

¹⁰⁹ Read (2000), However et al. (2004) e Johansson (2008) coincidono nel sostenere che la sola densità lessicale non è sufficiente per definire la qualità di un testo. Oltre a questo indice bisogna tenere on considerazione diversità lessicale, numero di errori e *lexical sophistication*.

Gli studi di Ure (1971) concludevano che la maggior parte dei testi orali aveva una densità lessicale sotto il 40%, mentre una gran parte di testi scritti superava tale percentuale. Ovviamente, tale percentuale dipende anche dalla morfologia della lingua in questione. Per quanto riguarda la densità lessicale, che sia maggiore nel testo scritto che in quello orale trova d'accordo alla maggior parte dei linguisti. Esistono però casi, in studi recenti, in cui tale regola viene meno.

Portiamo ad esempio il lavoro di Brunato et al. (2016), visto che mette a confronto un corpus di testi CMC e uno di testi dell'immediatezza comunicativa, usando una piattaforma online per l'analisi linguistica automatica di testi¹¹⁰ con cui valutarne alcune strutture linguistiche. Il corpus scritto comprende quasi 9.000 tweet scritti tra il 2009 e il 2014 su argomenti generici, e altri testi di vario genere, tra cui la prosa giornalistica (il quotidiano *La Repubblica* e *Due Parole*¹¹¹), la narrativa, materiali didattici e articoli di Wikipedia. Il corpus orale (Cresti e Moneglia 2005) è costituito da testi di parlato formale principalmente monologico e testi di parlato informale, prevalentemente dialogico, prodotti in ambito familiare. Dai corpora sono stati estratte caratteristiche linguistiche di vario tipo ma quelle che ci interessano riguardano le analisi lessicali, che possono costituire un potenziale punto di riferimento per la nostra ricerca. Nella tabella che riporta la distribuzione delle principali caratteristiche del lessico dei corpora (Brunato 2016: 172, Tabella 7), la media del Type/Token Ratio è di 0,67 per lo scritto e 0,62 per il parlato; per quanto riguarda la densità lessicale, il valore medio dello scritto è 0,568 e quello del parlato è 0,546. Ci sembrano valori non troppo distanti tra di loro per quanto riguarda il profilo lessicale dei corpora analizzati e che, a nostro modesto parere, fanno vedere come l'asse della variazione concezionale, quando si tratta di social, sia più corta di quanto potrebbe parere a priori.

¹¹⁰ Si tratta di LinguA (Linguistic Annotation pipeline), una piattaforma sviluppata dall'Università di Pisa e dall'Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" della sede CNR della stessa città.

¹¹¹ *Due parole*, giornale prima cartaceo e poi solo in versione web, fortemente voluto da Tullio De Mauro, era un mensile con articoli su temi di attualità sociale, politica, economica e culturale, scritto usando una *scrittura controllata*, pensato per lettori con lievi disabilità cognitive o un basso livello di scolarizzazione. Per approfondimenti consultare <http://www.dueparole.it/default.asp>.

3.6 Due tipologie di analisi¹¹²

Il combinare un'analisi di tipo quantitativo con una di tipo qualitativo ha l'obiettivo di dare una visione il più possibile completa ed oggettiva dei dati analizzati in questo lavoro. Quindi, considerazioni di tipo qualitativo, basate su intuizioni e ipotesi, possono precedere una ricerca che usa l'analisi statistica e seguire, come ulteriore conferma, le analisi quantitative che si sono usate per verificare le ipotesi di partenza (Gries 2013).

L'analisi quantitativa è quella in cui i dati raccolti producono risultati statistici espliciti e oggettivi, esprimendo relazioni in cui non c'è spazio per la soggettività del ricercatore: tuttavia, alcuni fenomeni (pensiamo ad esempio alle strategie di apprendimento usate dagli studenti) non possono essere descritti in modo solo quantitativo, hanno bisogno di un'analisi qualitativa. Negli studi acquisizionali i due tipi di analisi non si escludono a vicenda ma si integrano e si compensano tra loro (Pallotti 1988).

L'analisi quantitativa raccoglie informazioni, descrive, spiega e analizza i dati raccolti in modo da confermare (o no) le ipotesi di partenza o dare risposta a domande di ricerca che nascono anche dallo studio della letteratura sul tema su cui ricercare (Williams 2011; Johnson e Christensen 2008). Nell'analisi qualitativa, invece, si può prevedere un certo grado di soggettività nel commentare i risultati analizzati, ed è lecito aspettarsi che il ricercatore generi delle nuove ipotesi e teorie partendo dai dati analizzati e dalle loro caratteristiche (Lichtman 2006).

Le due denominazioni, che vengono a volte usate in contrapposizione fra di loro, come se una escludesse l'altra o avesse meno meriti, non devono essere viste in modo dicotomico perché tutti gli enunciati, anche quelli quantitativi, implicano un

¹¹² Siamo certi che le caratteristiche dell'analisi qualitativa e quantitativa sono ben conosciute a chi ha una formazione come linguista. Questo lavoro di ricerca, però, è nato anche con l'intenzione di poter essere di una qualche utilità per chi si occupa di didattica e, forse, non possiede le stesse nozioni di chi lavora abitualmente con i corpora. Che Gabriele Pallotti ne abbia scritto in tempi recenti, inoltre, ci porta a pensare che sul dibattito qualitativo/quantitativo ci siano ancora dei dettagli da mettere a punto e aspetti su cui riflettere.

riferimento a una o più qualità: infatti, per contare qualcosa bisogna aver identificato il “cosa”, operazione che è essenzialmente qualitativa (Wood e Welch 2010: 57).

Come afferma Pallotti (2016: 113), parlando di ricerca, “I dati, in sé, non sono né qualitativi né quantitativi”: dal suo punto di vista, i due aggettivi vanno usati solo per riferirsi a diverse modalità di analisi, escludendo la loro applicazione a metodi, approcci o discipline, e il loro uso deve essere ristretto alla fase di analisi dei dati. L'autore puntualizza che una qualità è una caratteristica di un fenomeno, una sua proprietà che contribuisce a definirne l'identità; invece, una quantità è determinata dalle sue dimensioni, intensità e frequenze (Pallotti 2016: 111).

Ci sembra che quanto detto sopra sia importante e applicabile alla nostra ricerca, in cui abbiamo cercato di svolgere sia un'analisi quantitativa che qualitativa dei dati, in modo da avere uno studio che potesse essere il più completo possibile, abbracciando il maggior numero possibile di aspetti legati al lessico e avendo in mente quanto scritto da Pallotti (2016: 113) quando dice che

[...] nei progetti di ricerca basati sulla descrizione e interpretazione di casi singoli, prevarranno gli enunciati qualitativi, in quelli basati sulla ricerca di ricorrenze e correlazioni tra molti casi, gli enunciati quantitativi saranno inevitabili.

3.6.1 Analisi quantitativa

L'analisi quantitativa realizzata, i cui dati sono riportati nelle tabelle e grafici che seguono, riguarda determinate caratteristiche di base dei testi prodotti dai due gruppi, dati estratti dai corpora, valori di *ttr lemma chunks 100* di alcuni post, numero e tipologie degli errori lessicali: tali dati sono stati riportati sia in valori assoluti che in valori percentuali, con l'intenzione di avere un'analisi che fosse il più esaustiva possibile.

Gruppo Facebook	
Totale dei turni di parola	273
Totale di tokens nel testo	3174
Numero medio di tokens per turno di parola	13,89
Numero medio di caratteri per token	4,83

Tabella 1. Caratteristiche di base del testo: gruppo Facebook

Gruppo controllo	
Totale dei turni di parola	583
Totale di tokens nel testo	4754
Numero medio di tokens per turno di parola	9,29
Numero medio di caratteri per token	4,07

Tabella 2. Caratteristiche di base del testo: gruppo controllo

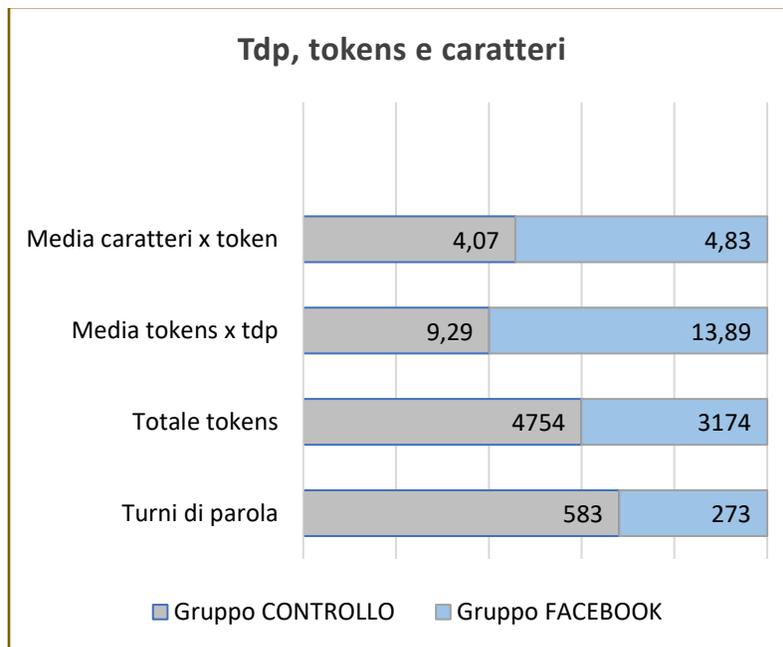


Grafico 1. Tdp, tokens e caratteri. Tabelle 1 e 2

I dati delle tabelle 1 e 2, visibili anche nel grafico 1, rappresentano alcune caratteristiche di base del testo, estratte dai corpus servendosi del programma Profiling-UD. Come si evince dai dati, i turni di parola usati dal gruppo Facebook per i commenti ai post (n=273) sono, in differenza percentuale, il 53,17% in meno (-53,17%) rispetto ai turni di parola del gruppo di controllo (n=583). Il numero medio di *tokens* per turno di parola del gruppo FB (n=13,89), è il + 49,52% rispetto al numero medio di *tokens* per turno di parola del gruppo CTL (n=9,29). Questi dati, ipotizziamo, potrebbero riflettere una maggior competenza linguistica del gruppo Facebook e di una sua maggior fluidità nella produzione di testi in LT visto che i suoi partecipanti, usando meno turni di parola rispetto al gruppo di controllo, hanno un numero medio di *tokens* per turno di parola che è notevolmente maggiore.

Ci sentiamo di poter collegare i dati sopra alle affermazioni di Housen et al. (2008: 280), che danno una prima, possibile spiegazione delle differenze tra il gruppo di controllo e quello sperimentale, con un dato che parla a favore di quest'ultimo, visto che il numero di parole (*tokens*) che il parlante usa per svolgere un determinato compito riflette, insieme ad altre caratteristiche, la competenza lessicale del parlante. Housen et al. (2008: 280) definiscono detto parametro come "produttività lessicale", avvertendo che essa dipende da molti fattori, tra cui la motivazione e la partecipazione stimolata dal *task*, il carattere del parlante e il desiderio e necessità di comunicare: insieme alla "fluidità lessicale", secondo gli autori, è un valore da tenere in considerazione quando si studia l'acquisizione del lessico.

La competenza lessicale, ovviamente, non dipende solo dalla quantità di *tokens* usati, e un altro parametro da considerare riportato sotto, nelle tabelle 3 e 4, è la densità lessicale intesa come informazione contenuta nel testo prodotto dai parlanti. Anche se vari autori, ad esempio Pallotti (2015: 196), considerano problematico determinare la complessità lessicale (termine che racchiude diversi fattori riguardanti la conoscenza del lessico) basandosi sulla densità lessicale, tale caratteristica rimane comunque, insieme alla diversità e alla sofisticazione lessicale, un valore importante per valutare l'acquisizione del lessico.

Gruppo Facebook	
Numero di post con ttr_lemma_chunks 100	11
Valore medio ttr lemma chunks 100	0,62
Numero di post con ttr_lemma_chunks_200	4
Valore medio ttr lemma chunks 200	0,58
Valore medio lexical density	0,55

Tabella 3. Quantità e valori medi ttr lemma chunks e lexical density: gruppo FB

Gruppo controllo	
Numero di post con ttr_lemma_chunks 100	15
Valore medio ttr lemma chunks 100	0,54
Numero di post con ttr_lemma_chunks_200	6
Valore medio ttr lemma chunks 200	0,43
Valore medio lexical density	0,50

Tabella 4. Quantità e valori medi ttr lemma chunks e lexical density: gruppo CTL

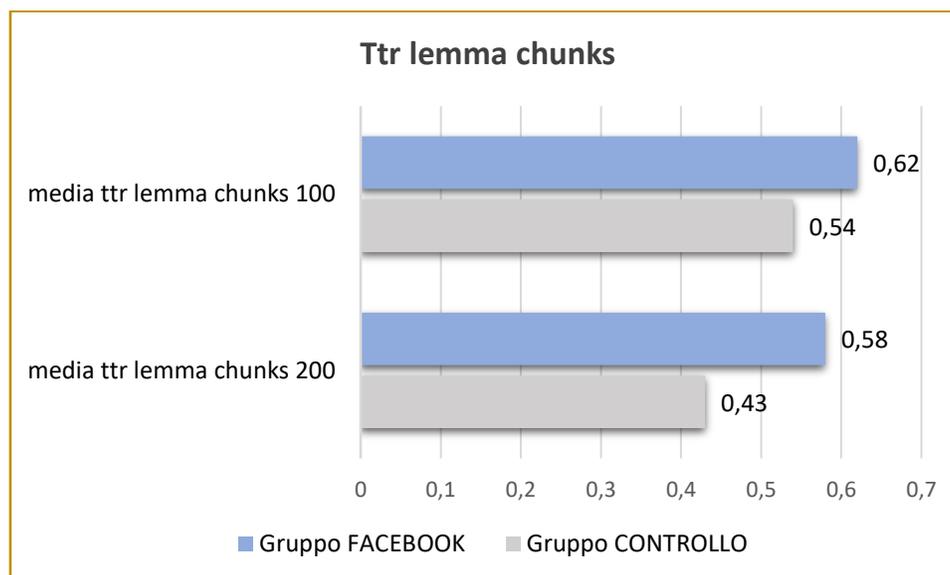


Grafico 2. Valori medi ttr lemma chunks 100 e 200. Gruppo Fb e gruppo CTL. Tabelle 3 e 4

Le tabelle 3 e 4, e i relativi dati espressi dal corrispondente grafico 2, con dati estratti dai corpus, usando Profiling-UD, rappresentano il valore medio della *lexical density* rilevata in essi. Tale valore, nel gruppo FB è il +10% (n=0,55), se comparato a quello del gruppo CTL (n=50). La media di *ttr_lemma_chunks* 100 nel gruppo FB (n=0,62),

in confronto a quella del gruppo CTL (n=0,54), è il +14,81%. La differenza percentuale tra la media di *ttr_lemma_chunks_200* del gruppo FB (n=0,58), è del +34,88% rispetto al gruppo CTL (n=0,43). Nel gruppo FB la differenza percentuale tra il valore medio di *ttr_lemma_chunks 100* (n=0,62) e *ttr_lemma_chunks 200* (n=0,58) è di +6,90%. Nel gruppo CTL, la differenza percentuale del valore medio di *ttr_lemma_chunks 100* (n=0,54) e *ttr_lemma_chunks 200* (n=0,43) è del +25,58%. I dati riportati nelle tabelle esprimono i valori medi della densità lessicale e della varietà lessicale. In entrambi i casi, il gruppo FB sembrerebbe essere in possesso di una maggior varietà lessicale rispetto ai discendenti del gruppo CTL.

Più che la differenza percentuale della *lexical density* (+ 10% per il gruppo Facebook), attirano la nostra attenzione i valori di *ttr_lemma_chunks*: come già detto (Cfr. § 3.5.3), il rapporto esprime la varietà lessicale di un corpus, mettendo in rapporto le occorrenze delle parole unità e delle parole tipo. Dei valori riportati nelle tabelle, un dato che ci sembra particolarmente interessante è la differenza percentuale tra il *ttr_lemma_chunks 100* e il *ttr_lemma_chunks 200*: sapendo che l'indice in questione è notevolmente influenzato dalla lunghezza, e che più i testi sono lunghi più è probabile che il *ttr* sia basso, il fatto che la differenza percentuale tra i due valori, nel gruppo FB, sia del 6,90%, rispetto a una differenza percentuale dei due valori, nel gruppo CTL, del 25,58%, ci porta a considerare che il gruppo Facebook ha più facilità a mantenere una maggior varietà lessicale anche nella produzione di testi relativamente lunghi, cosa che invece, come dimostrano i dati, sembrerebbe essere problematica per il gruppo di controllo.

Post gruppo FB	Ttr lemma chunk 100	Post gruppo CTL	Ttr lemma chunk 100
4	0,69	3	0,61
6	0,66	8	0,57
19	0,69	13	0,57
20	0,71	18	0,6
Media: 0,68		Media: 0,58	

Tabella 5. Post con valori ttr lemma chunks 100 più alti

La tabella 5 mostra i dati dei post con i 4 valori *ttr lemma chunks 100* più alti di ogni gruppo. In termini assoluti, i valori del gruppo FB sono sempre maggiori di quelli del gruppo CTL, con una differenza percentuale media del 17,24% a favore del gruppo sperimentale rispetto alla media del gruppo di controllo, e anche questo dato sembrerebbe confermare, rispetto a quest'ultimo, un maggior livello di acquisizione lessicale del gruppo sperimentale.

Gruppo Facebook							
AD	AU	FO	in dict	AD types	AU types	FO types	in dict types
5,57	5,83	70,93	82,34	3,80	7,13	64,31	75,29

Tabella 6. Percentuale forme e lemmi, secondo NVdB: gruppo Facebook

Gruppo controllo							
AD	AU	FO	in dict	AD types	AU types	FO types	in dict types
6,50	4,67	74,68	85,86	4,21	5,89	65,27	75,37

Tabella 7. Percentuale forme e lemmi, secondo NVdB: gruppo controllo

Nelle tabelle 6 e 7, basate sul NVdB appaiono, espressi in percentuale sul totale, le forme diverse (casella *in_dict*) e i lemmi diversi (casella *in dict types*) dei corpora. Le tabelle contengono anche la percentuale delle parole (in termini di forme diverse) appartenenti al lessico Fondamentale (FO), di Alta Disponibilità (AD) e Alto Uso (AU) ritrovate nel dizionario di De Mauro e la percentuale delle parole (in termini di lemmi diversi) appartenenti al lessico Fondamentale (FO types), di Alta Disponibilità (AD types) e di Alto Uso (AU types).

Le tabelle 8 e 9, e i corrispondenti valori del grafico 3, contengono il totale degli errori lessicali suddivisi per tipologia, la media di ognuno di loro per post, e la percentuale di tale tipo di errore sul computo totale: le cifre nella seconda casella sono in relazione al numero progressivo dei post, da quello con il numero più basso a quello con il più alto.

Errori gruppo Facebook		Tot.	Media per post	% sul totale delle 4 sezioni
Parole (in L1) non corrispondenti alla lingua target	0, 0, 0, 1, 1, 0, 0, 0, 3, 0, 1, 1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 1, 2, 0	11	0,52	17,46%
Forme ibride	1, 3, 2, 6, 0, 3, 0, 0, 5, 1, 0, 9, 0, 0, 1, 1, 2, 0, 1, 2, 1	38	1,80	60,32%
Parole (non della L1) non corrispondenti alla lingua target	0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0	0	0	0
Transfer lessicali	3, 2, 1, 1, 0, 1, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 1, 1, 0, 0, 1, 0, 0, 2	14	0,66	22,22%

Tabella 8. Tipi di errori lessicali, in percentuale, sul totale degli errori: gruppo Facebook

Errori gruppo controllo		Tot.	Media per post	% sul totale delle 4 sezioni
Parole (in L1) non corrispondenti alla lingua target	5, 2, 7, 5, 6, 8, 1, 0, 6, 3, 2, 0, 9, 1, 1, 1, 3, 7, 2, 6, 0	75	3,57	43,60%
Forme ibride	3, 5, 4, 5, 3, 10, 1, 1, 2, 2, 1, 2, 9, 5, 0, 2, 2, 6, 2, 9, 0	74	3,52	43,02%
Parole (non della L1) non corrispondenti alla lingua target	1, 1, 0, 0, 0, 5, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 2, 0	9	0,42	5,23%
Transfer lessicali	1, 1, 2, 1, 1, 1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 2, 0, 0, 1, 1, 0, 2, 0	14	0,66	8,14%

Tabella 9. Tipi di errori lessicali, in percentuale, sul totale degli errori: gruppo controllo

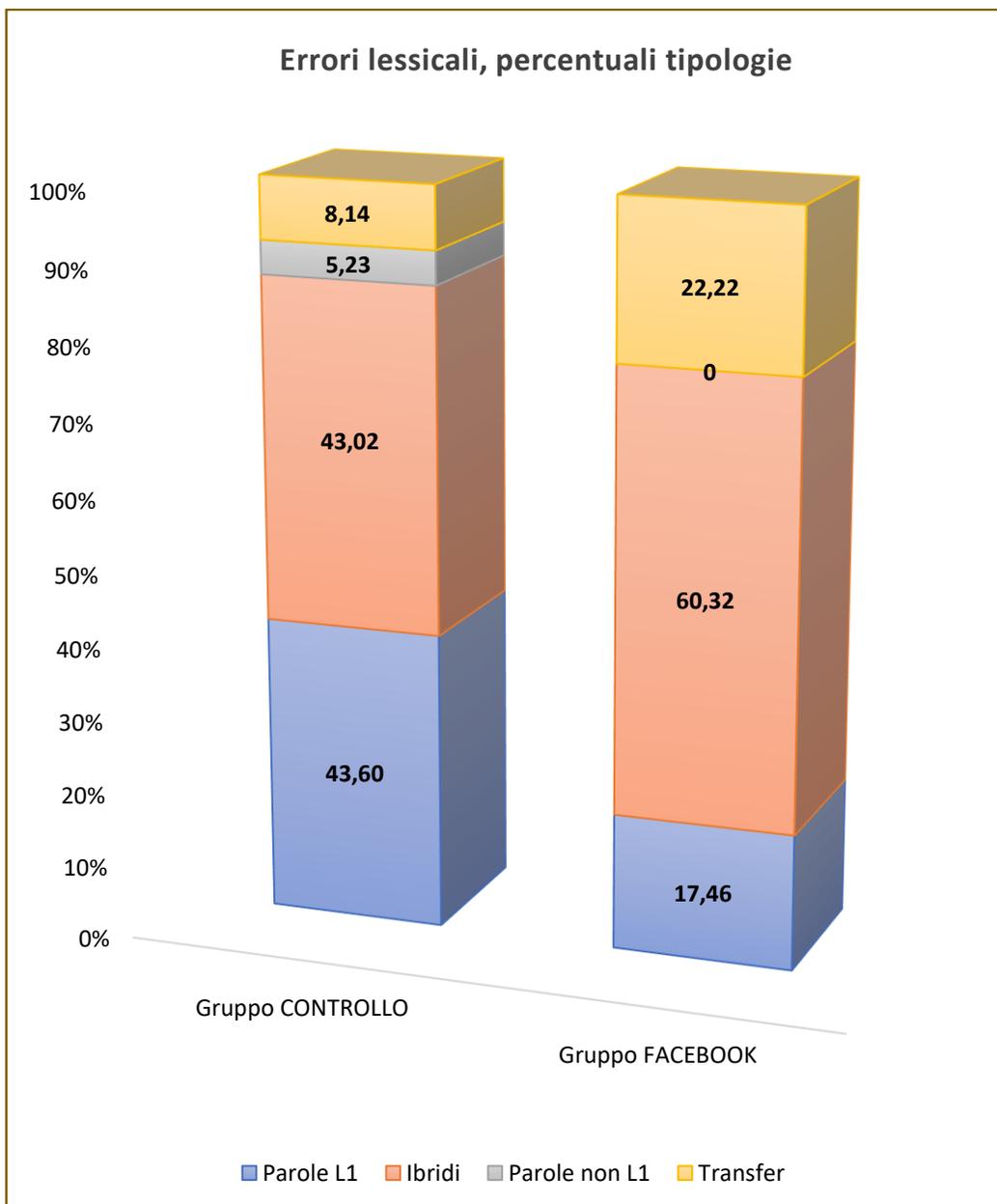


Grafico 3. Tipi di errori lessicali in percentuale sul totale degli errori: gruppo FB e CTL. Tabelle 8 e 9

I dati mostrano che, per quanto riguarda gli errori dovuti all'uso di parole (in L1) nella produzione di testi, il gruppo CTL ricorre alla L1 più del doppio delle volte del gruppo FB (gruppo FB, 17,46%; gruppo CTL, 43,60). La nostra ipotesi, di fronte a una differenza così marcata è che, non avendo ancora la competenza linguistica per esprimersi compiutamente nella LT, i parlanti del gruppo di controllo ricorrano a meccanismi di *code mixing* e *code switching* per colmare le loro lacune lessicali, e che il maggior ricorso alla L1 possa essere un modo per supplire alla mancanza del

lessico necessario a svolgere in modo adeguato il compito comunicativo richiesto: in questo senso, la disuguaglianza tra i due gruppi sembrerebbe supporre una maggior acquisizione lessicale della LT da parte del gruppo sperimentale.

Gli errori legati ai transfer lessicali, invece, sono una delle categorie di errori in cui il gruppo FB ha il triplo degli errori rispetto al gruppo CTL (gruppo FB, 22,22%; gruppo CTL, 8,14%) anche se, in percentuale, non è l'errore più ricorrente, in nessuno dei due gruppi. Pensiamo che, per questa tipologia di errore (che comprende anche i falsi amici), una possibile spiegazione possa essere legata alla maggior conoscenza della LB da parte del gruppo FB e ciò, se da una parte permette di avere più risorse per comunicare, dall'altra fa creare ai discenti delle combinazioni, delle ipotesi per assonanza o somiglianza che sembrerebbero essere invece precluse al gruppo di CTL, in possesso di una minor competenza lessicale nella LO.

Per quanto riguarda gli ibridismi, in cui includiamo le parole non attestate in nessun dizionario di italiano o di spagnolo, considerandoli quindi "errori creativi" degli apprendenti, ci siamo chiesti perché, nel gruppo sperimentale, tale tipologia di errore fosse molto più presente, in valore percentuale, che nel gruppo di controllo (gruppo FB, 60, 32%; gruppo CTL, 43,02%). Possiamo ipotizzare, in questo caso, che il tipo di situazione creatasi durante tutto il corso, in cui gli studenti non sono stati penalizzati o rimproverati in nessun momento per gli errori prodotti durante la produzione dei testi e, anzi, l'errore è sempre stato considerato una forma di "creatività", e qualcosa di naturale nel processo di apprendimento/acquisizione, possa essere una spiegazione plausibile. In qualche modo, insomma, gli studenti si sono sentiti a loro agio anche facendo ipotesi linguistiche che poi venivano espresse, appunto, con la creazione di ibridismi basati sulle loro regole "interne", abbastanza logiche e numerose nei livelli principianti e, nei casi in cui hanno percepito di non avere gli strumenti linguistici per poter comunicare, invece di ricorrere al semplice uso di parole della L1, gli apprendenti del gruppo FB hanno provato a sovrapporre le due lingue che conoscono meglio, dando luogo a ibridismi di diverso tipo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Post	Aggettivi	Avverbi	Sostantivi	Verbi	Tot.	Parole in L1	Forme ibride	Parole non in L1	Transfer	Tot.	% Tot. 6-9 su Tot. 1-4
FB 1	7	3	17	13	39	0	1	0	3	4	10,26
CTL 1	6	5	16	18	41	5	3	1	1	10	24,39
FB 2	9	6	7	13	35	0	3	0	2	5	14,29
CTL 2	12	14	16	21	63	2	5	1	1	9	14,29
FB 3	6	4	11	5	26	0	2	0	1	3	11,54
CTL 3	16	14	26	11	67	7	4	0	2	13	19,40
FB 4	19	9	41	30	99	0	7	0	1	8	8,08
CTL 4	16	13	17	16	59	5	5	0	1	11	18,64
FB 5	5	4	5	6	20	1	0	0	0	1	5
CTL 5	2	10	11	10	33	6	3	0	1	10	30,30
FB 6	9	9	16	8	62	0	3	0	1	4	6,45
CTL 6	12	13	21	15	61	8	10	5	1	24	39,34
FB 7	3	1	4	4	12	0	0	0	0	0	0
CTL 7	9	8	6	0	23	1	1	0	0	2	8,70
FB 8	1	1	0	2	4	0	0	0	0	0	0
CTL 8	5	5	9	7	26	0	1	0	0	1	3,85
FB 9	6	8	14	15	43	3	5	0	1	9	20,93
CTL 9	4	4	3	7	18	6	2	0	0	8	44,44
FB 10	5	1	9	6	21	0	1	0	0	1	4,76
CTL 10	5	8	3	7	23	3	2	0	1	6	26,09
FB 11	19	6	13	14	52	1	0	0	0	1	1,92
CTL 11	6	4	3	6	19	2	1	0	0	3	15,79
FB 12	36	5	93	27	161	1	9	0	0	10	6,21
CTL 12	4	3	9	7	23	0	2	0	0	2	8,70
FB 13	5	7	9	8	29	0	0	0	0	0	0
CTL 13	13	16	18	26	73	9	9	0	0	18	24,66
FB 14	3	5	1	3	12	0	0	0	1	1	8,33
CTL 14	17	9	12	10	48	1	5	0	2	8	16,67
FB 15	8	8	10	10	36	0	1	0	1	2	5,56
CTL 15	2	2	2	2	8	1	0	0	0	1	12,50
FB 16	12	6	13	9	44	1	1	0	0	2	4,55
CTL 16	7	6	8	8	29	1	2	0	0	3	10,34
FB 17	11	6	14	9	40	0	2	0	0	2	5
CTL 17	14	11	8	15	48	3	2	0	1	6	12,50
FB 18	5	6	9	4	24	0	0	0	1	1	4,17
CTL 18	11	8	14	14	47	7	6	0	1	14	29,79

FB 19	3	9	13	15	40	1	1	0	0	2	5
CTL 19	2	5	6	7	20	2	2	0	0	4	20
FB 20	15	10	22	31	78	2	2	0	0	4	5,13
CTL 20	16	13	31	23	83	6	9	2	2	19	22,89
FB 21	6	8	13	9	36	0	1	0	2	3	8,33
CTL 21	1	2	3	3	9	0	0	0	0	0	0
Totale gruppo Facebook	203	122	334	241	913	11	38	0	14	63	6,90%
Totale gruppo controllo	180	173	242	233	821	75	74	9	14	172	20,95%

Tabella 10. Quantità parole piene ed errori in ogni post: valori assoluti e percentuali

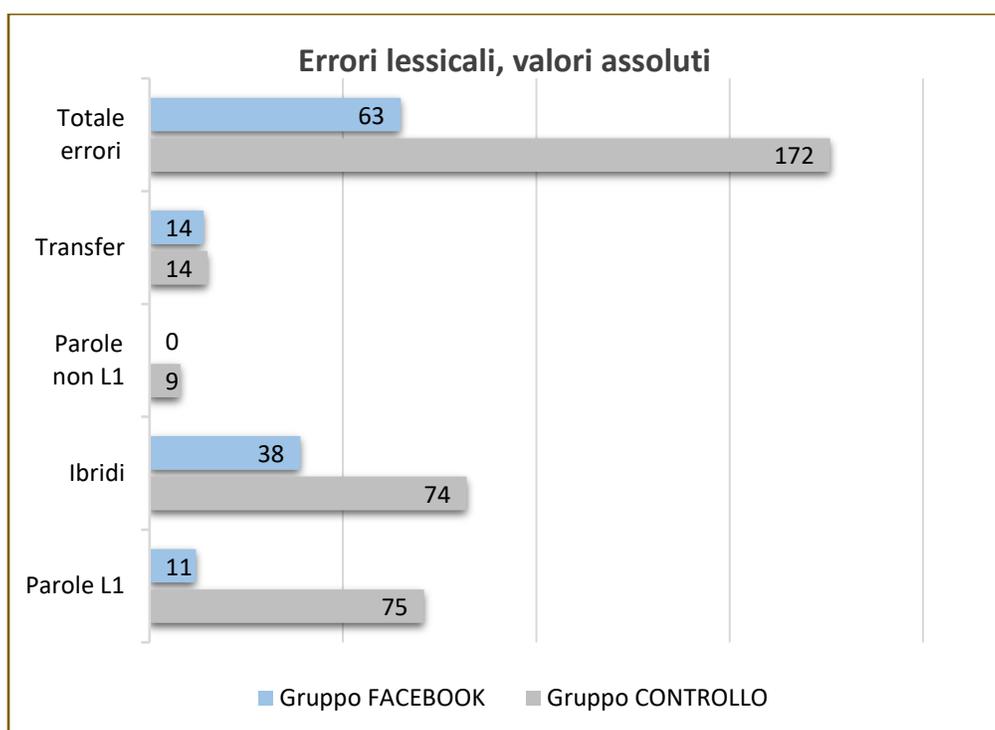


Grafico 4. Valori assoluti degli errori lessicali. Tabella 10

I dati della tabella 10, rappresentati nel grafico 4, rappresentano il conteggio dei quattro elementi lessicali (aggettivi, avverbi, sostantivi e verbi) analizzati in ogni post (colonne da 1 a 4) e il loro totale (colonna 5). Le colonne da 6 a 9 contengono il conteggio dei differenti tipi di errore lessicale in ogni post analizzato e, nella colonna 10, il totale degli errori lessicali di ogni post. La colonna 11 contiene i valori

percentuali tra la somma dei valori nelle colonne 6-9 e la somma delle parole nelle colonne 1-4. La differenza percentuale del totale della colonna 10, rispetto al totale della colonna 5 (n=913), nel gruppo Facebook (n=63) è il 6,90%. La differenza percentuale del totale della colonna 10, rispetto al totale della colonna 5 (n=821), nel gruppo di controllo (n=172) è il 20,95%. Questo significa che il totale degli errori lessicali (n=172) del gruppo CTL è, in incidenza percentuale, quasi tre volte il totale degli errori lessicali (n= 63) del gruppo FB, anche se quest'ultimo ha usato l'11,21% in più di parole piene (n=913) in confronto alla quantità usata dal gruppo CTL (n=821).

Post e commenti		
	Docente	Studenti
Post pubblicati	169	133
Post con commenti	99	122
Totale dei commenti nei post	561	409

Tabella 11. Quantità post e commenti pubblicati da docente e studenti

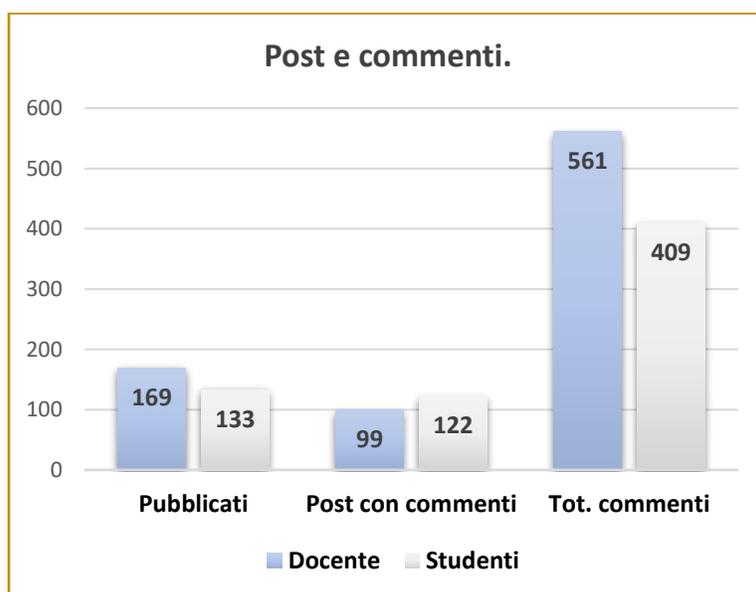


Grafico 5. Quantità post e commenti pubblicati da docente e studenti. Tabella 11

Nella tabella 11, e relativo grafico 5, sono riportate le quantità di post e commenti realizzati sia dal docente che dagli studenti. I post pubblicati inizialmente dal docente

sono stati 169, e 99 di essi hanno ricevuto uno o più commenti da parte degli studenti. I post pubblicati autonomamente dagli studenti, senza nessuna richiesta né compito assegnato dal docente, sono stati 133, e 122 di essi hanno ricevuto uno o più commenti da parte degli studenti. Il totale dei commenti nei post iniziati dal docente è stato di 561 mentre, nei post scritti dagli studenti, il totale dei commenti è stato di 409. In valore percentuale, i post pubblicati dal docente sono stati il 27,07% in più rispetto a quelli pubblicati dagli studenti ma solo il 58,8% dei post pubblicati dal professore ha ricevuto commenti mentre, per quanto riguarda i post pubblicati dagli studenti, il 91,73% di essi è stato commentato. Tali dati, soprattutto quelli riguardanti la percentuale di risposte da parte degli studenti ai post dei loro stessi compagni, sembrerebbero confermare un eccellente coinvolgimento dei discenti nelle attività su Facebook e una loro costante partecipazione e interazione in LT in tutte le fasi dell'esperienza didattica.

3.6.2 *Analisi qualitativa*

➤ Per quanto riguarda le *Parole in L1 non corrispondenti alla lingua target*, con il ricorso allo spagnolo nella produzione dei testi, oltre a quanto già detto in precedenza (Cfr. § 3.5.2), sembra che ciò avvenga soprattutto quando il tema del post è poco conosciuto, di uso non frequente per il livello di competenza linguistica degli studenti, o perché non appartenente al lessico trattato in profondità e frequentemente durante il corso. Lo notiamo, ad esempio, quando si chiede agli studenti un'opinione su un concorso e i relativi premi (post 1), e l'apprendente ricorre alla L1 perché non conosce l'argomento di cui si sta parlando e le parole della LM, usate specialmente dagli studenti dei livelli iniziali, compensano le ovvie lacune linguistiche che caratterizzano i discenti principianti. Comunque, grazie alla somiglianza tra italiano e spagnolo, il loro uso, spesso, non influisce sull'efficacia comunicativa, come si può osservare negli esempi che seguono, in cui gli errori sono dovuti a una trasposizione integrale della L1 alla lingua target:

- (1) ... **No sé, paso palabra mientras pienso algo* (post 1)¹¹³.
- (2) ... mare e palazzo **perfecto...* è bellissimo la **Capilla* dei Fiori (post 2).
- (3) ... non solamente basilico, un po'di **oregano* (post 3).
- (4) ... ho ascoltato musica italiana ma **seguramente* devo ascoltare di più (post 4).
- (5) ... la **culpa* è del figlio (post 5).
- (6) ... penso che il uomo è molto **simple* (post 6).
- (7) ... mi ricordi a la **estrella* de la morte di Star Wars (post 11).
- (8) ... perché i giovani devono essere più **independiente* (post 13).
- (9) ... del governo che ti **permite* cercare casa ma qui è **imposible* (post 13).
- (10) ... Ti **parece* che sei un pesce e sei nel mare, è molto bella (post 16).
- (11) ... È **rabioso* per alcun motivo... (post 17).
- (12) ... **creo* che è molto divertente (post 18).
- (13) ... si trova nella **Residencia* de Wurzburgo, con affreschi bellissimi (post 19).
- (14) ... perché siamo il **diablo* e l'acqua santa (post. 20).

¹¹³ La frase in questione è un *code switching* in piena regola e, ai fini della nostra analisi, abbiamo, inserito tutte le parole, contate singolarmente, nella categoria di di errore lessicale *Parole in L1 non corrispondenti alla lingua target*

Se l'affinità delle due lingue permette frequentemente, anche agli apprendenti principianti, di poter comunicare e creare frasi di senso compiuto e comprensibili a un parlante della LT, tale somiglianza può rappresentare, al tempo stesso, un problema. La sensazione di vicinanza di italiano e spagnolo, infatti, può limitare la capacità di discriminazione tra le parole della L1 e quelle della LS/L2, per cui gli apprendenti non sono consapevoli di stare usando parole della prima, e pensano che i termini della L1 da loro utilizzati siano presenti, uguali o molto simili, anche nella lingua bersaglio (Bailini 2016: 228), come mostrano gli esempi sotto:

- (15) ... quando sono arrivata a Firenze, tutto il **rato* vorrei pizza... (post 3).
- (16) Se **suspendo* il esami (post 5).
- (17) Dove sta il **panattone*? Non lo **llevastes* a classe (post 9).
- (18) È una buona **medida* (post 9).
- (19) ... Perché io (dico) *vale* tutto il **rato* (post 9).
- (20) Perché è **barato* (post 13).
- (21) E tu cominci **agobiar* (post 13).
- (22) ...molti persone no cercano lo **suficiente* e **se rinden* facilmente (post 13).
- (23) ... oppure creare un **equipo* per lavorare (post 18).
- (24) ... ridere è il miglior **quemador* calorico (post 18).
- (25) ... è molto interessante, **deberia* **hacerse* più cose come queste (post 18).
- (26) ... con la chiesa abbiamo **topao* (post 20).
- (27) ...in una **edicion*e di "La Voce" un **cura* (post 20).

➤ Le Forme ibride dei corpora comprendono errori di varie tipologie che sono riportati nell'ordine in cui essi appaiono nei post, citando per primi, nelle liste che seguono, gli errori contenuti nei post con il numero più basso (1, 2, 3, ecc.).

- ✓ Errori attribuibili alla semplificazione delle consonanti geminate, che dal punto di vista della distribuzione numerica, sono presenti in quantità sostanzialmente equivalente nelle produzioni dei due gruppi:
**abiamo, *bellisima, *attrativa, *mama, *papa, *necesitiamo, *facio, *cativo, *setimana, *abastanza, *tropo, *acordo, *arabiato, ecc.*

- ✓ Errori di ipercorrettismo, per cui gli apprendenti, nel timore di sbagliare per difetto, cadono nell'errore di geminare le consonanti semplici, introducendole impropriamente:
**staggioni, *cossa, *raggazzi, *tradittore ed *esempio.*
- ✓ Errori di inversione delle geminate:
**raggazi, *ochiatta e *tabbaco.*
- ✓ Errori dovuti alla persistenza di alcune vocali della L1:
**securamente, *estato, *digono, *rilassarme, *canzone, *immageni, *semplice, *invincibili, *retorno ecc.*
- ✓ Errori dovuti alla trasposizione di radice o paradigma della L1 e che danno luogo a forme ibride:
**grabi, *ganare, *decire, *saber, *deviamo, *comensare, *aiutare, *facere, *conoscio ecc.*
- ✓ Errori dovuti all'uso di lessema della lingua target e morfema della L1 o viceversa, che probabilmente attestano un processo di acquisizione parziale per cui l'apprendente ha acquisito la morfologia della LT ma non il suo lessico: si assiste quindi a un fenomeno che ha similitudini con l'adattamento¹¹⁴ e che crea una mescolanza linguistica tipica delle lingue di apprendimento (Savoia 2010):
**cancione, *lugari, *españololo, *españololi, *eramo, *deviamo, *aiutare, *edicione, ecc.*
- ✓ Errori dovuti a creazioni di parole inesistenti nella LS per adattamento morfologico, ortografico o fonetico di parole della L1. Questo tipo di errore si associa spesso al termine "creatività" perché tali parole (dette anche *transfer creativi* o ibridismi) svelano il tentativo dell'apprendente di trovare una soluzione alla difficoltà di esprimersi: per farlo, egli crea un termine che non esiste né in L1 né in lingua target, e che può essere (e di fatto, spesso, lo è)

¹¹⁴ L'adattamento è un fenomeno per cui le parole straniere che entrano a far parte del lessico di un'altra lingua possono subire cambiamenti di tipo fonologico o morfologico, adattandosi alle caratteristiche della lingua ricevente (Bafile 2010).

una combinazione tra una parola della madrelingua e morfemi appartenenti alla LS (Bailini 2016: 32). Di seguito, alcuni esempi:

**presemplo, *restasurente, *resetta, *sapeluria, *generaria, *esteso, *maschiline, *realità, *lavorale, *columnati, *ezetera, *intrevista, *sinora.*

➤ Nelle Parole (non in L1) non corrispondenti alla lingua target, si nota un uso preponderante dell'inglese e, in misura molto minore, del francese. Appaiono solo nel corpus del Gruppo CTL e sono:

**workshop, *on, *off, *man, *woman, *coach e *is; *cité ed *est.*

I Transfer lessicali presenti nei corpora mostrano l'influenza della L1 e di altre lingue straniere apprese prima di quella che si sta studiando. Nei casi di transfer, gli errori sono dati da adattamenti e trasferimenti della L1 alla LT, dando luogo a fenomeni di interferenza (Pichiassi 2012: 26; Calvi 2004: 66). I transfer lessicali sono anche alla base dei cosiddetti "falsi amici", una categoria di parole in cui le analogie formali non corrispondono a quelle semantiche (Calvi 2004: 65) Uno degli esempi che spiega meglio tale meccanismo è, se ci vogliamo riferire a un italiano che sta imparando l'inglese, l'uso del termine "parenti" per riferirsi ai "genitori", vocabolo che in inglese si traduce con *parents*. O, nel caso di un ispanofono che studia l'italiano, l'uso di "ricca", adattato dallo spagnolo *rico*, per esprimere il concetto italiano di "buono", "di buona qualità". Questa tipologia di errore è identica nei due gruppi, con 14 errori ciascuno. Nella tabella 12 sono riportate le frasi che contengono gli errori e, in nota, le nostre ipotesi al riguardo.

Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹¹⁵	Perché il riceve le nostre <i>*note</i> d'esame ...	1
FB ¹¹⁶	... e vede che noi abbiamo <i>*approvato</i> con l'aiuto del suo libro ...	

¹¹⁵ Interferenza della L1 con *notas* (i voti), al posto di voti.

¹¹⁶ Interferenza della L1, con *aprobado*, che in spagnolo significa 'promosso', tradotto qui con *approvato*.

FB ¹¹⁷	... stiamo usando il suo libro... è <i>*eccitato</i> , è comprensibile!	
CTL ¹¹⁸	È un uomo, è <i>*divertito</i> .	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹¹⁹	...Firenze è una buona <i>*eletta</i>	2
CTL ¹²⁰	... una cosa che <i>*mi chiama</i> poderosamente...	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹²¹	<i>*Cosa ricca</i> .	3
CTL ¹²²	La pizza quattro stagioni è sicuramente <i>*ricchissima</i> ...	
CTL ¹²³	... e nel forno di pietra va a essere <i>*bravissima</i> .	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹²⁴	Una canzone che allieta a <i>*tutte le mondo!</i>	4
CTL ¹²⁵	Quando era un <i>*piccolo ragazzo</i> e andava in piscina...	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
CTL ¹²⁶	Qualche <i>*parenti</i> sono così...e anche i <i>*parenti</i> devono aiutarlo.	5
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹²⁷	<i>*Molto buono!</i> Sono assolutamente d'accordo!	6
CTL ¹²⁸	Sei la unica <i>*moglie</i> .	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post

¹¹⁷ Interferenza dell'inglese *excited*, usato al posto della parola italiana *entusiasta* o *contento*, termine che sarebbe quello appropriato in questo contesto.

¹¹⁸ Interferenza della L1, con un adattamento dallo spagnolo *divertido*, usato al posto del corretto *divertente*.

¹¹⁹ Nella L1, *elección* significa 'scelta', qui notiamo la traduzione letterale con tale termine.

¹²⁰ Interferenza della L1, con la traduzione letterale di *llamar* con *chiamare*, perché *me llama*, seguito da un sostantivo, un avverbio o un aggettivo, ha il significato di 'attira', 'mi attrae'

¹²¹ Interferenza della L1 in cui quest'espressione (*cosa rica*) si usa per esprimere apprezzamento di una pietanza, lo possiamo considerare equivalente al nostro *Che buono! Che buona!*

¹²² L'interferenza della L1 fa usare un termine che le appartiene (*rico*) equiparandolo all'aggettivo italiano *buono*.

¹²³ Nella L1, l'aggettivo *bravo* ha il significato di 'eccellente', 'buono', 'magnifico', e si può ipotizzare che in tal senso si sia usata **bravissima*, riferendosi alla pizza.

¹²⁴ Ipotizziamo l'interferenza della L1, in cui *todo el mundo* significa 'tutti', o un adattamento dal francese con l'espressione *tout le monde*.

¹²⁵ Probabile interferenza dell'inglese, con l'uso di *little boy* per esprimere il significato di 'giovane', 'ragazzino'.

¹²⁶ Probabile interferenza dell'inglese *parents*, tradotto e adattato a *parenti* o allo spagnolo *parientes*.

¹²⁷ Interferenza della L1, in cui *muy bueno*, qui tradotto come **molto buono* ha il significato di 'Bello', 'Interessante' in LT.

¹²⁸ Invece di usare la parola della LB, appropriata in questo caso, cioè *donna*, si è ricorsi alla L1 usando la parola **moglie* intesa come *mujer*, parole che in spagnolo significa sia 'sposa' che 'donna'.

FB ¹²⁹	anche se l'immagine è molto bella la* <i>retribuzione</i> è difficile...	9
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹³⁰	... ma ti senti così bene * <i>captando</i> tutto	14
CTL ¹³¹	... alle quattro è molto * <i>pronto</i> , in altre cose...	
CTL ¹³²	Per me è * <i>similare</i> e differente perché...	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹³³	... aveva * <i>alcuna che altra</i> domanda che ti faceva dubitare...	15
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
CTL ¹³⁴	... Non so, qualcosa * <i>ha passato</i> ...	17
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹³⁵	Tanto * <i>certo</i> quello che dici...	18
CTL ¹³⁶	Fondamentale alla vita * <i>certo</i>	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
CTL ¹³⁷	... sì può * <i>passare</i> perché è vero, non so come si dice...	20
CTL ¹³⁸	sorpresa di tutti, è * <i>buonissimo</i>	
Gruppo	Errore commesso nella lingua target	Post
FB ¹³⁹	* <i>Sono con Almu!</i>	21
FB ¹⁴⁰	* <i>Così</i> è. Mi piace questa frase.	

Tabella 12

¹²⁹ Interferenza della L1, con l'uso di un adattamento di *retribución* (che significa *ricompensa* o *pagamento* di qualcosa) sulla LT, dove sarebbe stato appropriato, invece, l'uso di *pagamento*.

¹³⁰ Interferenza della L1, adattando il verbo *captar* (in spagnolo significa anche 'comprendere') al *captare* della LO.

¹³¹ L'interferenza della L1 porta alla creazione di un falso amico frequente perché l'apprendente usa una parola esistente in LB ed L1 ma con significati diversi: e la parola giusta sarebbe stata 'presto'.

¹³² Interferenza della L1, adattando *similar* a *similare*, parola presente nella LB ma di scarso uso perché il suo sinonimo di alta frequenza è *uguale* o *simile*.

¹³³ Interferenza della L1 con la costruzione *alguna que otra vez* che ha il significato di 'qualche', o comunque indicante quantità indefinita.

¹³⁴ Interferenza della L1, con adattamento di *ha pasado*, invece di *è successo*, che rappresenta la forma corretta nella LT.

¹³⁵ Interferenza della L1 con la parola *cierto* (che significa 'vero'), associata alla parola della LT *certo*, mentre l'espressione corretta sarebbe *È proprio vero quello che dici*, *È proprio giusto quello che dici*.

¹³⁶ Interferenza della L1 con la parola *cierto* (che significa 'vero') che viene associata alla parola della LT *certo* mentre in questo caso l'espressione corretta sarebbe *È proprio vero quello che dici*.

¹³⁷ Uso di una parola della LB, *passare*, per similitudine con il verbo in L1 *pasar* ('succedere') al posto di quella corretta che è *succedere*.

¹³⁸ Interferenza della L1 ed uso di **buonissimo* invece del corretto *bravissimo* della LO.

¹³⁹ Interferenza dalla L1, che fa tradurre *sono d'accordo con* in *sono con*, simile a *Estoy con*.

¹⁴⁰ Interferenza della L1, che fa tradurre letteralmente *Así es* con **Così* è per manifestare il proprio accordo con quello detto in precedenza da un'altra persona.

Volendo trarre in modo estremamente sintetico alcune conclusioni, è interessante notare come molte delle considerazioni di Barbasán e Bailini, le due autrici a cui ci riferiamo più frequentemente per quanto riguarda la maggior o minor frequenza di un determinato tipo di errore, siano applicabili anche alla nostra ricerca. Come verificato da Bailini (2016: 230), gli ibridismi e le creazioni non attestate nella LB sono gli errori lessicali più frequenti ed ugualmente alto, almeno nel gruppo di controllo, è l'uso di parole della L1. I risultati e le conclusioni di Bailini (2016) e Barbasán (2016) sono in linea con quelli della nostra ricerca, ed il tema, anche dal punto di vista dell'analisi quantitativa e della comparazione dei dati che da essa precedono, verrà trattato in modo più specifico nel capitolo 4.

3.7 Discussione dei risultati

È senz'altro necessario, anche per verificare l'efficacia dell'esperienza didattica alla base di questo lavoro, confrontare i risultati di questa ricerca con precedenti studi sull'acquisizione del lessico e analisi degli errori in una LS/L2. I lavori a cui faremo riferimento non sono completamente uguali al nostro perché il loro focus, i dati prodotti, e i risultati analizzati, non riguardavano solo l'analisi degli errori lessicali di lingue affini, ma altre caratteristiche (livello di competenza linguistica, tipologia dell'errore analizzato, contesto di svolgimento dell'esperienza in questione ed altre variabili) che sono differenti da quelle della nostra ricerca.

In questo senso, tralascieremo di analizzare in modo approfondito uno dei primi e più importanti lavori sull'analisi degli errori, elaborato da Ellis (1985) e che comprende i lavori di vari ricercatori, perché la L1 degli apprendenti (tedesco, arabo, italiano, mista, ecc.) e la lingua bersaglio non coincidono con le nostre, e soprattutto perché nella sua ricerca l'analisi degli errori non è basata solamente su quelli lessicali e non li differenzia dai sintattici o dagli ortografici: è comunque da notare che, nei lavori presi in considerazione da Ellis, gli errori degli apprendenti, nelle tre categorie analizzate, (lessico, sintassi e ortografia) rappresentano il 33%.

Studi successivi, e che concentrano la loro attenzione sia sugli errori lessicali che su altre tipologie di errore, forniscono cifre molto differenti fra loro. Per quanto riguarda esclusivamente gli errori lessicali, lo studio di Bueno et al. (1992) analizza quelli di apprendenti universitari spagnoli di inglese LT e li contabilizzano in un 22,4%; Van Esch (1995) riporta l'esperienza di studenti norvegesi, apprendenti di ELE¹⁴¹, e sottolinea che gli errori lessicali rappresentano il 45,87% di tutti quelli presenti nelle loro produzioni; Carcedo Gonzalez (1999), in uno studio con discenti finlandesi di ELE, segnala come gli errori lessicali siano il 47% del totale di quelli prodotti nelle prove linguistiche loro proposte; Rodriguez Paniagua (2005), nella sua ricerca con apprendenti arabi di ELE, osserva che gli errori lessicali rappresentano il 22,7%.

Acronimo di Español Lengua Extranjera

Altri lavori che possono rivestire un certo interesse per i nostri confronti, ma che comunque non analizzano tutte le tipologie di errori che formano parte della nostra ricerca, sono quelli di Mohd Hayas (2007) e Fernandez Jódar (2007). Il primo autore analizza gli errori lessicali nelle produzioni scritte di studenti malesi di ELE e, in tale categoria, verifica che il 21,3% di tali errori sono costituiti da ibridismi e prestiti linguistici. Nel secondo studio, in cui si individuano gli errori nelle produzioni scritte di apprendenti polacchi di ELE, gli ibridismi e i prestiti linguistici rappresentano il 16,6% di tutti gli errori lessicali analizzati. Tutti questi studi, però, si basano su analisi di corpora prodotti da studenti di una LS/L2 non affine alla loro L1 ed è per questo che, pur citandoli, non ci offrono dati completamente equiparabili a quelli della nostra ricerca.

Elementi più precisi sull'acquisizione del lessico di lingue affini, invece, sono quelli ricavabili dagli studi di Barbasán (2016) e Bailini (2016) che, nelle loro ricerche sull'IL di apprendenti di lingue somiglianti, in questo caso italiano e spagnolo, hanno studiato la percentuale di errori lessicali di apprendenti ispanofoni nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. La prima autrice ha analizzato il corpus scritto prodotto da discenti frequentanti un corso di italiano all'Università Politecnica di Valencia, analizzando errori lessicali di forma e significato: le tipologie di errori con cui possiamo confrontare i dati della nostra ricerca sono gli ibridismi, o forme non attestate nel dizionario italiano, che rappresentano il 36,8% degli errori degli apprendenti (Barbasán 2016: 166), e i transfer lessicali, che costituiscono il 13,2% degli errori (Barbasán 2016: 179). Facendo la media tra i due valori otteniamo che le due tipologie costituiscono il 25% degli errori lessicali prodotti dagli studenti¹⁴².

¹⁴² Il confronto che facciamo con i lavori di Barbasán e Bailini è puramente quantitativo, e abbiamo volutamente tralasciato un confronto qualitativo con la classificazione degli errori adottata dalle due autrici, visto che è difficile poter effettuare una comparazione pienamente equiparabile fra le tre ricerche in questione. Lo studio di Barbasán, ad esempio, classifica gli errori lessicali in interlinguistici e intralinguistici e, quando fornisce cifre e percentuali, fa un'ulteriore classificazione dividendoli in errori di significato e di forma. Inoltre, calcolando gli errori lessicali presenti nei corpora da lei analizzati, l'autrice tiene in considerazione la frequenza con cui gli studenti hanno commesso lo stesso errore, contando chi l'ha effettuato 2, 3 o 4 volte. Lo stesso discorso si può applicare al lavoro di Bailini, in cui la classificazione degli errori e il loro conteggio seguono criteri differenti da quelli da noi adottati.

Nello studio di Bailini (2016), basato sull'analisi degli errori lessicali in testi scritti da studenti ispanofoni di università ed EOI, di vari livelli di competenza linguistica, in uno scambio e-tandem con universitari italiani, si sono analizzati gli errori lessicali dividendoli in interlinguistici ed intralinguistici. Gli errori interlinguistici, che sono la parte preponderante degli errori lessicali prodotti dagli apprendenti, comprendono prestiti linguistici, falsi amici, parole in L1, parole inesistenti nella LT create per adattamento morfologico od ortografico di parole della L1 e la derivazione di termini per le interferenze tipiche della L1: nel corpus analizzato, relativo agli studenti di livello A1, la percentuale di tali errori è del 14% (Bailini 2016: 227).

Se confrontiamo i numeri della nostra ricerca con quelli di Bailini (2016), che prendiamo come nostro principale punto di riferimento, notiamo che il gruppo FB ha una percentuale di errori inferiore a quello citato nel lavoro dall'autrice, e anche rispetto alle conclusioni del lavoro di Barbasán (2016), il numero degli errori lessicali del gruppo sperimentale è minore.

Dobbiamo precisare che, nel computare gli errori lessicali contenuti nei corpora non ci si è soffermati sulla loro causa od origine: di conseguenza, non si è operata una distinzione e successiva categorizzazione tra errori interlinguistici ed errori intralinguistici¹⁴³, lasciando tale analisi per futuri lavori di ricerca sul tema che è alla base di questa ricerca. È utile e necessario specificare, inoltre, che gli errori analizzati sono tutti errori di forma, tranne quelli riportati nella sezione *transfer lessicali*, che appartengono alla categoria degli errori di significato.

¹⁴³ Gli errori interlinguistici sono quelli dati dall'interferenza della L1, o di altre lingue straniere in possesso dell'apprendente, sulla LB. Gli errori intralinguistici, invece, non dipendono dall'ingerenza della L1: essi sono collegati ai processi di apprendimento linguistico e all'applicazione di regole del sistema linguistico della LT, manifestandosi, quindi, con fenomeni di sovrageralizzazione, semplificazione, neutralizzazione e ipercorrezione (Ferreira ed Elejalde 2020: 131).

Fabrizio Ruggeri

CAPITOLO 4

CONCLUSIONI

I risultati descritti in questo studio suggeriscono che vi sia una correlazione positiva tra l'uso di un social network e l'acquisizione del lessico di una lingua straniera, nel caso specifico, l'italiano.

Con riferimento alle ipotesi di ricerca, i dati estratti dall'analisi dei corpus generati da due gruppi di studenti hanno evidenziato che il gruppo sperimentale (che ha usato Facebook come strumento complementare durante il corso) ha tratto giovamento dall'uso di un social per quanto riguarda la qualità e quantità di lessico acquisito.

I dati relativi alla quantità di post scritti in modo autonomo, e i relativi commenti pubblicati dagli studenti, sia in numeri assoluti che in comparazione con quelli scritti dal docente, indicherebbero che l'uso di un social network influisce positivamente sulla partecipazione degli studenti alle attività del corso, aumenta la motivazione ad interagire con i propri pari e genera una notevole interazione in lingua target. Ciò è da mettere in relazione, a nostro avviso, con gli obiettivi di ricerca (1) e (2) e sembra confermare tali ipotesi che, inoltre, possono essere collegate all'uso del modello teorico delle *Community of Inquire*, nel quale l'intersezione della *presenza sociale, cognitiva e docente* dà origine ad esperienze significative di apprendimento caratterizzate in cui sono incoraggiate collaborazione tra i partecipanti, scambi di informazioni e partecipazione alle attività del gruppo.

A raggiungere gli obiettivi (1) e (2) ipotizziamo che abbiano contribuito anche l'applicazione di alcuni concetti fondamentali del costruttivismo e del connessionismo relativi alla conoscenza che nasce dalla collaborazione con gli altri. Le due teorie pedagogiche sottolineano che le attività cognitive realizzate con le tecnologie digitali permettono la conservazione e il recupero (e quindi il riutilizzo) delle informazioni, e che per facilitare l'apprendimento è necessario alimentare le connessioni dei nodi che compongono il network: tutti elementi presenti, in varie fasi dell'esperienza didattica, nelle dinamiche del gruppo Facebook.

Altro aspetto che possiamo mettere in relazioni con le ipotesi di ricerca (1) e (2) è uno dei concetti fondamentali nella teoria dell'interlingua, per cui le conoscenze linguistiche di cui già dispone l'apprendente adulto permettono di formulare ipotesi sul funzionamento della lingua bersaglio che avranno bisogno di essere confermate o rifiutate attraverso l'interazione con il docente o con i parlanti della lingua studiata ed è quello che è avvenuto con la comunicazione, costante e reciproca, realizzata tra docente e apprendente in lingua meta. A tale riguardo, la teoria dell'IL mette in risalto il ruolo fondamentale della quantità di pratica affinché avvenga l'acquisizione, e proprio tale dinamica ipotizziamo che sia da collegare agli obiettivi (3) e (4) di questo studio.

Le analisi dei dati estratti dai corpora suggeriscono, a conferma di quanto ipotizzato nelle ipotesi (3) e (4), che l'uso di un social network e la comunicazione in LB avvalendosi di esso, influiscono positivamente sull'acquisizione del lessico, specialmente nei valori collegati alla varietà e densità lessicale. I dati riguardanti il gruppo Facebook, messi a confronto con quelli del gruppo di controllo, fanno supporre che qualità e quantità del lessico acquisito traggono giovamento dall'uso di una piattaforma digitale e tale dato è empiricamente dimostrabile.

Per quanto riguarda l'ipotesi (5), anch'essa pare confermata da dati che fanno ipotizzare una maggior competenza linguistica degli studenti che hanno utilizzato Facebook, e sembrerebbe che tale strumento abbia contribuito alla correttezza nell'uso del lessico, aiutando i discenti a commettere meno errori rispetto al gruppo di controllo che, al contrario, non ha usato il social network in questione.

Questo studio presenta, e non potrebbe essere altrimenti, diversi limiti e ipotesi ancora da verificare che potrebbero costituire il punto di partenza per iniziare altri lavori di ricerca su temi simili, prendendo spunto dall'esperienza realizzata.

Un primo limite è dato dalle dimensioni dei corpora. È evidente che maggiori sono le loro dimensioni e più, dall'analisi sia quantitativa ma anche qualitativa dei dati che contengono, possono essere tratte conclusioni utilizzabili e affidabili per le ricerche sull'acquisizione linguistica. Senza voler giungere alle dimensioni dei più conosciuti corpora linguistici di riferimento, lavorare su uno di maggior grandezza potrebbe

originare, tra l'altro, liste di frequenza da utilizzare in una programmazione didattica che tenesse in considerazione i risultati delle loro analisi.

Un altro limite evidente di questa ricerca è la mancata realizzazione, da parte dei due gruppi, di pre-test e post-test. Come è logico in ogni studio sull'acquisizione linguistica, per misurare in modo oggettivo se essa avviene (e in che misura), bisognerebbe partire da test iniziali valutati in modo consono per, successivamente, svolgere un test finale. Siamo perfettamente consapevoli che, non misurando la portata del progresso nell'acquisizione (in questo caso del lessico), i dati ottenuti avranno un valore scientifico relativo e parziale.

Mancano, in questo studio, anche l'analisi di altre variabili che avrebbero reso più completi i dati ricavati e offerto altre chiavi di lettura sul rapporto tra l'uso di Facebook, l'acquisizione del lessico e la quantità e qualità degli errori commessi. In questo senso, aver verificato la conoscenza di altre lingue straniere da parte dei discenti, mettendole in relazione con la loro L1, avrebbe permesso di osservare se, e come, il possesso di una L2 o L3 potrebbe influire sull'acquisizione del lessico.

Per quanto riguarda possibili, futuri e auspicabili sviluppi legati a questa ricerca, se ne potrebbe ipotizzare l'ampliamento ad ulteriori analisi dei post scritti su Facebook per valutarne caratteristiche legate ad ortografia, punteggiatura e sintassi. Da un punto di vista didattico, si potrebbe usare la struttura di questo lavoro per lavorare sull'acquisizione del lessico, proponendo i post (attualizzati laddove il caso lo richiedesse) a studenti con L1 differenti dallo spagnolo per poi mettere a confronto il corpus prodotto e realizzare un'analisi comparativa. E ancora, prendendo spunto sempre dagli stessi post, si potrebbe realizzare un test finale a scelta multipla su temi lessicali, alla fine di un corso in cui si usino i post che appaiono nel nostro studio. Altro possibile scenario di ricerca potrebbe riguardare una ricerca simile a quella qui presentata ma condotta con studenti di livello B1 o B2, per verificare le differenze, quantitative e qualitative dell'acquisizione del lessico ed eventuali errori, a seconda del livello di competenza linguistica.

Nonostante gli inevitabili limiti e le possibilità di approfondimento segnalate, con questa ricerca ci sembra comunque di aver dimostrato l'importanza dei social nei processi di insegnamento-apprendimento linguistico, mettendo in risalto il ruolo che essi possono avere nell'acquisizione del lessico di una lingua straniera. I dati analizzati suggeriscono che disegnare un percorso didattico su un social network, impiegando tale strumento come complemento e integrazione del manuale adottato, con attività collaborative e partecipative, abbia un impatto positivo sull'acquisizione linguistica e sia una risorsa da tenere in grande considerazione. Siamo consapevoli che, ai fini dell'attendibilità dei risultati e della qualità scientifica della ricerca, c'è bisogno di ulteriori studi basati su raccolta e analisi di dati generati da esperienze simili alla nostra, e consideriamo questo studio un punto di partenza, e non di arrivo, convinti che la strada per avere una buona qualità di insegnamento passa per mettere insieme aspetti pedagogici, conoscenza della materia insegnata e attivazione dei processi cognitivi degli apprendenti. Ci auguriamo che vengano realizzate altre ricerche simili in questo campo, e non possiamo che essere ottimisti, pensando al contributo che i prossimi lavori apporteranno alla didattica e all'acquisizione di una lingua straniera quando essa avviene sul web e con l'ausilio delle tecnologie digitali.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- AA.VV. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Abdurahman, A.Z.A.; Hassan, R.A.; Sayuti, N.M.; Abdullah, J. (2019). Social network and students: The correlation between usage on academic performance and non-academic engagement. In: M. Mohamad Noor; B. Ahmad; M. Ismail; H. Hashim; M. Abdullah Baharum (eds.), *The Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences (RCSTSS 2016)*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0203-9_10
- AbuSa'aleek, A. O. (2015). Students' perceptions of English language learning in the Facebook context. *Teaching English with Technology*, 15(4), 60-75. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-77f35fe5-4357-4e95-83c5-e609497aa166>
- Accietto, T.; Zorzi, D. (1998). *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*. Bologna: Clueb
- Akbari, E.; Pilot, A.; Simons, P. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behaviour*, 48, 126-134. <https://dl.acm.org/doi/10.1016/j.chb.2015.01.036>
- Akçayir, M. (2017). What do students think about SNS in education? University students' perceptions, expectations and concerns regarding educational uses of SNS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 91-106. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3097>
- Al Dahdouh, A. A. (2018). Jumping from one resource to another: how do students navigate learning networks? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(45), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0126-x>
- Al-Ali, S. (2014). Embracing the selfie craze: Exploring the possible use of Instagram as a language learning tool. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2), 1-16. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_ai-ali
- Alm, A. (2015). Facebook for informal language learning: Perspectives from tertiary language students. *EuroCALL Review*, 23(2), 3-18. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2015.4665>
- Al-Okaily, R. (2013). Mobile learning and BYOD: Implementations in an intensive English program. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10(2), 1-17. https://www.researchgate.net/publication/263567391_Mobile_Learning_and_BYOD_Implementations_in_an_Intensive_English_Program
- Al-Yafi, K.; El-Masri, M.; Tsai, R. (2018). The effects of using social network sites on academic performance: The case of Qatar. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(3), 446-462. <https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/13538?show=full>
- Ames C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know *Teachers College Record*, 91(3), 409-421. <https://psycnet.apa.org/record/1990-20994-001>
- Angelini, G.; Gasbarri, C. (2018). Learning organic chemistry day by day: The best choice of the best pharmacy students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 795-802. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.003>
- Annamalai, N. (2016). Exploring the writing approaches in the Facebook environment. *Teaching English with Technology*, 16(1), 71-87. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e5c89b63-6b65-4406-9852-e6b0aa63f130>
- Annamalai, N.; Jaganathan, P. (2017). Exploring students' reflective writing on Facebook. *EuroCALL Review*, 25(2), 3-17. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2017.7750>

- Thurlings, M.; Van Den Beemt, A; Willems M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657>
- Antonelli, G. (2014). L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane? In: E. Garavelli; E. Suomela-Härmä (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano*. Firenze: Franco Cesati, Vol. II, 537-556.
- Arrabal, G.; de-Aguilera, M. (2016). Communicating in 140 characters. How journalists in Spain use Twitter. *Comunicar*, 46, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-01>
- Asterhan, S. C.; Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>
- Astin, A. W. (1996). Involvement in Learning Revisited: Lessons we have Learned. *Journal of College Student Development*, 37(2), 123-34.
- Atkinson, T. S. (2013). The journey from dissenter to advocate: Insights gained while teaching online. In: R. Hartshorne; T. Heafner; T. Petty (eds.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation*, Hershey: IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/remote-observation-graduate-interns/67969>
- Atzori, C. (2006). Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices italófonos de E/LE. In: S. M. Saz (ed.) *Actas del XLI Congreso Internacional de AEPE. 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga*. Málaga: AEPE, 137-149.
- Aubry, J. (2013). Facebook-induced motivation shifts in a French online course. *TechTrends*, 57(6), 81–87. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0705-6>
- Avci, H.; Adiguzel, T. (2017). A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 45-58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3261>
- Avramenko A.; Nerantzi C. (2019). Exploring the use of social media in higher education classroom. In: C. Rowell (ed.), *Social Media in Higher Education: Case Studies, reflections and Analysis*. Cambridge, UK: Open Book Publisher. <https://books.openedition.org/obp/8591?lang=it>
- Awidi, I.T.; Paynter, M., Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*, 129, 106-121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.018>
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1093-1106. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9260-7>
- Aydin, S. (2014). EFL writers' attitudes and perceptions toward F-Portfolio use. *TechTrends*, 58(2), 59-77. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0737-6>
- Ayuni A., Al-Amin M., Shaidatul A., Adi K. (2017). Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, Special issue on Graduate Students Research on Education, 47-72. <https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7796>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. In: M. M. Llobera (eds). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-127.
- Bahati, B. (2015). Extending student discussions beyond lecture room walls via Facebook. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 160-171. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/22710>

- Bahrack, H.P.; Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over eight years. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13(2), 344-349. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.13.2.344>
- Bailini, S. (2016). *La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: Led.
- Balcikanli, C. (2015) Prospective English language teachers' experiences in Facebook: Adoption, use and educational use in Turkish context. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(3), 82-99. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:4838921>
- Barbasán Ortuño, I. P. (2016). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/handle/10251/63145>
- Bárcena E.; Read T. (2019). El rol de las redes sociales en la comprensión oral de segundas lenguas con soporte móvil. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 59, 47-69. <https://www.miscelaneajournal.net/index.php/misc/article/view/559/315>
- Barkley, E.; Cross, K.; Major, C. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrot, J. S. (2018) Facebook as a learning environment for language teaching and learning: A critical analysis of the literature from 2010 to 2017. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34, 863-875. <https://doi.org/10.1111/jcal.12295>
- Barrot, JS. (2016). Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: Impact and challenges. *Language, Culture, and Curriculum*, 29(3), 286-301. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1143481>
- Bates, E.; I. Bretherton, L.; Snyder. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge, US: Polity Press.
- Bazzanella C. (2002), Prototipo, dialogo e configurazione complessiva. In C. Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Milano: Guerini Studio, 19-34.
- Bellur, S.; Nowaka, K.L.; Hullb, K.S. (2015). Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. *Computers in Human Behavior*, 53, 63-70. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.chb.2015.06.027>
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In: E. De Corte; L. Verschaffel; N. Entwistle; J. Van Merriënboer (eds.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*. Amsterdam: Pergamon Press, 55-68.
- Berenguer-Román, I.; Roca-Revilla, M.; Torres-Berenguer, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31. <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i2.50>
- Berretta M. (1994), Il parlato italiano contemporaneo. In: L. Serianni; P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. Scritto e parlato*. Einaudi: Torino, Vol. II, 239-270.
- Berruto G., 1977, Competenza linguistica e situazione. Alcune considerazioni sulla competenza comunicativa. In: G. R. Cardona; F. Ferrara (a cura di), *Messaggi e ambiente*. Roma: Officina, 103-120.
- Berruto, G. (1989). Tra italiano e dialetto. In: G. Holtus; M. Metzeltin; M. Pfister (a cura di), *La dialettologia italiana oggi. Studi offerti a Manlio Cortelazzo*. Tübingen: Gunter Narr, 107-122.
- Berruto, G. (2012). Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche. In: G. Bernini; C. Lavinio; A. Valentini; M. Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Perugia: Guerra, 27-53
- Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.

- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Bari: Laterza.
- Bevilacqua, B. (2011). Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie. *Rivista Scuola laD*, 4. <http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie>
- Bianco, S.; Cantaro, S.; Ferrari, C.; Giacomoni, P. (2004). Social constructivism and community building: a model for the integrated training. *Italian Journal of Educational Technology*, 12(3), 5-14. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/458>
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bielaczyc, K. (2013). Informing design research: Learning from teachers' design of social infrastructures. *The Journal of the Learning Sciences*, 22, 258-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.691925>
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bini, M.; Pernas, A.; Sánchez, M. (1998). Apprendimento e insegnamento del lessico di alta disponibilità. *Quaderns d'Italià*, 3, 29-38. <https://doi.org/10.5565/rev/qdi.403>
- Blumenfeld, P. C.; Soloway, E.; Marx, R. W.; Krajcik, J.; Guzdial, M.; Palincsar, A. S. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 368-369. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier.
- Bolognesi, M. (2011). Il lessico mentale bilingue: i legami semantici e quelli episodici. *Studi di Glottodidattica*, 1, 64-71. <http://dx.doi.org/10.3299/sdg.v5i1.64-71>
- Borna, M.; Fouladchang, M. (2018a). The Motivational Outcomes of Connectivism Theory. in EFL. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(2), 101-112. <http://dx.doi.org/10.26655/mjltm.2018.2.8>
- Bosisio, C. (2012). *Interlingua e profilo d'apprendente: uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano: EDUCatt.
- Boyd, D.; Ellison N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Bozanta, A.; Mardikyan, S. (2017). The effects of social media use on collaborative learning: a case of turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (1), 96-110. <https://doi.org/10.17718/tojde.285719>
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2004). La estructura de la conversación: orden externo y orden interno. *Archivo de Filología aragonesa*, 59-60, 265-280.
- Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-41. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018001032>
- Bruce, B. C. (2008). Ubiquitous Learning, Ubiquitous Computing, and Lived Experience. *6th International Conference on networked Learning*. In: W. Cope; M. Kalantzis (eds.), Ubiquitous learning. Champaign, IL: University of Illinois Press. <http://hdl.handle.net/2142/17085>
- Brunato, D.; Cimino, A.; Dell'Orletta, F.; Montemagni, S.; Venturi G. (2020). Profiling-UD: A Tool for Linguistic Profiling of Text. 12th Edition of International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020), 11-16 May 2020, Marseille, France. <https://aclanthology.org/2020.lrec-1.883>
- Brunato, D.; Dell'Orletta, F.; Montemagni S.; Venturi, G. (2016). Monitoraggio linguistico di scritture brevi: aspetti metodologici e primi risultati. In: A. Manco; A. Mancini (a cura di), Scritture brevi: segni, testi e contesti. Dalle iscrizioni antiche ai tweet, *Collana di studi*

- Quaderni di AION-Linguistica*. Napoli: Università degli Studi di Napoli L'Orientale, 149-176. http://www.italianlp.it/wp-content/uploads/2018/06/scribe_bozza-articolo-ultima-versione-v3-perSito.pdf
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1990). *The Jerusalem-Harvard lectures. Acts of meaning*. Cambridge, US: Harvard University Press.
- Bryer, T. A.; Zavattaro, S. M. (2011). Social Media and Public Administration: Theoretical Dimensions and Introduction to the Symposium. *Administrative Theory Praxis*, 33, 325-340. <https://doi.org/10.2753/ATP1084-1806330301>
- Bueno González, A.; Carini Martínez, J. A.; Linde López, A. (1992). *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Burbules, N. C. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 3-14. <http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2012.01>
- Busalim A.; Masrom, M.; Binti Wan Zakaria W. (2019) The impact of Facebook Addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis. *Computers & Education*, 142(3). <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103651>
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In: P. Robinson; N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 216-236.
- Cabrero, R. S.; Román, O. C. (2018). Psychopedagogical Predecessors of Connectivism as a New Paradigm of Learning. *International Journal of Educational Excellence*, 4(2), 29-45. <http://dx.doi.org/10.18562/ijee.037>
- Çakmak, F. (2020). Social Networking and Language Learning: Use of Instagram for Evaluating Oral Communication Skill. *Recent Tools for Computer- and Mobile-Assisted Foreign Language Learning*. Hershey: IGI Global, 110-131. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1097-1.ch005>
- Calvani, A. (2008). Connectivism: new paradigm or fascinating pout-pourri? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, (4), 247-252. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/268>
- Calvi, M. V. (2003). Linguística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34.
- Calvi, M. V. (2004). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, 61-71. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0404110061A>
- Cambra, U. (2012). Uso "envolvente" del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 253-261.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 923-939. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>
- Cao, X.; Masood, A.; Luqman, A., Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective. *Computers in Human Behavior*, 85, 163-174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.023>
- Cao, L. (2018). Study on College English Teaching Interaction and Teaching Practice Based on Connectivism from the Neurocognitive Perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 2338-2346. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.132>

- Cao, Y.; Ajjan, H.; Hong, P. (2013). Using social media applications for educational outcomes in college teaching: A structural equation analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 581–593. <https://doi.org/10.1111/bjet.12066>
- Capuano A.; Storace, F.; Ventriglia, L. (2018). *Apprendimento significativo. Utilizzo didattico delle mappe concettuali*. Torino: Lattes & C. Editori.
- Carcedo González, A. (1999). Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. In: M.C. Losada Aldrey; J. F. Márquez Caneda; T. E. Jiménez Juliá, (eds.) *Actas del IX Congreso Internacional ASELE* (Santiago de Compostela, 1998). Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 465-472.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica Editrice.
- Carr, C.; Hayes, R. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23, 46–65. <http://dx.doi.org/10.1080/15456870.2015.972282>
- Casco López, J.; Aguirre Gamboa, P. (2015). Jóvenes, gadget y redes sociales. *Entretextos*, 7(19), 1-12. <http://entretextos.leon.uia.mx/num/19/PDF/ENT19-3.pdf>
- Casas Navarro, R.; Montoya Samamé, J. (2018). Asedios a la gramática universal. *Atenea*, 517, 105-122. <https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/atenea/article/view/534>
- Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *TechTrends*, 64, 557–560. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2110-7>
- Cedefop (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop reference series: 104.
- Çetinkaya, L.; Sütçü, S. S. (2018). The effects of Facebook and WhatsApp on success in English vocabulary instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 504-514. <https://doi.org/10.1111/jcal.12255>
- Demiraslan Çevik, Y.; Çelik, S.; Haşlaman, T. (2014). Teacher training through social networking platforms: A case study on Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 714–727. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.615>
- Chen, J.; Li, Y.; Song, J. (2013) Review on the Sensor Technology Applied in the Intelligent Learning Environment. *Communications and network*, 5, 69-72. <http://dx.doi.org/10.4236/cn.2013.51B016>
- Chen, Y. (2015). Linking learning styles and learning on mobile Facebook. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 94–114. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2038>
- Cheng, G.; Guan, Y.; Chau, J. (2016). An empirical study towards understanding user acceptance of bring your own device (BYOD) in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.2792>
- Chini, M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Chiusaroli, F. (2017). Scritture brevi nel diasistema delle scritture digitali. In: C. De Santis; N. Grandi (a cura di), *Club Working Papers in Linguistics*. Bologna: CLUB, Vol. I, 5-18.
- Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague-Paris: Mouton.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, US: The MIT Press.
- Chomsky, N., 1980, *Rules and Representations*, New York: Columbia University Press.
- Chugh, R.; Ruhi, U. (2017). Social Media in Higher Education: A Literature Review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605-616. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Chun, M.; Golomb, M.; Turk-Browne, J. D. (2011). A taxonomy of external and internal attention. *Annual Review of Psychology*, 62, 73-101. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100427>

- Church, K.; de Oliveira, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviours with traditional SMS. In Proceedings of the *15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services*, 352-361. <https://doi.org/10.1145/2493190.2493225>
- Ciliberti, A. (2012). La nozione di competenza nella pedagogia linguistica. *Italiano LinguaDue*, 4(2), 1-10. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2808>
- Cognigni, E.; Garbarino, S. (2018). Costruire la resilienza nell'interazione in un progetto di ricerca internazionale plurilingue. Il caso del progetto MIRIADI. In: Coonan, C. M.; Bier, A.; Ballarin, E. *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca'Foscari, 645-661. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/038>
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Colom, A. J. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo. *Revista de Educación*, 332, 233-248.
- Colomb, G.G.; Simutis, J.A. (1996), Visible conversation and academic inquiry: CMC in a culturally diverse classroom. In: Herring S.C. (ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 203-222.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL IX* (2), 147-160. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1515/iral.1971.9.2.147>
- Corrà, L. (2016). Sviluppo della Competenza lessicale. Roma: Aracne Editrice.
- Cousin, G. (2005). Learning from cyberspace. In: R. Land; S. Bayne (eds.), *Education in Cyberspace*. Oxford: Routledge Falmer, 117-129.
- Cresti, E.; Moneglia, M. (2005). C-ORAL-ROM. Integrated reference corpora for spoken romance languages. *Studies in Corpus Linguistics*, 15. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.15>
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Cucchiara, S.; Ligorio, M.B. (2009). From facts to theories: A case study. Palma di Maiorca: Knowledge Building Summer Institute.
- Dal Negro, S.; Ciccolone, S. (2018) Incidenza ed estensione del code-mixing come variabile sociolinguistica. *Rivista Italiana di Dialettologia*. XLII (42). Bologna: Pendragon.
- Daller, H.; Van Hout, R.; J.; Treffers-D Aller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24 (2), 197-222. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.197>
- Damiano, E. (2010). Jean Piaget. *Epistemologia e didattica*. Milano: Franco Angeli Editore.
- De Giorgi, L. (1995). *L'acquisizione del linguaggio come processo di interazione sociale*. Torino: Il Segnalibro.
- Deci, E. L.; Ryan R. M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dede, C. (2011). Emerging technologies, ubiquitous learning, and educational transformation. In *Towards ubiquitous learning*. Berlin: Springer, 1-8. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23985-4_1

- Denker, K. J.; Hermann, A.F.; Willits M. D. D. (2015). Technology as engagement: How we learn and teach while polymediating the classroom. In: A. Tyma; A. Herbig; A. F. Hermann (eds.), *Beyond New Media: Discourse and Critique in a Polymediated Age*. Lanham, US: Lexington Press, 143-161. <https://dc.etsu.edu/etsu-works/475/>
- Denker, K.J.; Manning, J.; Heuett, K.B.; Summers, M.E. (2018). Twitter in the classroom: Modelling online communication attitudes and student motivations to connect. *Computers in Human Behavior*, 79, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.037>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Dexter, S.; Doering, A. H.; Riedel, E. S. (2006). Content area specific technology integration: a model for educating teachers, *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 325-345. <https://www.learntechlib.org/primary/p/5676/>
- Díaz Martínez, J. A.; Hernández de Frutos, T. (2018). Connectivism in the Network Society. The Coming of Social Capital Knowledge. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 1, 21-37. <http://dx.doi.org/10.5944/ts.1.2018.21358>
- Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(8), 249–1258. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1266369>
- Dolci, R. (2004) Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie. In: *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. G. Serragiotto (a cura di) Torino: UTET Libreria, 83-104.
- Doleck, T.; Lajoie, S. (2018). Social networking and academic performance: A review. *Education and Information Technologies*, 23(1), 435–465. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9612-3>
- Dougherty, K. D.; Andercheck, B. (2014). Using facebook to engage learners in a large introductory course. *Teaching Sociology*, 42(2), 95–104. <https://www.learntechlib.org/p/152538/>
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2(2). <http://dx.doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014>
- Durão, A. B. de A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- E. De Corte, L.; Verschaffel, N.; Entwistle, J.V. Merrienboer (eds.) (2003), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimension*. Oxford: Elsevier Science.
- Eaton, S. (2010). Formal, non-formal and informal learning. The case of literacy, essential skills and language learning in Canada. Calgary: Eaton International Consulting Inc.
- Eger, L.; Klement, L.; Tomczyk, L.; Pisonova, M.; Petrova, G. (2018). Different user groups of university students and their ict competence: evidence from three countries in central Europe. *Journal of Baltic Science Education*, 17(5), 851-866. 10.33225/jbse/18.17.851
- Ekahitanond, V. (2018). The impact of feedback in Facebook on students' language proficiency. *TEM Journal*, 7(3), 686-692. <https://dx.doi.org/10.18421/TEM73-28>
- Elliott, B., (2008). E-pedagogy and e-assessment. In: F. Khandia (ed.). *12th CAA International Computer Assisted Assessment Conference*. Loughborough: Loughborough University, 107-122. <https://repository.lboro.ac.uk/account/articles/9489746>
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352. <http://dx.doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, N. C. (2007). Implicit and explicit knowledge about language. In: Hornberger, N. H (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 6, Berlin: Springer, 119-132.
- Ellis, R. (2014). Taking the Critics to Task: The Case for Task-Based Teaching. Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education. *Sixth CLS International*

- Conference CLa-SIC. Singapore: National University of Singapore, 103-117. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-002>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellison, N. B.; Boyd, D. (2013). Sociality through social network sites. In: Dutton, W. H. (ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford, UK: Oxford University Press, 151-172.
- Ertmer, P.A.; Newby, T.J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6, 50-72. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Facchinelli L.; Tesser E. (2010). Manuale d'amore 2 in classe. *Lingua nostra, e oltre*, 4, 25-29.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Fernández Silva, C. (1998). La creación léxica en la interlengua de español. In: A. Celis; J.R. Heredia, (eds.), VII Congreso de ASELE (Almagro, 1996). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 213-219.
- Ferrari, A. (2017). Tra punteggiatura e testualità. Virgola, punto e punto e virgola nella scrittura mediata dal computer. *Lingue e culture dei media*, 1/2, 1-14. <https://doi.org/10.13130/2532-1803/9340>
- Ferreira Cabrera, A.; Elejalde Gómez, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- Fianu, E.; Blewett, C.; Oppong, G.; Ampong, A.; Ofori, K. S. (2018). Factors Affecting MOOC Usage by Students in Selected Ghanaian Universities. *Education Sciences*, 8(2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci8020070>
- Fields, D. A.; Kafai, Y. B.; Giang, M. T. (2016). Coding by choice: A transitional analysis of social participation patterns and programming contributions in the online Scratch community. In: U. Cress, J. Moskaliuk, H. Jeong (eds.), *Mass Collaboration and Education*. Cham: Springer International, 209–240.
- Fiorentino, G. (2011), Scrittura liquida e grammatica essenziale. In: U. Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*. Bologna: il Mulino, 219-241.
- Fiorentino, G. (2014). Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così.... Norma liquida tra Internet e scrittura accademica. In: S. Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*. Bologna: il Mulino 181-204.
- Flórez, S. Y. V.; Pérez, J. A.; Amaya, Á. I. B. (2017). Sinergia entre e-Learning y e-Commerce. *Tecnología, Investigación y Academia*, 5(1), 91-106. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/12014>
- Florjančič V.; Wiechetek Ł. (2019). The digital literacy of business students with evidence from Poland and Slovenia. In: L. Uden; D. Liberona; G. Sanchez; S. Rodríguez-González (eds.), *Learning Technology for Education Challenges. Communications in Computer and Information Science*, Vol 10. Cham: Springer international. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_28
- Fornara, F. (2018). Micro-input: Effects of an instructor model on foreign language student production on twitter. *NeMLA Italian Studies*, 39. <http://www.buffalo.edu/content/dam/www/nemla/NIS/XXXIX/NeMLA%20Italian%20Studies%202017%20-%20Micro-Input.pdf>
- Fornara, F.; Lomicka, L. (2019). Using visual social media in language learning to investigate the role of social presence. *CALICO Journal*, 36(3), 184-203. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.37205>

- Frein, S. T.; Jones, S. L.; Gerow, J. E. (2013). When it comes to Facebook there may be more to bad memory than just multitasking. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2179-2182. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2013.04.031>
- Garrison, D. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. New York: Routledge.
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gastaldi, E. (2002). Italiano digitato. *Italiano e oltre*, 17(3), 134-137. <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2002-n.-3.pdf>
- Gazza, E. A.; Hunker, D. F. (2014). Facilitating student retention in online graduate nursing education programs: A review of the literature. *Nurse Education Today*, 34, 1125-1129. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.01.010>
- Geneese, F. (2002). Portrait of the bilingual child. In: Cook V. (edv.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon: Multilingual Matters, 167-196.
- Gettman H. J.; Cortijo V. (2015). Leave me and my facebook alone! understanding college students' relationship with facebook and its use for academic purposes. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090108>
- Giunchiglia, F.; Zeni, M.; Gobbi, E.; Bignotti, E.; Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.041>
- González Pérez, M. (2015). Enriquecimiento tecnológico y psicopedagógico del concepto de comunidades de práctica en la educación a distancia. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47(7), 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/47/7>
- Gouverneur, G. U. (2008). Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias. In: S. Pastor Cesteros; S. Roca Marín (eds.) *XVIII Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: ASELE/Universidad de Alicante, 590-594. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403895>
- Greenhow, C.; Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning Media and Technology*, 34, 119-140. <http://dx.doi.org/10.1080/17439880902923580>
- Gries, S. T (2013). *Statistics for linguistics: A practical introduction*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Gunawardena, C.N.; Zittle, F.J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction with a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. <https://www.learntechlib.org/p/86327/>
- Gupta, N., Irwin, J.D. (2016). In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task. *Computers in Human Behavior*, 55, 1165-1178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2014.10.022>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/39>
- Hall, J.K. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, 91(4), 511-26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00619.x>

- Hall, L.; Maughan, C. (2015). Going where the students are already: reimagining online learning where students and lecturers co-create an interactive teaching and learning space. *The International Journal of Technologies in Learning*, 22 (3), 51-61. <http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.262/prod.96>
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamza, A.; Noordin, A. F. (2013). BYOD usage by postgraduate students of International Islamic University Malaysia: An analysis. *International Journal of Engineering Science Invention*, 2(4), 14-20. <http://www.ijesi.org/papers/Vol%202%284%29/Version-3/C241420.pdf>
- Harran, M.; Olamijulo, C. (2014). Social media communication spaces to develop literacies in a higher education language classroom context. *South African Journal of Higher Education*, 28(2), 410-435. <https://hdl.handle.net/10520/EJC153549>
- Harting, A. (2017). Using Facebook to improve L2 German students' socio-pragmatic skills. *The EuroCALL Review*, 25(1), 26-35. <http://dx.doi.org/10.4995/eurocall.2017.7014>
- Held, G.; Schwarze, S. (2011). *Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hernández, O. (2015). Collaborative information behaviour in completely online groups: Exploring the social dimensions of information in virtual environments. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 4(4), 775-787. <http://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/303>
- Herring S.C. (2011), Computer-mediated conversation: Introduction and overview, *Language@Internet*, 8, 1-12. <https://www.languageatinternet.org/articles/2010/2801>
- Hinde R.A., (1972). *Non-Verbal Communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hmelo-Silver, C. E.; Duncan, R. G.; Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 99-107. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hoban, G. ; Nielsen, W.; Carceller, C. (2010). Articulating constructionism: Learning science through designing and making "slowmations" (student-generated animations). In: C. H. Steel; M. J. Keppell; P. Gerbic; S. Housego (eds.), Curriculum, technology and transformation for an unknown future. *Scillite Sydney 2010*, 433-443. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/772/>
- Hong, F. Y.; Huang, D. H.; Lin, H. Y.; Chiu, S. L. (2014). Analysis of the psychological traits, Facebook usage, and Facebook addiction model of Taiwanese university students. *Telematics and Informatics*, 31(4), 597-606. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.01.001>
- Hong, F. Y.; Chiu, S.-L. (2016). Factors Influencing Facebook Usage and Facebook Addictive Tendency in University Students: The Role of Online Psychological Privacy and Facebook Usage Motivation. *Stress Health*, 32, 117-127. <https://doi.org/10.1002/smi.2585>
- Hortigüela, A. D.; Sánchez, S. J.; Ángel Pérez, P. A.; Víctor Abella G. V. (2019). Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 412-422. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1579665>
- Hostetter, C., Busch, M. (2013). Community matters: social presence and learning outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 77-86. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/3268>
- Housen, A.; Bulté, B.; Pierrard, M.; Van Daele, S. (2008). Investigating lexical proficiency development over time. The case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. *Journal of French Language Studies*, 18(3), 277-298. <http://dx.doi.org/10.1017/S0959269508003451>

- Howe N., Strauss W. (2007). The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 41-52. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17642125/>
- Howe, N.; Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage.
- Huang, C. (2018). Social network site use and academic achievement: A meta-analysis. *Computers & Education*, 119, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.010>
- Hudson R. (2008). Word Grammar, Cognitive Linguistics and Second Language Learning and Teaching. In: N. Ellis; P. Robinson; (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 89-113.
- Hwang, G.J.; Tsai, C.C.; Yang, S.J.H. (2008). Criteria, strategies, and research Issues of context aware ubiquitous learning. *Educational Technology & Society*, 11(2), 81-91. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.2.81>
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride; J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Iorio, J. (2016). Vernacular literacy. In: A. Georgakopoulou.; T. Spilioti (eds.). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. New York: Routledge, 166-179.
- Irwin, C.; Ball, L.; Desbrow, B.; Leveritt, M. (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1222-1232. <https://doi.org/10.14742/ajet.798>
- Islas Torres, C.; Delgadillo Franco, O. (2016). La inclusión de ICT por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo. *Apertura*, 8(2), 116-129. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v8n2.845>
- Jacoby, S. (1999). Turn. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 259-262. <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.259>
- Jeong H.; Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>
- Jin, S. (2015). Using Facebook to promote Korean EFL learners' intercultural competence. *Language, Learning and Technology*, 19(3), 38-51. <http://hdl.handle.net/10125/44429>
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers*, 53, 61-79. Lund University. <https://journals.lub.lu.se/LWPL/article/view/2273>
- Johnson, B., Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, US: Sage Publications.
- Jonassen, D. H.; Kommers, Piet A.M.; Terry Mayes, J.; Ferreira, A. (2012). *Cognitive Tools for Learning*, New York: Springer-Verlag.
- Jonassen, D. H (2010). *Learning to Solve Problems*. New York: Routledge.
- Jonassen, D. H. (2004). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jonassen, D. H.; Mandl, H. (eds.) (1990). *Designing hypermedia for learning*. Vol 67. Berlin: Springer-Verlag.
- Jonassen, D.H.; Carr C.S. (2000). Mindtools: affording multiple knowledge representations for learning. In: S.P. Lajoie, (ed.). *Computers as cognitive tools: No more walls*, 2, 165-196. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1201/9781315045337>
- Jonassen, D.H. (1994), Thinking technology, toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34, 34-37. <https://www.learntechlib.org/p/171050/>
- Jonassen, D.H., (1999). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates.

- Jonassen, D.; Carr, C.; Yueh, H.-P. (1998). Computers as Mindtools for engaging learners in critical thinking. *Techtrends*, 43, 24-32. <https://doi.org/10.1007/BF02818172>
- Jordá LLiteras, G. M.; Pámies, C. (1999). Términos y conceptos específicos en el análisis lexicométrico. In Barrueco, E. S. *Lengua para fines específicos: investigación y enseñanza*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 153-157.
- Mazer, I. P.; Murphy, R. E.; Simonds, C. J. (2009) The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-183. <https://doi.org/10.1080/17439880902923655>
- Judd, T. (2018). The rise and fall (?) of the digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), 99-119. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.3821>
- Junco, R. (2012a). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers and Education*, 58(1), 162-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Junco, R. (2012b). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>
- Junco, R. (2012c). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2236-2243. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.031>
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 8-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.001>
- Justicia, G. 1995. *El Desarrollo del vocabulario. Diccionario de Frecuencias*. Granada: Universidad de Granada.
- Karal, H.; Kokoc, M.; Cakir, O. (2017). Impact of the educational use of Facebook group on the high school students' proper usage of language. *Education and Information Technologies*, 22(2), 677-695. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9428-y>
- Karimuddin, N.; Haryanto, A. (2015). EFL student's perception towards using mobile technology via Facebook for practicing English writing skill: A revolution of traditional to modern teaching. *Journal of Language and Literature*, 6(1), 154-160. <http://dx.doi.org/10.7813/jll.2015/6-1/28>
- Kaye, A.R. (1992). Learning together apart. In *Collaborative learning through computer conferencing*, Vol. 90, Heidelberg: Springer-Verlag, 1-24.
- Keller, G. H. (2016). Code switching in Teaching English to Speakers of Other Languages. *USF Master's Projects and Capstones*, 480. 1-108. <https://repository.usfca.edu/capstone/480>
- Kelly, N. (2018). Student perceptions and attitudes towards the use of Facebook to support the acquisition of Japanese as a second language. *Language Learning in Higher Education*, 8(2), 217-237. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0014>
- Kennedy, G. E.; Judd, T. S.; Churchward, A.; Gray, K.; Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122. <https://doi.org/10.14742/ajet.1233>
- Kennedy, G.; Dalgarno, B.; Bennett, S.; Judd, T.; Gray, K.; Chang, R. (2008). Immigrants and natives: Investigating differences between staff and students' use of technology. In *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Ascilite, Melbourne 2008*, 484-492. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9664664/kennedy.pdf>
- Kim, E.; Koh, E. (2018). Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 84, 264-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037>
- Kim, S.; Yoo, S. J. (2016). Age and gender differences in social networking: Effects on South Korean students in higher education. In: T. Issa; P. Isaias; P. Kommers (eds.), *Social*

- network and education: Global perspectives*. Cham: Springer, 69–82. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-17716-8>
- Kitchakarn, O. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 53-60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117631.pdf>
- Kitsantas, A., Dabbagh, N., Chirinos, D. S., Fake, H. (2016). College students' perceptions of positive and negative effects of social networking. In: T. Issa; P. Isaias; P. Kommers (eds.). *Social network and education: Global perspectives*. Cham: Springer, 225–238. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-17716-8>
- Klimova, B., Pikhart, M. (2020). Cognitive and Applied Linguistics Aspects of Using Social Media: The Impact of the Use of Facebook on Developing Writing Skills in Learning English as a Foreign Language. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 110-118. <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe10010010>
- Koch, P., Öesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Koch, P., Österreicher W. (1990) Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. In *Romanistische Arbeitshefte*, 31. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/zrp-2013-0091>
- Koehler M. J., Mishra P. (2009), What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>
- Kolan B. J.; Dzandza, P. E. (2018). Effect of social media on academic performance of students in ghanaian universities: A case study of university of ghana, legon. *Library Philosophy and Practice*, 1637, 1-24. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1637/>
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 193-212. <https://www.jstor.org/stable/40214287>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *Learning Style Inventory*. Boston: Hay/McBer Training Resources Group.
- Kondal, B. (2015). Effects of Lexical Density and Lexical Variety in Language Performance and Proficiency (2015). *International Journal of IT, Engineering and Applied Sciences Research*, 4(10), 25-29. <http://www.irjcjournals.org/ijieas/Oct2015/5.pdf>
- Kong, S. C.; Song, Y. (2015). An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education. *Computers & Education*, 88, 227-240. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.06.003>
- Koschmann, T. (2013). Conversation Analysis and Collaborative Learning. In: C. Hmelo-Silver; C. Chinn; C. Chan; A. O'Donnell (eds.), *International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge, 149-167. https://opensiuc.lib.siu.edu/meded_books/5/
- Krashen, S. D. (2013). The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input. *Journal of Bilingual Education Research & Instruction*, 15(1), 102-110. <https://pdf4pro.com/view/the-case-for-non-targeted-comprehensible-input-373eaa.html>
- Kukulka-Hulme, A. (2015). Language as a bridge Connecting Formal and informal language learning through Mobile devices. In: L. H. Wong; M. Milrad; M. Specht (eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Cham: Springer, 281-294. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8>
- Kumpulainen, K., Rajala, A. (2016). Negotiating time-space contexts in students' technology-mediated interaction during a collaborative learning activity. *International Journal of Educational Research*, 84, 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.002>

- Kuss, D. J.; Griffiths, M. D. (2011). Online Social Networking and Addiction. A Review of the Psychological Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Kuss, D., Griffiths, M. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Kustati, M. (2014). An analysis of code-mixing and code-switching in EFL teaching of cross-cultural communication context. *Al-Ta'lim*, 21(3), 174-182. <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v21i3.101>
- Kweon, SH.; Bo, Y. K.; Ma, L.; Wei, G.; Tian, Z.; Se-kin, K.; Kweon, H. (2020). Social media competition for user satisfaction: A niche analysis of facebook, instagram, youtube, pinterest, and twitter. In: T. Ahram (eds.), *Advances in Artificial Intelligence, Software and Systems Engineering. AHFE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing*, Vol. 965. Cham: Springer, 239-249. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20454-9_24
- Lahuerta-Otero, E.; Cordero-Gutiérrez, R.; Izquierdo-Álvarez, V. (2019) Using social media to enhance learning and motivate students in the higher education classroom. In: L. Uden; D. Liberona; G. Sanchez; S. Rodríguez-González (eds.), *Learning Technology for Education Challenges. LTEC 2019. Communications in Computer and Information Science*, 1011. Cham: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_30
- Lantz-Andersson, A. (2017). Language play in a second language: Social media as contexts for emerging sociopragmatic competence. *Education and Information Technologies*, 23(2), 705-724. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9631-0>
- Laudanna A.; Burani C., (1993). *Il lessico: processi e rappresentazioni*. Roma: NIS.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: J. Coady; T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 20-34.
- Laufer, B.; Elder, C.; Hill, K.; Congdon, P. (2004). Size and Strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202-226. <http://dx.doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leaver, K.; Kent, M. (2014). Facebook in Education: Lessons Learnt. *Digital Culture & Education*, 6(1), 60-65. <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2014/06/leaver.pdf>
- Lee, A. R.; Son, S. M.; Kim, K. K. (2016). Information and communication technology overload and social networking service fatigue: A stress perspective. *Computers in Human Behavior*, 55, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.011>
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i1.965>
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, US: Sage Publications.
- Lieven, E. V. M. (1978). Conversations between mothers and young children: individual differences and their possible implication for the study of child language learning. In: N. Waterson; C. E. Snow. *The development of communication*, Chichester: Wiley, 173-187.
- Lin, M.F.G.; Hoffman, E.S.; Borengasser, C. (2013). Is social media too social for class? A case study of Twitter use. *TechTrends*, 57(2), 39-45. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0644-2>

- Lin, V.; Kang, Y. C.; Liu, G. Z.; Lin, W. (2016). Participants' experiences and interactions on Facebook group in an EFL course in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 99-109. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0239-0>
- Liu, S. Y.; Gomez, J.; Yen, C. (2009). Community college online course retention and final grade: Predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 165-182. https://digitalcommons.odu.edu/efl_fac_pubs/10
- Lo Castro V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Loh, K. K.; Kanai, R. (2015). How has the Internet reshaped human cognition? *The Neuroscientist*, 22(5), 506-520. <https://doi.org/10.1177/1073858415595005>
- López Serena, A. (2020). El hablar y el oral. In: O. Loureda; A. Schrott (eds.), *Manual de lingüística del hablar*, Berlín: De Gruyter.
- Luoni, G., (2016). Linguistica acquisizionale e sillabo: alcune riflessioni preliminari. *Italiano LinguaDue*, 1, 13-29. <http://dx.doi.org/10.13130/2037-3597/7561>
- Mabić, M.; Gašpar, D. (2018). Facebook as a Learning Tool-Students' Perspective. *Central European Conference on Information and Intelligent Systems*, 69-75. https://www.researchgate.net/publication/342476437_Facebook_as_a_Learning_Tool_-_Students'_Perspective
- MacWhinney B. (2008), A Unified Model. In: N. Ellis; P. Robinson (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge.
- Madge, C.; Meek, J.; Wellens, J.; Hooley, T. (2009). Facebook, social Integration and Informal Learning at University: It Is More for socialising and Talking to Friends about Work than for Actually Doing Work. *Learning, Media and Technology* 34(2), 141-55. <http://dx.doi.org/10.1080/17439880902923606>
- Manca, S.; Ranieri, M. (2013). Reti professionali di insegnanti su Facebook: studio di un caso. *Form@Re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(1), 44-54. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-12614>
- Manca, S.; Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12007>
- Manca, S.; Ranieri, M. (2013). *I social network nell'educazione*. Trento: Erickson Editore.
- Manca, S.; Ranieri, M. (2016). Is Facebook still a suitable technology enhanced learning environment? An update critical review of the literature from 2012 to 2015. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 503-528. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12154>
- Manca, S.; Ranieri, M. (2016). Facebook and the others: Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers and Education*, 95, 216-230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>
- Margaryan, A.; Littlejohn, A.; Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Mariani, L., (2012) La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-19. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2267>
- Mariani, L. (2015). Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale. *Italiano LinguaDue*, 1, 111-130. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5014>
- Marín, V.; Tur, G. (2014). Student teachers' attitude towards Twitter for educational aims. *Open Praxis*, 6(3), 275-285. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.6.3.125>
- Martin, F.; Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: an experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.021>

- Mazer, J. P.; Murphy, R. E.; Simonds, C. J. (2007). I'll see you on Facebook: The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- McClaughlin, B. (1984). *Second-language Acquisition in Childhood. Volume 1: Preschool Children*. Hillsdale, US: Lawrence Erlbaum.
- McGuckin, T. A.; Sealey, R. M. (2013). Integrating Facebook into a university cohort to enhance student sense of belonging: A pilot program in sport and exercise science. *Australian Educational Computing*, 28(1), 83-91. <https://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/13>
- McHoul, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language and Society*, 7(2), 183-213. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>
- McLoughlin, C.; Lee, J. W. (2011). *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, US: Information Science Reference.
- McLoughlin, C.; Lee M. (2008). The three P's of Pedagogy for the networked Society: Personalization, Participation and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>
- Meier, A.; Schäfer, S. (2018). The Positive Side of Social Comparison on Social Network Sites: How Envy Can Drive Inspiration on Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 411-417. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2017.0708>
- Melillo, A. (1983). *La vita e il suo racconto*. Roma: Casa del libro.
- Mervat Abd Elfatah, A. S., A. (2016). Using Facebook to Develop Grammar Discussion and Writing Skills in English as a Foreign Language for University Students. *Sino-US English Teaching*, 13(2), 932-952. doi:10.17265/1539-8072/2016.12.004
- Midoro, V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(1), 59-63. <http://geca.area.ge.cnr.it/files/331943.pdf>
- Milgram, S. (1967). The small world problem. *Psychology Today*, 2, 60-67. <http://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/milgram67smallworld.pdf>
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Vol. 1. Bristol: Multilingual Matters.
- Mirabolghasemi, M.; Iahad, N. A.; Rahim, N. Z. A. (2016). Students' perception towards the potential and barriers of social network sites in higher education. In: T. Issa; P. Isaias; P. Kommers (eds.), *Social networking and education: Global perspectives*, 41-49. Cham: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-17716-8>
- Moisala, M.; Salmela, V.; Hietajärvi, L.; Salo, E.; Carlson, S.; Salonen, O.; Alho, K. (2016). Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *NeuroImage*, 134, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.04.011>
- Montebello, M. (2018). Contextual Dimensions of an Ambient Intelligent Classroom. In: J. Kay; R. Luckin (eds.), *Rethinking Learning in the Digital Age: Making the Learning Sciences Count. 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018*, Vol. 3. London, UK: International Society of the Learning Sciences, 1373-1376. <https://doi.dx.org/10.22318/cscl2018.1373>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In: D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education*. Routledge, 22-38. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315296135-4>
- Munday, P.; Delaney, Y. A.; Bosque, A. M. (2016). #InstagramELE: Learning Spanish through a social network. *L2DL/AZCALL 2016*, Tucson: University of Arizona. https://digitalcommons.sacredheart.edu/lang_fac/57/

- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naghdipour, B. (2017). Close your book and open your Facebook: A case for extending classroom collaborative activities online. *The Journal of AsiaTEFL*, 14(1), 130-143. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.1.9.130>
- Naghdipour, B.; Eldridge, N. H. (2016). Incorporating social networking sites into traditional pedagogy: A case of Facebook. *TechTrends*, 60(6), 591-597. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0118-4>
- Nalbone, D. P.; Kovach, R. J.; Fish, J. N.; McCoy, K. M.; Jones, K. E.; Wright, H. R. (2016). Social networking web sites as a tool for student transitions: Purposive use of social networking web sites for the first-year experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(4), 489-512. <https://doi.org/10.1177%2F1521025115579253>
- Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign language learners. *IRAL*, (9)2, 115-123. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Niu, L. (2017). Using Facebook for academic purposes: Current literature and directions for future research. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1384-1406. <http://dx.doi.org/10.1177/0735633117745161>
- Nkhoma, M.; Cong, H. P.; Au, B.; Lam, T.; Richardson, J.; Smith, R. (2015). Facebook as a tool for learning purposes: Analysis of the determinants leading to improved students' learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 87-101. <https://doi.org/10.1177/1469787415574180>
- Noels, K. A.; Clément, R.; Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher's communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: Z. Dornyei; R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 43-68. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.424>
- Noroozi, O.; Weinberger, A.; Biemans, H. J. A.; Mulder, M.; Chizari, M. (2013). Facilitating argumentative knowledge construction through a transactive discussion script in CSCL. *Computers and Education*, 61, 59-76. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2012.08.013>
- Norris, C. A.; Soloway, E. (2011). Learning and schooling in the age of mobiles. *Educational Technology*, 51(6), 3-12.
- Northey, G.; Bucic, T.; Chylinski, M.; Govind, R. (2015). Increasing Student Engagement Using Asynchronous Learning. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 171-180. <https://doi.org/10.1177%2F0273475315589814>
- Northey, G.; Govind, R.; Bucic, T.; Chylinski, M.; Dolan, R.; Van Esch, P. (2018). The effect of "here and now" learning on student engagement and academic achievement. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 321-333. <https://doi.org/10.1111/bjet.12589>
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2016) *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Roma: Bonacci Editore.
- Oliver, B.; Goerke, V. (2007). Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the Net Generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 171-186. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.1263>
- Özdemir, E. (2017). Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: A focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 510-528. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2017.1325907>

- Padula M.; Reggiori A. (2010) *Fondamenti di Informatica per la Progettazione Multimediale. Dai linguaggi formali all'inclusione digitale*. Milano: Franco Angeli.
- Palermo, M. (2017). *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci
- Palermo, M. (2018). Organizzare il discorso in rete. Caratteristiche della testualità digitale. In: G. Patota; F. Rossi (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca-go Ware.
- Pallas, J.; Eidenfalk, J.; Engel, S. (2019). Social networking sites and learning in international relations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 16-27. <https://doi.org/10.14742/ajet.3637>
- Pallotti, G. (2015). Una nuova misura della complessità linguistica: l'Indice di Complessità Morfologica (ICM). *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 195-215. <https://doi.org/10.18352/incontri.10232>
- Pallotti, G. (2016). Qualitativo/quantitativo: ripensare la distinzione. In: F. Gatta (a cura di), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*. Bologna: Bononia University Press, 105-117. <http://hdl.handle.net/11380/1121316>
- Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Palmberg, R. (1987). Patterns of Vocabulary Development in Foreign-Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(2), 201-219. <https://www.jstor.org/stable/44487407>
- Pando, V. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463-505. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167>
- Papert S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. Cambridge, US: Massachusetts Institute of Technology.
- Paul, J. A.; Baker, H. M.; Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behaviour*, 28, 2117-2127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.016>
- Pazyura, N. (2017) Foreign Scholars' Theoretical Approaches to Using Social Networks as Educational Strategies. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(2), 13-19. <http://dx.doi.org/10.1515/rpp-2017-0017>
- Peeters, W. (2016). Metacognitive awareness in foreign language learning through Facebook. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 174-192. <http://dx.doi.org/10.1075/dujal.4.2.03pee>
- Peeters, W. (2019). The peer interaction process on Facebook: a social network analysis of learners' online conversations. *Educational Information Technology*, 24, 3177-3204. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-019-09914-2>
- Pegrum, M.; Oakley, G.; Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 66-81. <https://doi.org/10.14742/ajet.64>
- Persico, D.; Pozzi, F.; Sarti, L. (2010). Monitoring collaborative activities in computer supported collaborative learning. *Distance Education*, 31(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.1080/01587911003724603>
- Pistoiesi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.
- Pistoiesi, E. (2018). Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer. In: G. Patota; F. Rossi (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca-go Aware.
- Pollard, H.; Minor, M.; Swanson, A. (2014). Instructor social presence within the community of inquiry framework and its impact on classroom community and the learning

- environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(2), 33-52. https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/Pollard_Minor_Swanson172.html
- Porcelli, G.; Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*. Torino: UTET Libreria.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Universidad de París VIII.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, Vol. 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*. Vol.5(3), Article 1. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1/>
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, US: Corwin.
- Przybylski, A. K.; Murayama, K.; Dehaan, C. R.; Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: the tpack diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Qualizza, G. (2013). *Facebook Generation. I nativi digitali tra linguaggi del consumo, mondi di marca e nuovi media*. Trieste: EUT.
- Qualman, E. (2009). *Socialnomics: How Social Media Transforms the Way We Live and Do Business*. Hoboken, US: John Wiley & Sons.
- Rainer, F. (2014). L'ibridismo greco-latino nell'italiano ottocentesco e le sue origini neolatine. In: P. Danler; C. Konecny (eds.), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*. Frankfurt: Peter Lang, 131-143.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40(2), 189-219. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01333.x>
- Ranieri M.; Pieri M, (2014). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Razak, N. A.; Saeed, M.; Ahmad, Z. (2013). Adopting social networking sites as interactive communities among English foreign language learners in writing: Opportunities and challenges. *English Language Teaching*, (11), 187-198. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n11p187>
- Read, J. (2007). Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-125. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes.7.2.49021>
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Regis, R. (2006). Sulle realizzazioni dell'ibridismo. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 35(3), 471-504.
- Regis, R. (2016). Contributo alla definizione del concetto di ibridismo: aspetti strutturali e sociolinguistici. In V. Orioles; R. Bombi (eds.). *XLVIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, 215-230.
- Reinhardt, J. (2017). Social network sites and language education. In: S. L. Thorne (eds.), *The Encyclopedia of Language and Education*, Vol 9, Language Education and Technology. Cham: Springer International, 389-400. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_30

- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Reinhardt, J.; Ryu, J. (2014). Using social network-mediated bridging activities to develop socio-pragmatic awareness in elementary Korean. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 3(3), 18-33. <http://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2013070102>
- Reiser, B. J. (2004). Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 273-304. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327809jls1303_2
- Rheingold, H. (2001). Memoria in rete e interazioni sociali. In: F. Casalingo (a cura di), *Memoria quotidiana*. Pescara/Milano: Le Vespe, 209-217.
- Roblyer, M. D.; McDaniel, M.; Webb, M.; Herman, J.; Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>
- Rodríguez Gallego, M.; López Martínez, A. (2013). Entorno virtual de aprendizaje compartido en educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 411-428. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5607>
- Rodríguez Paniagua, L. (2005). Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera. *RedELE*, 4, 29-70. <http://hdl.handle.net/11162/76246>
- Rotger L.; Ribera J.M. (2019). Designing a Video Course. The Case of the Online Course of Mathematical Olympiads. In: L. Uden; D. Liberona; G. Sanchez; S. Rodríguez-González (eds.), *Learning Technology for Education Challenges, LTEC 2019. Communications in Computer and Information Science*. Cham: Springer, 79-89. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_8
- Rowell, C. (2019). *Social media in higher education: Case studies, reflections and analysis*. Open Book Publisher.
- Rusman, E.; Tan, E.; Firssova, O. (2018). Dreams, realism and critics of stakeholders on implementing seamless learning scenarios in Dutch secondary education. In: D. Parsons; R. Power; A. Palalas; H. Hambrook; K. MacCallum (eds.), *17th World Conference on Mobile and Contextual Learning*. Chicago: Concordia University, 88-96. <https://www.learntechlib.org/p/184927/>
- Russell, M. A. (2011). *Mining the Social Web: Analyzing Data from Facebook, Twitter, LinkedIn, and Other Social Media Sites*. Sebastopol: O'Reilly Media Inc.
- Sack W. (2000). Conversation map: An interface for very large-scale conversations. *Journal of Management Information Systems*, 17(3): 73-92. <http://dx.doi.org/10.1080/07421222.2000.11045652>
- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-82. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Salazar Chica, M. A.; Pérez Tamayo, G. E.; González Ocampo, D. K.; Romero Martínez, G. (2019). Análisis de comunidades cerradas de Facebook para mejorar el desarrollo del vocabulario en inglés como lengua extranjera a través del método clase invertida. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 168-179. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.809>

- Salvucci, D. D.; Taatgen, N. A. (2008). Threaded cognition: An integrated theory of concurrent multitasking. *Psychological Review*, 115(1), 101-130. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.115.1.101>
- Samad, S.; Nilashi, M.; Ibrahim, O. (2019). The impact of social networking sites on students' social wellbeing and academic performance. *Education Information Technology* 24, 2081–2094. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09867-6>
- Sana, F.; Weston, T.; Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>
- Sanchez-Cabrero, R.; Costa-Román, O.; Mañoso-Pacheco, L.; Novillo-López, M. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 113-136. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *The Journal of the Learning Sciences*, 23, 18-36. <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Santoveña-Casal, S. (2017). Conversations, debates and affiliation networks on Twitter. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 47-59.
- Santoveña-Casal, S.; Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>
- Sarnok, K.; Wannapiroon, P. (2018). Connectivism Learning Activity in Ubiquitous Learning Environment by Using IE for Digital Native. *Veridian E-Journal*, 11(4), 405-418.
- Savoia L. M. (2010). Prestiti lessicali e code-mixing nei sistemi arbëreshë”. In Prantera N.-Mendicino A.-Citraro C. (a cura di), *Parole. Il lessico come strumento per organizzare e trasmettere gli etnosaperi*. Reggio Calabria: Università della Calabria, 717-738.
- Schmid, S. (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.
- Schmid, S. (2004). Dallo spagnolo all'italiano: elementi di analisi contrastiva nella prospettiva dell'acquisizione. In: C. Ghezzi; F. Guerini; P. Molinelli (a cura di). *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Perugia: s.n., 197-219. <https://doi.org/10.5167/uzh-112601>
- Schrage, M. (1990). *Shared minds: the new technologies of collaboration*. New York: Random House.
- Schreiner, L. A. (2010). Thriving in the Classroom. *About Campus* 15(3), 2-10. <http://dx.doi.org/10.1002/abc.20022>
- Scott Goldie, J. G. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2016.1173661>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209 -231. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shaw, C. (2017). Using Facebook as an Educational Resource in the Classroom. *International Studies*, 1, 1-19. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.114>
- Shearer, R. L. (2013). Theory to practice in instructional design. In: M. G. Moore (ed.), *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge, 251–267. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315296135-4>
- Sheeran, N.; Cummings, D. J. (2018). An examination of the relationship between Facebook groups attached to university courses and student engagement. *Higher Education*, 76(6), 937-955. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0253-2>
- Shen, L.; Shen R. (2008). The pervasive learning platform of a Shanghai online college: A large-scale testbed for hybrid learning. In: J. Fong; R. Kwan; F. L. Wang (eds.), *Hybrid Learning and Education, First International Conference*. New York: Springer, 178-189. https://doi.org/10.1007/978-3-540-85170-7_16

- Shih, R. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845. <https://doi.org/10.14742/ajet.934>
- Shwu-Fen, C.; Hsiu-Chuan, S.; Ean-Wen, H. (2017). The Application of Information and Communication Technology in Nursing Education. *The journal of nursing*, 64(6), 5-11. <http://dx.doi.org/10.6224/JN.000077>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8. https://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sin, H. L.; He, S. (2019). Volunteering on Facebook and Instagram: Photography and social media in constructing the 'Third World' experience. *Tourist Studies*, 19(2), 215-237. <https://doi.org/10.1177%2F1468797618815043>
- Sinclair, J. (1996). *IATEFL Conference*, University of Keele.
- Sindoni, M. G. (2013). *Spoken and Written Discourse in Online Interactions: A Multimodal Approach*. New York: Routledge.
- Sipacio, P. (2015). Confronting challenges in implementing e-portfolio via Facebook in a Philippine University. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 44-55. <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v4i2.682>
- Smith, D. M.; Kolb, D. A. (1996). *User's guide for the Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Company.
- Sobrinho Morrás, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 23(42), 39-48. https://www.researchgate.net/publication/317535755_Aportaciones_del_conectivismo_como_modelo_pedagogico_post-constructivista
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. London: Palgrave Macmillan.
- Song, Y. (2014). Bring Your Own Device (BYOD) for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*, 74, 50-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.005>
- Spina, S. (2012). *Openpolitica. Il discorso dei politici italiani nell'era di Twitter*. Milano: Franco Angeli.
- Hsu, C. H. C. (1999). Learning styles of hospitality students: Nature or nurture? *Hospitality Management*, 18, 17-30. [https://doi.org/10.1016/S0278-4319\(98\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0278-4319(98)00045-0)
- Spina, S. (2018). Le conversazioni scritte dei social media. In: G. Patota; F. Rossi (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca-go Aware.
- Spina, S. (2016). Le conversazioni scritte dei social media: un'analisi multidimensionale. In: F. Bianchi; P. Leone (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici. Studi AltLA 4*. Milano: Officinaventuno, 83-102.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, US: MIT Press.
- Straka, M.; Hajic, J.; Strakova, J. (2016). UD-Pipe: Trainable pipeline for processing CoNLL-U files performing tokenization, morphological analysis, pos tagging and parsing. In *Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*. <https://aclanthology.org/L16-1680>
- Stavert, B. (2013). BYOD in Schools Literature Review 2013. State of NSW, Department of Education and Communities, T4L Program – Information, Technology Directorate.
- Sturgeon, C.; Walker, C. (2009). Faculty on Facebook: Confirm or deny? *14th Annual Instructional Technology Conference*.
- Suárez, B. (2017). Whatsapp: Su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>

- Suthiwartnarueput, T.; Wasanasomsithi, P. (2012). Effects of using Facebook as a medium for discussions of English grammar and writing of low-intermediate EFL students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(2), 194-214.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: G. Cook; B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, 125-144.
- Swan, K.; Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.003>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Tachibana, Y.; Matsukawa, R.; Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports*, 79(2), 691-700. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1996.79.2.691>
- Tananuraksakul, N. (2014). Use of Facebook group as blended learning and learning management system in writing. *Teaching English with Technology*, 14(3), 3-15.
- Tang, Y.; Hew, K. F. (2017). Is mobile instant messaging (MIM) useful in education? Examining its technological, pedagogical, and social affordances. *Educational Research Review*, 21, 85-104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.05.001>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. Boston: McGraw-Hill.
- Tarone E.; Yule G. (1989). *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tolu, S. (2012): *La combinación léxica en las lenguas afines. Análisis de guiones para la presentación oral de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Trentin, G. (2010). *Networked Collaborative Learning: social interaction and active learning*. Cambridge, US: Woodhead/Chandos Publishing Limited.
- Trentin, G. (2015b). Orientating pedagogy towards hybrid learning spaces. In: R.V Nata (ed.), *Progress in Education*. Hauppauge: Nova Science Publishers, 105-124.
- Trentin, G. (2015a). Always-on education e spazi ibridi di apprendimento. In: V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Collana Media e Tecnologie per la Didattica, 43-59. Milano: Franco Angeli, Milano
- Tur, G.; Marín, V. I. (2015). Enhancing learning with the social media: student teachers' perceptions on Twitter in a debate activity. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 4(1), 46-53. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2015.1.102>
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In: G. E. Perren; J. L. M. Trim (eds.). *Applications of linguistics. Selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 443-452.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: M. P. Zanna (eds.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego, US: Academic Press, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Van Esch, K.; Broeders, S. M. (1995). Análisis de errores e interlengua en estudiantes universitarios del español como lengua extranjera. In: J. Llisterri (ed.) *Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 147-154.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

- Vas, R.; Weber, C.; Gkoumas, D. (2018). Implementing connectivism by semantic technologies for self-directed learning. *International Journal of Manpower*, 39(8), 1032-1046. <https://ideas.repec.org/a/eme/ijmpps/ijm-10-2018-0330.html>
- Vietti A. (2010). Italiano e spagnolo a contatto: immigrazione e varietà etnica. In: M. V. Calvi; G. Mapelli; M. Bonomi (a cura di), *Lingua, identità e migrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano: Franco Angeli, 221-235.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri
- Wang, B. T.; Sheu, T. W.; Masatake, N. (2011). Evaluating the English learning of engineering students using the Grey SP chart: A Facebook case study in Taiwan. *Global Journal of Engineering Education*, 13(2), 51–56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- Wang, Q.; Woo, H. L.; Quek, C. L.; Yang, Y.; Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- Wang, S.; Kim, D. (2014). Incorporating Facebook in an intermediate-level Chinese language course: A case study. *IALLT Journal*, 44(1), 38-78. <http://dx.doi.org/10.17161/iallt.v44i1.8534>
- Way, J. (2009). Emerging e-pedagogy in Australian primary schools. In: L. Tan Wee Hin; R. Subramaniam (eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Hershey: IGI Global, 588-606. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-60566-120-9.ch037>
- Weiser, M. (1991). The computer for the twenty-first century. *Scientific American*, 165, 94-104. <http://dx.doi.org/10.1038/scientificamerican0991-94>
- Whelan, E.; Najmul Islam A.K.M.; Brooks, S. (2020). Applying the SOBC paradigm to explain how social media overload affects academic performance. *Computers & Education*, 143, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103692>
- Whiddon, J. (2016). *InstaFrench: Investigating the use of social media and student-selected images to support L2 writing*. Thesis, Georgia State University.
- Whittaker, A. L.; Howarth, G. S.; Lymn, K. A. (2014). Evaluation of Facebook to create an online learning community in an undergraduate animal science class. *Educational Media International*, 51(2), 135-145. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.924664>
- Wichadee, S. (2013). Peer Feedback on Facebook: The Use of Social Networking Websites to Develop Writing Ability of Undergraduate Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 260-270.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Williams, C. (2011). Research methods. *Journal of Business & Economics Research*, 5(3), 65-72. <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>
- Williams, L.; Abraham, L. B.; Bostelmann, E. D. (2014). A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching. In: J. P. Guikema, L. Williams (eds.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. San Marcos: CALICO, 29-67.
- Wilson, L.; Salmons, J. (2009). Online Collaborative Integration and Recommendations for Future Research. In: J. Salmons; L. Wilson (eds.), *Handbook of Research on Electronic Collaboration and Organizational Synergy*. Hershey: PA: IGI Global, 757-767. DOI: 10.4018/978-1-60566-106-3.ch050
- Wong, L. H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 19-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x>
- Wong, L. H.; Specht, M.; Milrad, M. (2015). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8>
- Wong, L.H.; Chai, C.S.; Aw, G.P. (2015). What seams do we remove in learning a language: towards a seamless language learning framework. In: L.H. Wong; M. Milrad; M. Specht

- (eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. New York: Springer, 295-318. https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_15
- Wood, M.; Welch, C. 2010, Are 'Qualitative' and 'Quantitative' Useful Terms for Describing Research? *Methodological Innovations Online*, 5(1), 56-71. <https://doi.org/10.4256/mio.2010.0010>
- Yadegarfar, H.; Simin, S. (2016). Effects of using Instagram on learning grammatical accuracy of word classes among Iranian undergraduate TEFL students. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 5(2), 49–60. <https://doi.org/10.5861/ijrset.2016.1572>
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Education in the knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>
- Zerrweck, C.; Arana, S.; Calleja, C. (2019). Social media, advertising, and internet use among general and bariatric surgeons. *Surgical Endoscopy*, 34(4), 1634-1640. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00464-019-06933-5>
- Zhang, S.; Zhao, L.; Lu, Y.; Yang, J. (2016). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information and Management*, 53(7), 904-914. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>
- Zheng, Q.; Chen, L.; Burgos, D. (2018). *The Development of MOOCs in China*. Singapore: Springer Nature.
- Zhu, Y. Q.; Chen, H. G. (2015). Social media and human need satisfaction: Implications for social media marketing. *Business Horizons* 58, 335–345. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.01.006>

SITOGRAFIA

- Area-Moreira, M. (2007). *Autoformación del profesorado. Colaboración a través de la red*. <https://manarea.webs.ull.es/iii-autoformacion-del-profesorado-colaboracion-a-traves-de-la-red/>.
- Bafile, L. (2010). *Adattamento*. https://www.treccani.it/enciclopedia/adattamento_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Bazzanella, C. (2010). *Conversazione*. https://www.treccani.it/enciclopedia/conversazione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Cornella, A. (2013). *Infoxicación*. <https://alfonscornella.com/2013/10/02/infoxicacion/>.
- 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>.
- Council of Europe, Language Policy Unit (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- Dimock, M. (2019). *Defining generations: where Millennials end and Generation Z Begins*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>.
- Downes, S. (2008). *Connectivism and its critics: What connectivism is not*. <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=53657>.

- Downes, S. (2016). Theories of learning - epistemology of connectivism. <https://www.downes.ca/presentation/413>.
- Driscoll, E. (2016). *Social Media's Dial-Up Ancestor: The Bulletin Board System*. <https://spectrum.ieee.org/social-medias-dialup-ancestor-the-bulletin-board-system>
- Edmodo. <https://new.edmodo.com/>.
- Enciclopedia della Matematica (2013). https://www.treccani.it/enciclopedia/tic_%28Enciclopedia-della-Matematica%29/Lessico-del-XXI-secolo (2013). https://www.treccani.it/enciclopedia/web-2-0_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/.
- Fernández Jódar, R. (2007). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76535/00820103007276.pdf?sequence=1>.
- Italian Natural Language Processing Lab. *ItaliaNLP Lab*. <http://www.italianlp.it/>.
- Klingborg, J. (2019). *L'acquisizione del lessico L2 in un programma study abroad: Uno studio longitudinale di apprendenti svedesi di italiano come lingua seconda*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-175401>.
- Litturi, P., Marconato, G. (2005). <https://www.suardo.it/wp-content/uploads/2018/04/Jonassen.pdf>.
- Martinez, F. (2017). <https://fatimamartinez.es/2017/02/27/cifras-de-telefonía-movil-en-espana-y-el-mundo-mwc17/>.
- Merriam-Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/social%20media>
- Oxford English Dictionary. <https://www.lexico.com/en/definition/fomo>.
- Palermo, M. (2010). <https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza/>.
- Pallotti, G. (2013). https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2013/07/interlingua_intro.pdf.
- Shah, S. (2016). <https://www.digitaltrends.com/features/the-history-of-social-networking/>.
- Statista (2018). <https://es.statista.com/estadisticas/604903/distribucion-por-edad-de-los-usuarios-de-facebook-en-espana/>.
- Statista (2019). <https://es.statista.com/estadisticas/875258/distribucion-por-edad-de-los-usuarios-mundiales-de-instagram/>

Tutti i link della sitografia sono stati verificati il 24/09/2021.

ALLEGATO 1. DESCRIZIONE GRUPPI FACEBOOK

Descrizione dei gruppi Facebook, all'inizio della pagina iniziale del social in questione, con la spiegazione degli obiettivi e caratteristiche del gruppo.

Nota. Il corpus del grupo sperimentale, quello del gruppo di controllo, le tabelle con l'analisi delle caratteristiche lessicali e degli errori lessicali, le registrazioni audio del gruppo di controllo e le relative trascrizioni sono disponibili al link https://drive.google.com/drive/folders/1DM90_M1AQUYnIH5OHXY0YiUQU7AxtuAh?usp=sharing

The screenshot shows a Facebook group page for '13/14 CSIM IT A1 1330 LX FA'. The group is private and has 16 members. The main post is a graphic with the text: 'AMMATICIA CONCENTRAZ', 'PASSARE PROVARE', 'VOLGERE PROGETTO', 'PRONUNCIARIPETERE', and 'CALMA'. Below the graphic is a link to 'CSIMITA11330.BLOGSPOT.COM' and a post titled 'csimita11330: Riassunto 5 e 7 maggio'. The description of the group states: 'Questo spazio è per la comunicazione fra voi studenti del corso d'italiano ed il resto del mondo italiano. Qui è possibile comunicare con tutti i compagni del corso e con me: è possibile pubblicare video, foto, canzoni e pagine interessanti sull'Italia, la cultura italiana e naturalmente sulla lingua italiana. L'importante è tentare sempre di usare la lingua italiana.'

The screenshot shows a Facebook group page for '13/14 CSIM IT A1 1630 LX FA'. The group is private and has 22 members. The main post is a folder icon with the text: 'DROPOBOX.COM', 'FOTO STUDENTI 2013-14 ANNUALE', and 'Shared with Dropbox'. Below the folder is a post by 'Isa Gutiérrez, Lucía Gainza García e altri 10' with 11 comments. Another post by 'Patricia Hdez' dated '21 maggio 2014' says: 'Ragazzi è stato un piacere avervi come compagni ed alle ragazze che si vanno all'Italia buona fortuna, che invidia!!! 😊 😊'. The description of the group is identical to the one in the first screenshot: 'Questo spazio è per la comunicazione fra voi studenti del corso d'italiano ed il resto del mondo italiano. Qui è possibile comunicare con tutti i compagni del corso e con me: è possibile pubblicare video, foto, canzoni e pagine interessnti sull'Italia, la cultura italiana e naturalmente sulla lingua italiana. L'importante è tentare sempre di usare la lingua italiana.'

ALLEGATO 2. QUANTITÀ POST PUBBLICATI DA DOCENTE E STUDENTI

Post pubblicati dagli studenti e dal docente: tra parentesi, dopo il nome del mese, il numero di commenti totali ai post.

Gruppo 13/14 CSIM IT A1 1330 LX FA – 14 studenti

STUDENTI	DOCENTE
2014	2014
Maggio 7 (17)	Maggio 5 (10)
Aprile 12 (24)	Aprile 13 (27)
Marzo 10 (29)	Marzo 9 (21)
Febbraio 10 (30)	Febbraio 15 (29)
Gennaio 14 (55)	Gennaio 14 (77)
2013	2013
Dicembre 15 (42)	Dicembre 6 (21)
Novembre 18 (53)	Novembre 12 (51)
Ottobre 11 (18)	Ottobre 7 (9)
Totale post pubblicati: 97	Totale post pubblicati: 81
Post con commenti: 86	Post con commenti: 41
Numero totale dei commenti: 268	Numero totale dei commenti: 245
Media commenti per post: 3,11	Media commenti per post: 5,97

Gruppo 13/14 CSIM IT A1 1630 LX FA – 20 studenti

STUDENTI	DOCENTE
2014	2014
Maggio 11 (58)	Maggio 8 (35)
Aprile 3 (16)	Aprile 14 (42)
Marzo 4 (11)	Marzo 11 (46)
Febbraio 6 (23)	Febbraio 12 (37)
Gennaio 5 (17)	Gennaio 13 (68)
2013	2013
Dicembre 4 (13)	Dicembre 4 (24)
Novembre 3 (3)	Novembre 15 (52)
	Ottobre 11 (12)
Totale post pubblicati: 36	Totale post pubblicati: 88
Post con commenti: 36	Post con commenti: 58
Numero totale dei commenti: 141	Numero totale dei commenti: 316
Media commenti per post: 3,91	Media commenti per post: 5,44

ALLEGATO 3. *TTR LEMMA CHUNKS 100* E OBIETTIVI COMUNICATIVI

Sono riportati gli input dei 4 post con il *ttr lemma chunks 100* più alto, e relativi obiettivi comunicativi dei post in questione.

Post FB	Obiettivi comunicativi	Post CTL	Obiettivi comunicativi
4	Parlare del tempo libero, parlare di gusti e preferenze, esprimere accordo e disaccordo, fare una richiesta, ringraziare, parlare di avvenimenti passati, argomentare	3	Confrontare abitudini alimentari, esprimere gusti e preferenze, fare una richiesta, raccontare un fatto del passato
6	Esprimere accordo e disaccordo, esprimere il proprio punto di vista, argomentare, difendere il proprio punto di vista	8	Dare un'opinione, argomentare, esprimere accordo e disaccordo
19	Descrivere un luogo, chiedere informazioni, esprimere gusti e preferenze, parlare del tempo libero, parlare delle vacanze, motivare un'opinione, esprimere un desiderio, esprimere sentimenti ed emozioni	13	Argomentare, dare un'opinione, esprimere un desiderio, fornire informazioni, fare una richiesta
20	Esprimere accordo e disaccordo, fare una richiesta, esprimere emozioni, dare la propria opinione su un avvenimento, dare informazioni	18	Esprimere un punto di vista, fornire informazioni, parlare di sentimenti e sensazioni, esprimere accordo e disaccordo

ALLEGATO 4. POST USATI COME INPUT PER LA CREAZIONE DEI CORPUS

POST 1



Fabrizio Ruggeri
14 aprile 2014

CONCORSO CON PREMIO CONCORSO!!!
Ma secondo voi, Carlo Guastalla, autore del libro di Domani 1, perché è così felice? Qual è la ragione? Premio alla migliore risposta (vedi sotto)!



 Mi piace  Commenta

POST 2



Pecas Cdn
8 gennaio 2014

Si sei à Roma e vuoi fare di turismo en un'altre città, quale preferisci, Napoli o Firenze? Perché?

 Mi piace  Commenta

POST 3



Almu Mohedano Checa
24 novembre 2013 · Madrid

Pizza Quattro stagioni per tutti ragazzi 😊



Pizza quattro stagioni

Pizza 4 stagioni: una specialità della nostra tradizione presentata dal pizzaiolo Antonino Esposito. Ecco altre ricette di Antonino <https://www.italiasmart.t...>

YOUTUBE.COM

👍 Mi piace 💬 Commenta ➦ Condividi

POST 4

 **Maria Fountains** 22 novembre 2013

Chi non ricorda questa canzone? Buon fine settimana a tutti

 **Nek - Laura non c'è (Video Clip)**
© 2005 WMG Laura non c'è (Video Clip)
YOUTUBE.COM

 Mi piace  Commenta  Condividi

 **Fernando López** 24 novembre 2013

Canzone molto molto conosciuta in Spagna e che si sente ancora alle feste di persone jajajja

 **Zucchero - Baila Morena**
If you like this video, share it! Thanks Se ti piace il video, condividi! Grazie
YOUTUBE.COM

 Mi piace  Commenta  Condividi

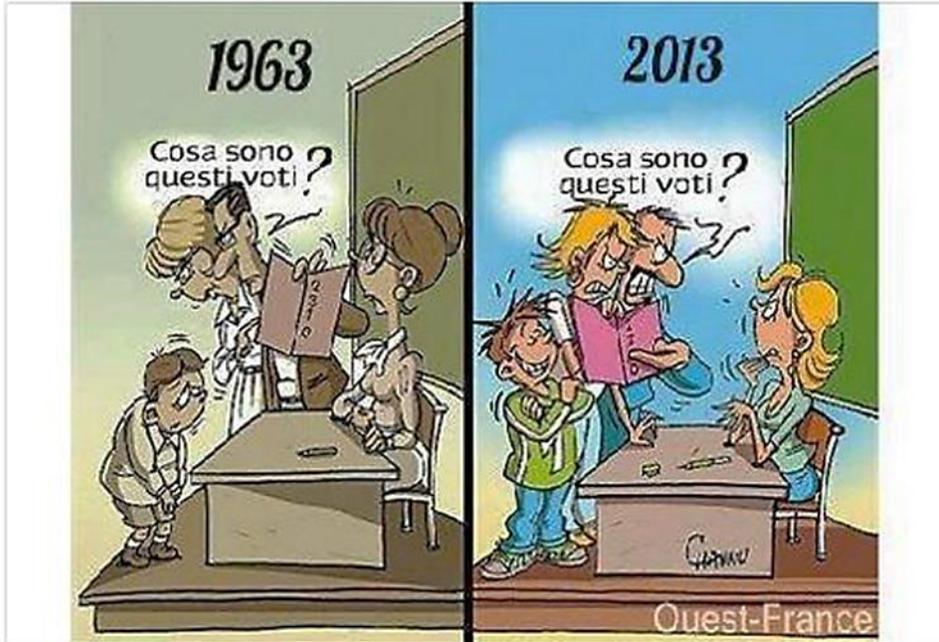
POST 5



Fabrizio Ruggeri

12 novembre 2013

Secondo te, è vero? O è esagerato?



👍 Mi piace

💬 Commenta

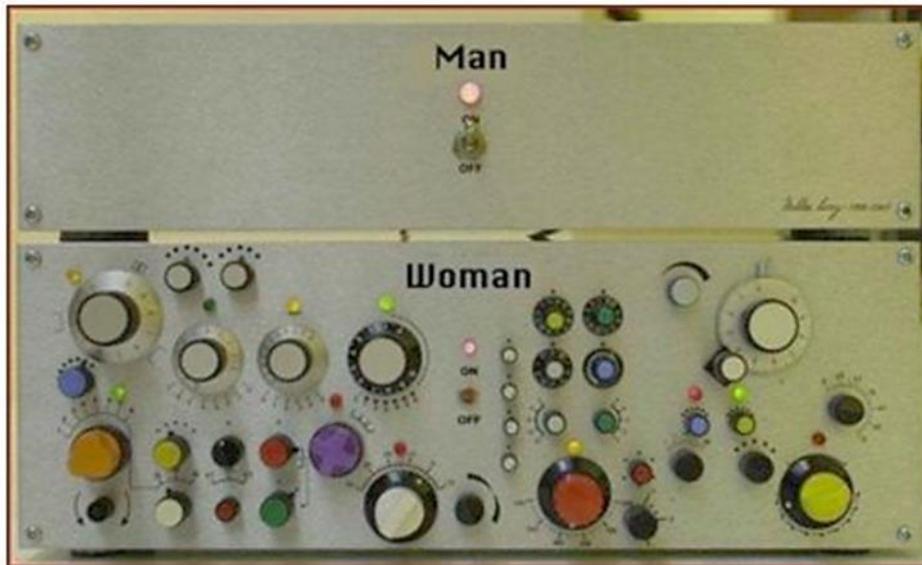
POST 6



Fabrizio Ruggeri ha condiviso la foto di Dilit International House Roma.

16 novembre 2013

Che ne pensate? Siete d'accordo? È solo uno stereotipo?



Dilit International House Roma
12 novembre 2013 · ☺

👍 Mi piace

Ecco un'altra metafora sulla differenza tra uomini e donne... che ne pensate?

POST 7



Debbie Alcaide Cano

30 novembre 2013

Inverno a Venezia. Bellissimol



👍 Mi piace

💬 Commenta

POST 8



Fabrizio Ruggeri

10 dicembre 2013

Secondo voi è abbastanza vero, molto vero o verissimo?



***"C'è un solo modo per svelare
l'anima di chi governa una
comunità: osservare come tratta i
bambini e gli insegnanti"***

Nelson Mandela

👍 Mi piace

💬 Commenta

POST 9

 **Fabrizio Ruggeri**
10 dicembre 2013 · Madrid

Se per caso avete poca memoria 😊



A Quote...
Ricordate sempre... Ogni
QUOZIO.COM

👍 Mi piace 💬 Commenta ➦ Condividi

POST 10



Debbie Alcaide Cano

16 gennaio 2014

Fabrizio mi può dire il nome di un giornale italiano? Voglio sapere la situazione attuale di Italia.

Mi piace

Commenta

POST 11



Fabrizio Ruggeri ha condiviso la foto di Didatticarte.

30 gennaio 2014

Guardate che bel post sui labirinti! E che belle foto. E voi, che tipo di labirinti preferite?



Didatticarte

28 gennaio 2014

Labirinti vegetali

su www.didatticarte.it/Blog/?p=1102

Mi piace

Commenta

POST 12



Fabrizio Ruggeri

10 gennaio 2014

GIOCO! GIOCO! GIOCO!

Trova tre parole che iniziano con la sillaba finale delle parole precedenti.

Faccio l'esempio io!

ITALIANO/NOME/MECCANICO... Chi continua dopo di me scrive una parola che inizia con CO... Buon divertimento 😊😊



👍 Mi piace

💬 Commenta

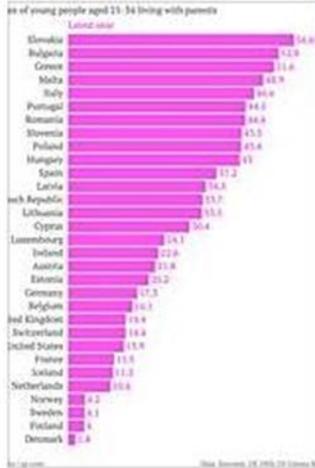
POST 13



Fabrizio Ruggeri

3 febbraio 2014

Ciao ragazzi! Rieccomi qui... Ricominciamo subito... Uno dei migliori giornali di politica italiana è "Internazionale.it", che per esempio proponi articoli come questo qui.



In quali paesi i giovani vivono a casa con i genitori dopo i trent'anni, in un grafico

In Italia il 46,6 per cento dei giovani tra i 24 e i 34 anni vive in famiglia.

INTERNAZIONALE.IT

POST 14



Fabrizio Ruggeri

31 gennaio 2014

Piccolo regalino per il fine settimana



csimita11330: La mia giornata tipo

Blog per gli studenti d'italiano del CSIM - UCM. Gruppo A1, lun. e mer. dalle 13:30 alle 15:00. A cura di Fabrizio Ruggeri.

CSIMITA11330.BLOGSPOT.COM

Mi piace Commenta Condividi

3

Visualizzato da tutti

POST 15

 **Fabrizio Ruggeri** 13 febbraio 2014

Ragazzi, come vi è sembrato l'esame di ieri? Facile? Difficile? Facilissimo? Difficilissimo? Adeguato?

 Mi piace  Commenta

✓ Visualizzato da tutti

POST 16

 **Fabrizio Ruggeri** 18 febbraio 2014

Segnalato da Isa, una studentessa dell'altro gruppo. Grazie... Qual è la vostra stazione preferita? La mia è la T-Central di Stoccolma...



Le stazioni del metrò più imponenti d'Europa, Napoli in testa

In principio fu Londra che nel 1863 inaugurò la prima metropolitana del mondo, seguita da Parigi, Madrid e Berlino. In più di un secolo di trasporto sotterraneo...

REPUBBLICA.IT

POST 17



Fabrizio Ruggeri

3 marzo 2014

Noi italiani siamo famosi per la gestualità. Se avere qualche dubbio, guardate questo video senza l'audio, per concentrarvi meglio sui gesti... che ve ne sembra?



L'allenatore della Reggina come il Trap: show in conferenza stampa - Repubblica Tv - la...

Alla vigilia della partita contro il Varese, l'allenatore della Reggina Franco Gagliardi sbotta in conferenza stampa. Uno sfogo sanguigno che sui...

VIDEO.REPUBBLICA.IT

POST 18



Alexandra Kandinsky

6 marzo 2014

Perché ridere è facile, gratuito y soprattutto contagioso...

<http://www.youtube.com/watch?v=K49Lxc44Vak>

Per favore, attenzione all uomo 1.02 min



Terapia della risata, yoga della risata, risoterapia.

Dimostrazione in diretta televisiva del Dott. Franco Scirpo su alcune tecniche della "terapia della risata".

YOUTUBE.COM

Mi piace

Commenta

Condividi

Tu e altri 3

Visualizzato da tutti

POST 19



POST 20



Fabrizio Ruggeri

23 marzo 2014

Sempre Suor Cristina... sul Corriere della Sera. Se ti va, leggi l'articolo, è interessante e non è difficile. W Suor Cristina!



Il video di suor Cristina fenomeno su YouTube: come lei nemmeno Psy

Quasi 13 milioni di «Clic» in tre giorni

CORRIERE.IT

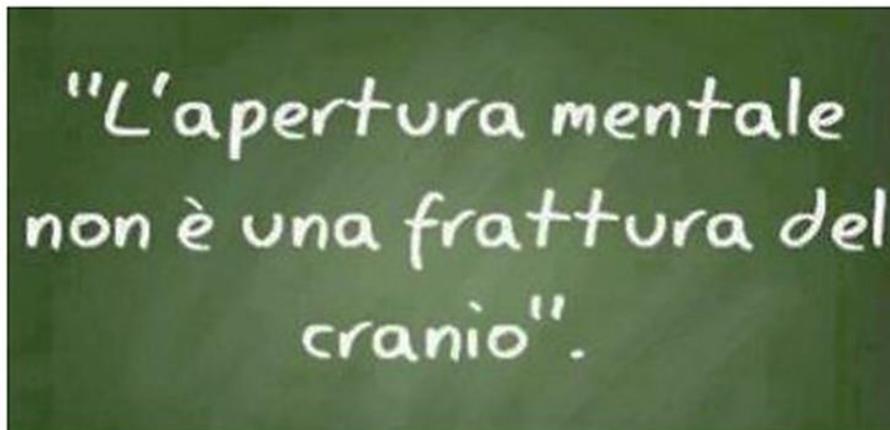
POST 21



Fabrizio Ruggeri

3 aprile 2014

Siete d'accordo?



ALLEGATO 5. COMMENTI DEL GRUPPO FACEBOOK AI POST

In questo allegato si mostrano le schermate dei commenti realizzati dal gruppo Facebook al post 4 (costituito da vari post aventi un argomento comune, la musica), pubblicati dagli studenti.

The screenshot shows a Facebook post shared by Cristina De Las Heras on November 28, 2013, from Madrid. The post features a YouTube video thumbnail for Rino Gaetano's song "Gianna". The video title is "Rino Gaetano - Gianna" and the description is "Gianna di Rino Gaetano Votate, Commentate e Iscrivetevi al Canale!". The post has 2 likes and 3 comments. The comments are:

- Gloria Fernández Lijó e altri 2: Mi piace (7 a)
- Marie Fountains: Buona canzone (7 a)
- Fabrizio Ruggeri (Amministratore): Bella canzone, grazie (7 a)

At the bottom, there is a comment input field with the text "Scrivi un commento..." and icons for emojis, photos, GIFs, and stickers.



Fernando López ha condiviso un link.

24 novembre 2013 · 🌐



Canzone molto molto conosciuta in Spagna e che si sente ancora alle feste di persone jajaja



YOUTUBE.COM

Zucchero - Baila Morena

If you like this video, share it! Thanks Se ti piace il video, condividilo! G...

👍 5

Commenti: 7 Visualizzato da 2

👍 Mi piace

💬 Commenta



Marie Fountains

Canzone perfetta per attaccare bottone

Mi piace · Rispondi · 7 a

👍 2



Gloria Fernández Lijó

Attaccare bottone molto facile con questa canzone andiamo ragazzi !!

Mi piace · Rispondi · 7 a

👍 1



Fabrizio Ruggeri **Amministratore**

Esatto, molto molto facile attaccare bottone, specialmente se uno si muove bene 😊

Mi piace · Rispondi · 7 a



Gloria Fernández Lijó

Fabrizio, per favore, noi siamo sposato...come attaccare bottone se uno si muove bene??? che siamo cresciuti

Mi piace · Rispondi · 7 a

👍 1



Fabrizio Ruggeri **Amministratore**

Gloria, è vero, noi siamo sposati, ma io non sono geloso! E poi, attaccare bottone è una cosa che fa sempre bene, al corpo e alla mente!

Mi piace · Rispondi · 7 a



Fabrizio Ruggeri **Amministratore**

E adesso un poco di concentrazione serietà, per favore, che alle 13:30 ho un gruppo molto buono e speciale che mi aspetta 😊

Mi piace · Rispondi · 7 a



Gloria Fernández Lijó

ok perfetto allora serietà

Mi piace · Rispondi · 7 a



Scrivi un commento...



 **Marie Fountains** ha condiviso un link. ...
22 novembre 2013 · 🌐

Chi non ricorda questa canzone? Buon fine settimana a tutti



YOUTUBE.COM

Nek - Laura non c'è (Video Clip)

© 2005 WMG Laura non c'è (Video Clip)

 Sonia LS e altri 3

Commenti: 5 Visualizzato da 4

 Mi piace

 Commenta



Elbirra Fría

Woooooo, bravissima!  1

Mi piace · Rispondi · 7 a



Fabrizio Ruggeri Amministratore

Grazie Maria!

Mi piace · Rispondi · 7 a  1



Cristina De Las Heras

Nek è bellissimo e le canzoni anche! 😊 Jajajajaja

Mi piace · Rispondi · 7 a



Gloria Fernández Lijó

Buongiorno ragazzi bravo maria bello nek

Mi piace · Rispondi · 7 a



Alexandra Kandinsky

Che ricordi! Ho cantato questa canzone l'anno trascorso in un karaoke, ma in spagnolo (e con qualche birra in più). La prossima volta in italiano!

Mi piace · Rispondi · 7 a



Scrivi un commento...





Cristina De Las Heras ha condiviso un link.



9 novembre 2013 · 🌐

Questa canzone non è puramente italiana perché è un dialetto, le salentino, ma penso che vale la pena ascoltare... è bellissima... 😊



YOUTUBE.COM

Nuvole Bianche (testo in salentino e traduzione)

Ludovico Einaudi e Alessia Tondo NUVOLE BIANCHE (Traduzione): V...

Tu e 1 altra persona

Commenti: 1 Visualizzato da 1

Mi piace

Commenta



Fabrizio Ruggeri **Amministratore**

Molto molto bella... non capisco assolutamente niente del salentino ma la voce, il pianoforte di Ludovico Einaudi... belli. Grazie Cristina.

1

Mi piace · Rispondi · 7 a



Scrivi un commento...



 **Gloria Fernández Lijó**
21 ottobre 2013 · 🌐



1 Commenti: 8 Visualizzato da 1

 Mi piace  Commenta

 **Gloria Fernández Lijó** Autore
E una canzone bella per me, molta nostalgia, io sono vecchia cossi
Mi piace · Rispondi · 7 a

 **Gloria Fernández Lijó** Autore
Umberto Tozzi piu giovane
Mi piace · Rispondi · 7 a

 **Gloria Fernández Lijó** Autore
Guarda el vestiti!!!!!!
Mi piace · Rispondi · 7 a

 **Gloria Fernández Lijó** Autore
Guarda il vestiti
Mi piace · Rispondi · 7 a

 **Fabrizio Ruggeri** Amministratore
Gloria, tu sei sempre giovane!
Mi piace · Rispondi · 7 a · Modificato

 **Gloria Fernández Lijó** Autore
Sempre giovane al cuore, ma vecchia esteriormente hahahahah
Mi piace · Rispondi · 7 a

 **Fabrizio Ruggeri** Amministratore
Ma Gloria, in Italia si dice che "Gallina vecchia fa buon brodo" 😊!
Mi piace · Rispondi · 7 a

 **Gloria Fernández Lijó** Autore
in Galizia si dice anche cosa
Mi piace · Rispondi · 7 a

 Scrivi un commento...    

ALLEGATO 6. ESEMPIO DI TRASCRIZIONE DEL GRUPPO DI CONTROLLO

Esempio di trascrizione dei commenti realizzati dal gruppo di controllo al post 4. Il sistema di trascrizione viene spiegato in dettaglio nel § 3.5.1

POST 4

Gruppo di controllo - Registrazione numero 10 Livello A1, 60 ore

Studente 1 (S1) – Tonia Ucaup
Studente 2 (S2) – Victor Sanguino
Studente 3 (S3) – Pablo Mirel
Studente 4 (S4) – Daniel Jimenez
Professore (P)

P – Ve la ricordate questa canzone?

S2 – si / è antica anche

P – si

(CANZONE)

P – ok / canzoni italiane che ne pensi? ne conosci qualcuna? conoscevi questa?

S4 – eeh

P – che ne pensi?

S4 – questaa cansione eeh / ya eeh si ioo ho ascoltato / ya questa cansione maaa in espa in *español*

P – mh

S4 – noo

P – mh

S4 – no eeh non italiano / ehm

P – e ti piace la musica italiana?

S4 – io ioo debboo decire eh chee ioo eeh non / eeh ho ascoltato / eh molti musi musica italiana / maa *seguramente* devo ascoltare di più

P – (RISATE)

S4 – eeh ya / eeh uun eeh questa la mia opinione

P – vabbè

S3 – la canzone è molto *alegre* tanto c'è eeh li espa gli spagnoli eeh copie copiao copiamo eeh se canzone eeh / io desidero eh / es ascoltare molto italiana musica

P – ok

S1 – ehm mai non ho ascoltato

P – non l'hai mai ascoltata questa?

S1 – no ehm

P – ma tu conosci Zuccherò? / il cantante?

S1 – no / (RISATE)

P – ok / è molto famoso in Inghilterra eh / perché ha cantato anche coon eeh Paul Young coon

S1 – aah

P – eeh Small Hands come si chiama? con / Harry Clapton

S1 – ah si si

P – con Joe Cocker (CANTICCHIATO)

S1 – (RISATE)

P – Zucchero

S1 – mi piace ehm i / con *en inglés también*

P – c'è in inglese pure questa?

S1 – no eehm *las*

P – il ritornello

S1 – si

P – alcune parti

S1 – si

P – ok Zucchero canta molte canzoni in inglese pure eh / e e ha un'ottima pronuncia secondo me Zucchero eeh / Victor

S2 – si va bene allora mi ha portato al tempo quando era un piccolo ragazzo e andava in piscina dall'estate con i miei genitori / eee va bene mi piace molto e/ uso metaforico che fa di la ragazza di descrivere la ragazza come le stelle / i miracoli / la luna piena così

P – si si si si si si si

S2 – ma mi ha portato a un tempooo / di tanti anni fa (RISATA)

P – Zucchero secondo me è uno tra i migliori cantanti italiani eh / è il più interessante secondo me c'ha un sound un suono / moderno

S3 – Ennio Morricone molto buono

P – però Ennio Morricone

S2 – questo è classico

S3 – molte molto classico

P – Ennio Morricone è un compositore

S2 – compositore

P – diiii

S2 – ma allora lui ha molte canzoni allora in Italia penso che

P – Zucchero?

S2 – questa estate ha fatto no non ricordo la la canzone ma era una / era ragazza magica di uno era in hit / la prima canzone ma dopo penso che la seconda era di lui

P – Zucchero / ha scritto duemila canzoni cioè eh si si si è un personaggio eh

S2, S3 – (RISATE)

S2 – un callino

P – è fort lui è molto bravo secondo me MOLTO molto bravo / ok (TOSSE)

S2 – ma è lui chi canta in spagnolo anche?

P – si si si si si / si si Zucchero canta in / in tutte le lingue canta eh quello che abbiamo visto eraa / quello di Zucchero era il post otto

S2 – otto

P – post otto era / ok {era il post otto}

ALLEGATO 7. ESEMPIO DI POST ANALIZZATO, TABELLE CON DATI

Questo allegato mostra un esempio di come si è proceduto ad analizzare i post con cui si sono creati i corpus. Nel nostro caso, abbiamo riportato le tabelle relative al post numero 4 (che comprende vari post su uno stesso tema). Nello specifico, questo allegato contiene:

- i turni di parola del gruppo Facebook: i parlanti sono individuati dalle iniziali dei loro cognomi o dalle iniziali del loro nickname. In questa trascrizione non appaiono gli interventi del docente.
- i turni di parola del gruppo di controllo: i parlanti sono individuati dalla lettera S (= studente) e da un numero progressivo in funzione del momento del loro intervento nella conversazione. In questa trascrizione non appaiono gli interventi del docente.
- I Tokens degli interventi dei parlanti del gruppo FB e del gruppo CTL
- Le forma base dei lemmi
- I tipi e la quantità di errori lessicali
- Le caratteristiche di base del testo e la varietà lessicale
- La distribuzione dei testi del post secondo il NVDB

POST 4

Turni di parola gruppo FB	<p>MF Chi non ricorda questa canzone? Buon fine settimana a tutti. EF Woooooo, bravissima! CDLH Nek è bellissimo e le canzoni anche! GF Buongiorno ragazzi bravo maria bello nek. AK Che ricordi! Ho cantato questa canzone l'anno trascorso in un karaoke, ma in spagnolo (e con qualche birra in più). La prossima volta in italiano! FL Canzone molto molto conosciuta in Spagna e che si sente ancora alle feste di persone jajajja. MF Canzone perfetta per attaccare bottone. GFL Attaccare bottone molto facile con questa canzone andiamo ragazzi !!</p>
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>GFL Fabrizio, per favore, noi siamo sposato...come attaccare bottone se uno si muove bene??? che siamo cresciuti. GFL Ok perfetto allora serietà. RAS Altra canzone bella, e facile da capire in italiano! LM Grande canzone e molto bella! LGG Altra canzone bella, e facile da capire in italiano! CDH Una canzone che allietta a tutte le mondo! ;) Buon fine settimana ragazzi. GFL Grazie Cristina, Mi piace. MF Buona canzone. EF Fabri fibra non è un rapero? Io credo avete senti alcune cossa di lui. SLS Io preferisco a Tizziano Ferro. DAC Il tono del mio cellulare. DAC È una bellissima canzone. GFL Bella Debbie, grazie. CDLH Questa canzone non è puramente italiana perché è un dialetto, le salentino, ma penso che vale la pena ascoltare... è bellissima. AMH Mitico! RJ Non capisco tutte le parole. Suona bene. In italia c'e un genio di colonna sonora: Ennio Morricone. Questi meglio, Fabrizio? LM Questa è una canzone molto emotiva che parla del film "Il Cento Passi". Dategli un'occhiata al film!!! LM Fabrizio, la canzone è bella ma Caparezza sei migliore per me, anch' io non sono piu fan del rap!!! RDZ Io sono stato in San Remo questo anno durante il festival e...ooooo Marco Mengoni!! GFL E una canzone bella per me, molta nostalgia, io sono vecchia cossi. GFL Sempre giovane al cuore, ma vecchia esteriormente hahahahah. GFL Umberto Tozzi piu giovane. GFL Guarda el vestiti!!!!!!!. GFL Guarda il vestiti. AK Una canzone che non manca mai alle feste jajaja:-). AK Spero che ti piace questa canzone. Mi aiuta a rilassarmi in questo periodo di esami.</p>
<p>Turni di parola gruppo CTL</p>	<p>S1 S2 Sì, è antica anche. S4 Questa canzone, già sì io ho ascoltato già questa canzone ma in espa in español. S4 No. S4 No non italiano. S4 Io io debbo dire che io non, ho ascoltato molti musici musica italiana, ma sicuramente devo ascoltare di più. S4 Già, questa la mia opinione.</p>

	<p>S3 La canzone è molto alegre tanto c'è gli spagnoli copie copiao copiamo se canzone, io desidero, es ascoltare molto italiana musica.</p> <p>S1 Mai non ho ascoltato.</p> <p>S1 No.</p> <p>S1 No.</p> <p>S1 Sì sì.</p> <p>S1 Mi piace i, con en ingles también.</p> <p>S1 No las.</p> <p>S1 Sì.</p> <p>S1 Sì.</p> <p>S2 Sì va bene allora mi ha portato al tempo quando era un piccolo ragazzo e andava in piscina dall'estate con i miei genitori, va bene mi piace molto el uso metaforico che fa di la ragazza di descrivere la ragazza come le stelle, i miracoli, la luna piena così.</p> <p>S2 Ma mi ha portato a un tempo di tanti anni fa.</p> <p>S3 Ennio Morricone molto buono.</p> <p>S2 Questo è classico.</p> <p>S3 Molte molto classico.</p> <p>S2 Compositore.</p> <p>S2 Ma allora lui ha molte canzoni allora in Italia penso che.</p> <p>S2 Questa estate ha fatto no non ricordo la la canzone ma era una, era ragazza magica di uno era in it, la prima canzone ma dopo penso che la seconda era di lui.</p> <p>S2 Un callino.</p> <p>S2 Ma è lui chi canta in spagnolo anche?</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tokens

	gruppo FB	gruppo CTL
Aggettivi	<p>Perfetta, facile, perfetto, bella, bella, facile, buon, bravissima, bellissimo, bravo, bello, trascorso, prossima, italiano, buon, buona, grande, bella, bella, facile, italiano, bellissima, bella, altra, italiana, salentino, mítico, sonora, emotiva, cento, bella, alcune, bella, vechia, giovane, giovane, vecchia, questo</p>	<p>Antica, questa, questa, italiano, italiana, alegre, italiana, piccolo, tanti, buono, piena, español, ingles, metaforico, classico, molte, questa, molte, magica, prima, seconda</p>
Avverbi	<p>Molto, molto, ancora, molto, bene, allora, molto, non, anche, più, molto, puramente, bene, anch', non, più, non, più, esteriormente, non</p>	<p>sì, anche, già, sì, già, no, no, non, non, seguramente, più, già, molto, tanto, molto, mai, non, no, no, sì, sì, no, sì, sì, sì, bene, allora, bene, molto, così, molto,</p>

		molto, allora, allora, no, non, anche
Sostantivi	Canzone, feste, persone, canzone, bottone, bottone, canzone, ragazzi, favore, bottone, serietà, canzone, canzone, canzone, settimana, canzoni, ragazzi, ricordi, canzone, anno, spagnolo, birra, volta, cossa, canzone, mondo, fine, settimana, ragazzi, grazie, canzone, canzone, canzone, canzone, tono, cellulare, canzone, dialetto, pena, parole, genio, colonna, canzone, film, passi, ochiatta, film, canzone, fan, rap, anno, festival, rapero, cossa, canzone, nostalgia, vestiti, vestiti, cuore, canzone, feste, canzone, periodo, esami	cansione, cansione, español, musica, opinione, cancionc, spagnoli, cancionc, musica, ragazzo, piscina, estate, genitori, uso, ragazza, ragazza, stelle, miracoli, luna, tempo, anni, compositore, canzoni, estate, canzone, ragazza, canzone
Verbi	Conosciuta, si sente, attaccare, attaccare, andiamo, siamo, sposati, attaccare, si muove, siamo cresciuti, capire, ricorda, è, ho cantato, allietta, mi piace, capire, è, è, è, penso, vale, ascoltare, è, capisco, suona, c'è, è, parla, dategli, è, sei, sono, sono stato, è, credo, avete, preferisco, è, sono, guarda, guarda, manca, spero, ti piace, aiuta, rilassarme	È, ho ascoltato, debbo, decire, ho ascoltato, devo, ascoltare, è, c'è, copiamo, desidero, es, ascoltare, ho ascoltato, mi piace, va, ha portato, era, andava, va, mi piace, fa, descrivere, ha portato, è, ha, penso, ha fatto, ricordo, era, era, era, penso, era, è, canta

Lemmi, forma base

	gruppo FB	gruppo CTL
Aggettivi	Perfetto (2), facile (3), bello (9), buono (3), bravo (2), trascorso, prossimo, italiano (3), grande, salentino, mítico, sonoro, emotivo, altro, cento, alcune, vecchia (2), giovane (2), questo Tot. 19	Antico, questo (2), italiano (3), alegre, piccolo, tanto, buono, español, ingles, classico, metaforico, pieno, molto, magico, primo, secondo Tot. 16

Avverbi	Molto (5), ancora, bene (2), allora, no (4), anche (2), più (3), puramente, esteriormente Tot. 9	Sì (6), anche (2), già (3), no (10), sicuramente, più, molto (5), tanto, mai, bene, allora (3), così, anche Tot. 13
Sostantivi	Canzone (5), festa (2), persona, canzone (10), bottone (3), ragazzi, favore, serietà, settimana (2), canzoni, ragazzi, ricordo, anno (2), spagnolo, birra, volta, mondo, fine, ragazzo, grazie, tono, cosa, cellulare, dialetto, pena, parole, genio, colonna, film (2), passo, ochiatta, fan, rap, festival, rapero, cosa, nostalgia, vestito (2), cuore, periodo, esame Tot.41	Cansione (2), canzone (2), opinione, musica (2), spagnoli, ragazzo (4), piscina, estate (2), genitore, uso, stella, español, miracolo, luna, tempo, anno, compositore, canzone (3) Tot. 17
Verbi	Conoscere, sentire, attaccare (3), andare, essere (14), sposare, muoversi, crescere, capire (3), ricordare, cantare, allietare, piacere (2), pensare, valere, ascoltare, capire, suonare, esserci, parlare, dare, stare, credere, avere, preferire, guardare (2), mancare, sperare, aiutare, rilassarme Tot. 30	Essere (9), ascoltare (5), dovere (2), esserci, copiare, desiderare, es, piacere (2), andare (3), portare (2), fare (2), descrivere, avere (7), pensare (2), ricordare, cantare Tot. 16

Tipo e numero di errori		
Parole (in L1) non corrispondenti alla lingua <i>target</i>	---	Español, es, inglés, seguramente, alegre Tot. 5
Forme ibride	Rapero, rilassarme, cosa, ragazzi, canzone (2), ragazzi, ochiatta Tot. 7	cansione, canzone, españoles, decire, español Tot. 5
Parole (non della L1) non corrispondenti alla lingua <i>target</i>	---	---

Transfer lessicali	Tutte le mondo Tot. 1	Piccolo ragazzo Tot. 1
--------------------	--------------------------	---------------------------

Caratteristiche di base del testo e varietà lessicale

	gr FB	gr CTL
Turni di parola	35	25
n tokens	418	255
tokens per tdp	11,94	10,2
char per tok	4,79	4,12
ttr lemma chunks 100	0,69	0,55
ttr lemma chunks 200	0,53	0,45
lexical density	0,57	0,5

Distribuzione Nuovo Vocabolario di Base

	in AD	in AU	in FO	in dict	in AD types	in AU types	in FO types	in dict types
FB	5,74	7,25	67,06	80,06	3,04	7,92	53,04	64,02
CTL	4,16	2,31	82,87	89,35	3,12	4,16	70,83	78,12