

Mobile learning nella classe d'italiano L2 Imparare il lessico con i podcast

Eva M. Hirzinger-Unterrainer

Abstract This paper presents the research design and results of a work-in-progress study (school year 2012/2013) aimed at examining the potential of audio podcasts for vocabulary acquisition in Italian as an L2 for beginning learners in the Austrian school context. The study intends to find out the ways students learn (Italian) vocabulary and the usefulness of audio podcasts for learning the Italian lexicon. In order to investigate these research questions, students are encouraged to use self-made audio podcasts as a means of mobile (micro) learning in their spare time to learn lexical items. Regarding the research methods a questionnaire on learning strategies and a lexicon test are applied at the beginning and the end of the first semester of the school year. In this paper insights into the results of the questionnaire and lexicon test will be given in order to draw conclusions for the vocabulary acquisition using digital media.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Il ruolo del lessico nell'insegnamento delle lingue straniere. — 3. I media nell'insegnamento delle lingue. — 3.1. Definizione di 'medium'. — 3.2. I podcast nella classe d'italiano. — 3.3. Il podcast come un esempio di *mobile (micro) learning*? — 4. L'impostazione del progetto di ricerca. — 4.1. Domande e ipotesi. — 4.2. La struttura della ricerca. — 5. Sintesi dei risultati dello studio effettuato. — 5.1. Risultati della statistica descrittiva. — 5.1.1. All'inizio dell'anno scolastico. — 5.1.2. Alla fine dell'anno scolastico. — 5.2. Risultati della statistica inferenziale. — 6. Conclusioni e sviluppi futuri.

1 Introduzione

Questo saggio focalizza l'attenzione sull'acquisizione del lessico tramite l'utilizzo dei nuovi media; questi svolgono un ruolo sempre più importante nella nostra vita, e quindi la proprietà e l'uso dei media crescono costantemente. Stando al cosiddetto *JIM-Studie* l'81,5% dei giovani possiede un iPod o un mp3-player e il 96% ha un proprio cellulare (cfr. MPFS 2011, p. 6).¹ L'80% degli adolescenti utilizza il telefonino ogni giorno, il 65% fa un uso quotidiano di Internet e il 64% ascolta la musica (.mp3) quotidianamente (cfr. p. 13).

Il progetto presentato (cfr. Unterrainer 2012a, 2012b) intende valorizzare l'uso di questi mezzi da parte degli studenti ai fini dell'appren-

1 Dal 1998 in Germania viene eseguito lo studio JIM da *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (MPFS) in cui giovani da 12 a 19 anni vengono intervistati telefonicamente sui media (cfr. MPFS 2011, p. 3).

dimento linguistico. Secondo Balboni (2008, p. 105) «il lessico infatti rappresenta uno dei più sentiti problemi nell'acquisizione di una lingua straniera». Lewis (1993; 1997) ha suggerito con il suo 'approccio lessicale' che «a well-balanced learning programme will, in the early stages, place great emphasis on receptive skills, in particular, listening» (1993, p. 8) e per questo motivo il mio progetto si focalizza sull'ascolto usando dei podcast audio. È proprio l'ascolto che è stato trascurato nella ricerca precedente sull'acquisizione del lessico: «We have little idea of how vocabulary is learned from listening, how many repetitions it requires» (Schmitt 2010, p. 38) e «Vocabulary learning from listening has received much less attention than learning through reading» (Read 2000, p. 47). Prima di presentare lo studio svolto, il lessico e i media digitali (insieme al *mobile learning*) vengono situati nell'insegnamento delle lingue straniere.

2 Il ruolo del lessico nell'insegnamento delle lingue straniere

Nella classe di lingua, l'insegnamento del lessico ha ancora uno status minore di quello della grammatica. Benché il lessico venga insegnato nella classe, la dimensione di quest'insegnamento è quantitativamente minore rispetto alla grammatica. Secondo lo studio di Hinger (2011), che si occupa dell'acquisizione dello spagnolo come lingua straniera, l'insegnamento lessicale appare in 12 di 20 lezioni osservate, quello grammaticale invece fa parte di 19 su 20 lezioni osservate. Nel secondo anno dell'insegnamento di spagnolo il 10,1% del tempo totale è dedicato al lessico, mentre il 44,4% alla grammatica. Le abilità di ascolto, di lettura, di produzione orale e scritta abbracciano un totale di 29,8%. Nel terzo anno il lessico occupa l'8,8% ossia il 9,8% (perché 1% è assegnato sia al lessico sia alla grammatica). Rispetto al secondo anno di apprendimento la percentuale della grammatica scende al 35,4% (cfr. Hinger 2011, pp. 36, 39, 46, 49). Secondo De Florio-Hansen (2004, p. 85) il lessico viene studiato soprattutto a casa, dato che in classe viene trascurato. Anche se ciò, stando a Hinger (2011), non è completamente così, si può assumere che nella classe di lingua il lessico ha un valore inferiore rispetto all'insegnamento grammaticale.

Neveling (2004) ha condotto un'indagine intorno alla sua tesi sull'uso delle strategie lessicali. Perciò ha interrogato 453 studenti in Germania che studiano il francese come lingua straniera. Di seguito vengono mostrati i risultati principali (cfr. Neveling 2004, p. 190):

- Al 60% degli studenti non piace studiare il vocabolario perché è complicato e richiede molto tempo;
- Il 47% degli studenti impara il vocabolario senza documenti scritti, cioè

oralmente, mentre il 53% rimanente crea elenchi bilingui usandoli per la ripetizione dei vocaboli secondo il cosiddetto *Zuhalteverfahren*.²

- Il 70% dimentica le parole già imparate e riconosce in questo fenomeno il problema maggiore per quanto riguarda l'apprendimento del lessico.

Inoltre l'apprendimento del lessico viene percepito come «monoton, langweilig und lästig»³ (Neveling 2004, p. 193), che, tra l'altro, può essere fatto risalire al cosiddetto *Zuhalteverfahren*. «Many learners see second language acquisition as essentially a matter of learning vocabulary, so they devote a great deal of time to memorising lists of L2 words» (Read 2000, p. 1).

Ma fra l'altro, secondo Neveling (2004, p. 85), la popolarità dello *Zuhalteverfahren* non è né ragionevole né comprensibile. Lo *Zuhalteverfahren* deriva dalla tradizione comportamentista, ma almeno dal 1980, con l'avvento dell'approccio comunicativo, non è più conforme allo spirito del tempo. Tale approccio pone l'accento sull'imparare le parole nel contesto (cfr. Elgort 2011, pp. 367-368). Anche Read lo sottolinea, anche se constata che:

research shows that systematic learning of individual words can provide a good foundation for vocabulary development, especially in foreign-language environments where learners have limited exposure to the language outside of the classroom. Nation (1982) made a careful analysis of various arguments that could be put forward to support the learn-in-context view, as applied to the initial learning of new words, and concluded that it was a statement of belief rather than a principle supported by the research evidence [Read 2000, p. 1].

Stephen Krashen (1981) va ancora oltre, postulando che il linguaggio può essere solo acquisito e non studiato formalmente; ciò avviene leggendo e ascoltando la lingua autentica. Ricercatori come Ellis, Laufer e Nation contraddicono questa teoria per quanto riguarda il lessico, perché secondo loro l'apprendimento del lessico avviene in modo intenzionale (*deliberate learning*) come per esempio mediante cartellini (cfr. Elgort 2011, pp. 367-368). Imparare con cartellini è un atto consapevole, «because the learner is aware that the main goal of the activity is to learn the target words» (p. 371)

Dopo gli anni ottanta l'apprendimento del lessico in generale è divenuto oggetto di studio (cfr. Nation 2011, p. 529), negli anni novanta è diventato

2 Il termine *Zuhalteverfahren* viene usato per denominare una tecnica usata per studiare i vocaboli coprendo o la parola dell'L1 o quella dell'L2 e richiamando la parola corrispondente.

3 «monotono, noioso e spiacevole».

una «booming area in linguistic research and language teaching practice» (Read 2000, p. 251), ma tuttavia l'apprendimento del lessico italiano è un campo di ricerca abbastanza trascurato, almeno dal 2000: «A number of studies in this category have sought to trace the acquisition or development of features of the Italian language, mostly its morphosyntax. In fact, there has been very little interest in the acquisition of Italian **vocabulary** since the year 2000» (Macaro 2010, p. 130). Secondo Macaro (p. 148) non esiste quasi nessuna ricerca sull'apprendimento del lessico italiano, soprattutto in confronto ad altre lingue straniere.

3 I media nell'insegnamento delle lingue

3.1 Definizione di 'medium'

Il termine 'medium' deriva dal latino e significa 'mezzo' o 'mediatore' (Tulodziecki 1997, p. 33) e dà una visione ampia del concetto in quanto considera soprattutto i cosiddetti dispositivi tecnici in funzione sussunta (p. 33). Weber (2001, p. 22) riprende la definizione etimologica di 'medium' e la utilizza come punto di partenza per le sue considerazioni. Il mezzo si pone dunque tra destinatario e mittente e offre un canale, più o meno ampio, per il processo di comunicazione. Il mezzo si pone dunque tra destinatario e mittente e offre un canale, più o meno ampio, per il processo di comunicazione. I media si collocano tra questi due poli, ma un unilaterale trasferimento delle informazioni dal mittente al destinatario ridurrebbe la definizione, perché tale trasferimento è connesso con l'interpretazione da parte degli attanti (Böhme 2006, p. 14). In altre parole, la mediazione e l'appropriazione sono processi reciproci (p. 14). Nella classe d'italiano significa che i media trasmettono la lingua italiana. Il presente progetto intende sfruttarli per l'apprendimento del lessico italiano mediante podcast creati dagli studenti stessi (durante il loro tempo libero). Tali podcast possono incoraggiare l'autonomia degli studenti perché permettono la realizzazione di alcuni livelli secondo Nunan (2003) per raggiungere l'autonomia (*9 steps*). I podcast offrono la possibilità di usare la lingua italiana fuori della classe (*step 3*) (cfr. Nunan 2003, p. 198). Inoltre questi podcast «allow learners to generate their own tasks» (*step 7*) (p. 201). Creando i podcast, gli studenti possono anche assumere il ruolo di docente, che secondo Nunan è «step 8 [to learner autonomy]» (p. 202).

3.2 I podcast nella classe d'italiano

Come già menzionato, l'uso dei nuovi media è in costante aumento e dispositivi come il cellulare, l'iPod ecc. possono essere utilizzati anche per

l'apprendimento delle lingue, per esempio nella forma del cosiddetto *podcasting*. Per 'podcast' si intendono file digitali messi a disposizione su un sito web dal quale è possibile scaricarli e memorizzarli anche su dispositivi mobili (cfr. Salmon et al. 2008, p. 20). In altre parole, il termine 'podcast' viene usato per il prodotto, *podcasting* invece per il processo della sua produzione e pubblicazione (cfr. Alby 2008, p. 73). La definizione di *podcasting* contiene già l'aspetto della pubblicazione, perché il termine - essendo una cosiddetta parola macedonia - è composto da 'iPod' (Apple) e *broadcasting* (dall'inglese 'trasmissione'). Il creatore del termine non è del tutto sicuro: da un lato viene menzionato Dannie Gregoire, dall'altro Ben Hammersley che l'ha utilizzato in un articolo su *The Guardian* nel 2004. Benché Apple non abbia creato il termine, con iTunes ha apportato un grande contributo alla diffusione dei podcast (pp. 73-74).

'Podcast' in senso stretto si riferisce ad una serie di contributi che vengono sottoscritti dal feed RSS (Alby 2008, p. 26). In altre parole, un podcast è «eine Mediendatei, die in eine vordefinierte Datenstruktur eingebunden ist, sodass sich diese Dateien mit Hilfe entsprechender Software automatisiert aus dem Internet herunterladen und [z.B.] auf einen MP3-Player übertragen lässt»⁴ (Weber 2006, p. 2).

In senso più lato il termine 'podcast' comprende invece anche i file scaricati che possono essere distribuiti senza feed RSS, cioè, in altri modi (cfr. Bühler 2008, p. 25). Nel presente saggio ci si riferisce alla seconda accezione del termine 'podcast' in quanto i podcast creati dagli studenti sono (solo) stati pubblicati sulla piattaforma di apprendimento Moodle. Generalmente i podcast possono essere suddivisi nei seguenti tre tipi (cfr. Alby 2008, pp. 73, 87; Kienitz 2007, p. 36; Salmon *et al.* 2008, p. 22):

- podcast audio: file di solo audio (molto spesso .mp3);
- podcast video (anche *vodcast*): file video (per es. .mp4 o per il cellulare .3GP);
- podcast *enhanced*: completamento di un podcast audio di immagini, presentazioni PowerPoint ecc.

Per la creazione di podcast principalmente è necessario un PC, a seconda del podcast si richiede un'attrezzatura aggiuntiva (cfr. Alby 2007, p. 86). Un podcast audio è il tipo più facile da creare: il file audio (registrato dal PC o da un dispositivo portatile) viene editato con un corrispondente programma come per esempio Audacity. Considerati gli attesi effetti positivi e la facile produzione per questo studio sono rilevanti esclusi-

4 Traduzione: «un file multimediale incorporato in una struttura di dati predefinita in modo che questo file - con l'ausilio di software appropriato - possa essere scaricato in maniera automatizzata da Internet e trasferito [per es.] su un lettore MP3».

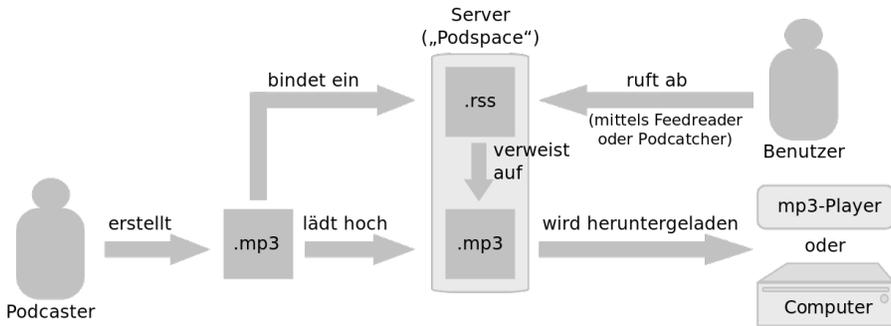


Figura 1: Rappresentazione schematica della produzione di un podcast audio (<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Podcast-Schema.svg>, 14/04/2014).

vamente i podcast audio. Siccome gli studenti hanno creato questi tipi di podcast in base al progetto, la produzione dei podcast audio viene illustrata in figura.

All’inizio si registra il file mediante un computer o un dispositivo (per es. registratore vocale, cellulare), poi questo file viene convertito in .mp3 (da .wav). Nel caso del senso lato di ‘podcast’ questo viene caricato per esempio su una piattaforma di apprendimento, dove può essere scaricato e ascoltato su computer o dispositivi mobili. Per un’interpretazione stretta del termine il podcast viene dotato di un feed RSS – come si vede nell’immagine – e viene pubblicato su un sito web corrispondente. In questo caso il download viene eseguito utilizzando un cosiddetto *podcatcher* (come iTunes) (cfr. Weber 2006, p. 5).

Di seguito verranno descritti i podcast utilizzati sulla base del modello di Reinhardt et al. (2008, pp. 72-76) che prevede i seguenti aspetti centrali per la produzione di un podcast: il gruppo target, l’obiettivo, il produttore, il contenuto, il formato e la forma.

1. Per quanto riguarda il **gruppo target** questo viene definito come gli studenti del gruppo sperimentale. Si tratta di studenti di una scuola austriaca che imparano l’italiano come principianti nell’anno scolastico 2011/2012.
2. L’**obiettivo** è l’acquisizione del lessico italiano sulla base del libro di testo *Chiaro*.⁵ Ogni podcast include una lezione del libro di testo e il

⁵ A tal riguardo vorrei ringraziare la casa editrice Hueber, l’ufficio di Vienna in particolar modo, per la fornitura di una copia gratuita.

vocabolario è presentato in frasi sia in tedesco sia in italiano (in entrambe le direzioni).

3. La produzione di podcast si trova esclusivamente nelle mani degli studenti, cioè gli studenti sono i **produttori** dei podcast. Ogni gruppo crea un podcast che poi viene messo a disposizione ai compagni di classe, così gli studenti sono allo stesso tempo destinatari. Questa circostanza può essere descritta con il termine *prosumer* (introdotto da Töffler nel 1980); in altre parole, gli studenti sono contemporaneamente produttori e fruitori dei podcast (cfr. Leitl 2008, p. 21).
4. Per quanto riguarda il **formato**, il presente studio si limita ai podcast audio che vengono prodotti con Audacity e poi salvati come file .mp3. La piattaforma Moodle serve per la distribuzione dei podcast.
5. La **forma** dei podcast comprende la lunghezza e la struttura. Un podcast normalmente non dovrebbe superare 30 minuti. Poi viene strutturato con un *intro* e un *outro*, cioè all'inizio e alla fine, come anche dopo le singole sezioni, ci sono delle sequenze di musica, *jingles*, che aiutano a strutturare il podcast (cfr. Reinhardt et al. 2008, p. 75). Come già menzionato, per questo progetto gli studenti lavorano in coppia o in gruppo: per esempio due studenti modificano una lezione (creando delle frasi dalle singole parole) e la registrano parlando a turno in italiano e in tedesco. All'inizio dell'anno scolastico 2011/2012 gli studenti hanno ricevuto le istruzioni per la creazione dei podcast sia in modo orale sia su un foglio.

Usando i podcast per l'apprendimento lessicale, il progetto vuole collegarsi al mondo quotidiano degli studenti. L'81,5% dei giovani tedeschi ha - secondo lo studio JIM 2011 - un iPod, il 96% dispone di un proprio cellulare (cfr. MPFS 2011, p. 6). Mediante questi dispositivi i podcast possono essere utilizzati in pratica in qualsiasi momento dagli studenti. Questo ci porta a domandarci se i podcast possano sostenere il cosiddetto *mobile learning*.

3.3 Il podcast come un esempio di *mobile (micro) learning*?

Il termine *microlearning* in quanto tale è relativamente giovane perché secondo Hug e Friesen (2007) è in uso da solo una decina di anni, benché i suoi concetti di base risalgano al passato:

[M]icrolearning is a rather new expression. Similar to related expressions like microcontent or micromedia, it has been in use only since about 2002, though many aspects of learning, didactics and education have, of course, been addressed on what can be called a 'micro' level for centuries [Hug, Friesen 2007, p. 16].

Il *microlearning* contiene «verschiedene informelle Lernaktivitäten im Kontext von Social Software Anwendungen, inzidentelles Lernen mit digitalen Medien, mechanistisches Lernen mit ‘Lernobjekten’, SMS-Anwendungen, etc.»⁶ (Hug 2010, p. 200). In un senso più ampio il *microlearning* può essere visto come «Lernen mit Micro-content».⁷ A livello temporale bisogna constatare che

minutes or seconds of time are relevant instead of hours, days or months; sentences, headlines, or clips are the focus rather than paragraphs, articles, programs or presentations; and portable technologies, loosely-coupled distributed environments are of interest rather than monolithic or integrated turnkey systems [Hug, Friesen 2007, p. 17].

Ciò significa che le unità imparate variano da secondi a minuti. Inoltre sono più frequenti i dispositivi portatili (come smartphone, tablet PC...) che rappresentano i mezzi adatti per il *microlearning* (cfr. Hug, Friesen 2007, p. 17).

Nel 2006 Theo Hug - in collaborazione con i Research Studios Austria - ha sviluppato con KnowledgePulse un esempio per incorporare il *microlearning* nella vita quotidiana. Quest'applicazione fornisce competenze linguistiche di base; a intervalli determinati - secondo il principio *push* - appaiono domande sulla grammatica e sul vocabolario a cui occorre dare una risposta (cfr. Hug, Friesen 2007, p. 26).

Nei paesi germanofoni il termine *mobiles Lernen* abbraccia soprattutto «Lernen mit mobilen Endgeräten und Softwareanwendungen»⁸ ed è usato come sinonimo di *M-learning* e *mobile learning* (Hug 2010, p. 195). In altre parole, il termine «is frequently used to refer to the use of handheld technologies enabling the learner to be ‘on the move’, providing anytime anywhere access for learning» (Price 2007, pp. 33-34). Ciò significa che mediante i podcast gli studenti possono studiare il lessico italiano quasi ovunque, in qualsiasi momento.

Un esempio di *microlearning* nell'ambito dell'apprendimento della lingua inglese è il ‘Flocabulary’. Sul sito web www.flocabulary.com vengono presentati dei vocaboli in forma rap secondo aree tematiche e livelli diversi.

A fare il primo passo in direzione di un *mobile learning* nella classe d'ita-

6 «varie attività di apprendimento informale nel contesto di applicazioni di software sociale, apprendimento incidentale con media digitali, apprendimento meccanico con oggetti di apprendimento, applicazioni di messaggi ecc.».

7 «imparare con *micro-content*».

8 «imparare con dispositivi portatili e applicazioni di software».

liano sono stati per esempio Kennedy e Levy (2008) inviando degli SMS con i contenuti della lezione d'italiano (grammatica, lessico) agli studenti di un'università australiana. Kennedy e Levy riassumono così i risultati dello studio effettuato:

Overall, the post-trial survey showed that the vast majority of the students had found the experience a positive one. While 84% said they had enjoyed receiving the messages, most had also found them useful, as they agreed that the messages had helped consolidate their vocabulary (87.3%), extend their vocabulary (82.5%), and develop their interest in Italian vocabulary (80.7%), while a smaller majority felt the messages had helped consolidate their knowledge of grammar (78.6%) [Kennedy, Levy 2008, p. 322].

Sebbene Kennedy e Levy constatino un successo nell'apprendimento dell'italiano, in particolare nel vocabolario, grazie agli SMS inviati, va criticato il fatto che lo studio è stato condotto solo con un gruppo sperimentale e solo per un periodo di sette settimane. Inoltre, invece di un test lessicale, hanno usato soltanto un questionario per verificare il progresso e perciò i risultati devono essere considerati da questo punto di vista.

Per l'apprendimento del lessico inglese ci sono più studi, come per esempio quello di Hasegawa et al. (2008) in Giappone. Nell'ambito di SIGMA (*Special-Interested-Group Material Accumulator*) dieci studenti hanno creato del materiale didattico proprio per studiare l'inglese mediante immagini e video (p. 158). Gli studenti tendevano a memorizzare meglio le parole (audio)visuali. Ma le limitazioni di questo studio sono tra l'altro il numero ridotto di partecipanti (10) e di parole da memorizzare (20). Gli studi di Joseph et al. (2005) e Thornton e House (2005) costituiscono altri due esempi di *mobile learning* nell'insegnamento dell'inglese.

Dopo aver presentato il ruolo dei media nella classe di lingue mi dedicherò, in questa sezione, alla presentazione dello studio effettuato cominciando dall'impostazione del progetto di ricerca.

4 L'impostazione del progetto di ricerca

4.1 Domande e ipotesi

Il progetto qui presentato persegue lo scopo di misurare e descrivere l'influenza dell'uso dei nuovi media, in particolare dei podcast audio, sull'acquisizione della lingua italiana come L2 in termini lessicali in una scuola superiore in Austria. A questo scopo si opera una distinzione tra due gruppi di soggetti partecipanti:

- gruppo sperimentale: gli studenti che imparano il lessico con l'aiuto di podcast bilingui (tedesco - italiano);
- gruppo di controllo: gli studenti che imparano il lessico senza podcast (apprendimento 'tradizionale').

Inoltre le seguenti domande si collocano al centro dell'interesse di questo progetto:

- Quali sono le differenze che emergono tra i due gruppi di soggetti partecipanti per quanto riguarda l'acquisizione del lessico?
- Ci sono dei cambiamenti nelle strategie usate dagli studenti nell'apprendere le lingue in generale e l'italiano in particolare?

A partire da dette domande vengono postulate le seguenti ipotesi:

- durante il periodo di studio gli studenti del gruppo sperimentale potranno acquisire quantitativamente più parole di quelli del gruppo di controllo;
- gli studenti del gruppo sperimentale usano più strategie per imparare il lessico rispetto a quelli del gruppo di controllo.

4.2 La struttura della ricerca

Il progetto si è svolto nel semestre invernale dell'anno scolastico 2011/2012 (da ottobre 2011 a febbraio 2012). Come accennato in precedenza, sono stati esaminati due gruppi di studenti che apprendono l'italiano come lingua straniera in una scuola secondaria (in Austria). Il gruppo sperimentale ha acquisito il lessico con l'aiuto di podcast, mentre il gruppo di controllo l'ha imparato in gran parte con il libro di testo. All'inizio e alla fine dell'esperimento gli studenti hanno compilato un questionario sul loro atteggiamento nei confronti dell'acquisizione del vocabolario e sulle strategie usate (sulla base del questionario di Neveling 2004).

Ho inoltre visitato entrambi i gruppi regolarmente per assistere alle lezioni ('l'osservazione partecipante', Bortz, Döring 2009, pp. 267-268). Infine, gli allievi hanno partecipato a un test lessicale per constatare eventuali differenze fra di loro.

Riassumendo, la base empirica di questo progetto è costituita da dati quantitativi e da alcuni dati qualitativi forniti dagli studenti che vengono triangolati (cfr. Flick 2008). I dati quantitativi ottenuti dal questionario e dal test di lessico - *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht, Wesche 1997) - rendono possibile individuare i cambiamenti nel loro lessico italiano e nelle strategie usate. In questo modo è possibile constatare le differenze fra il gruppo sperimentale e quello di controllo.

Oltre ai dati quantitativi sono esaminati quelli qualitativi ottenuti dalle osservazioni e dalle domande aperte sui questionari. Questi dati non vengono però considerati in questo saggio.

5 Sintesi dei risultati dello studio effettuato

Lo studio è stato svolto per un semestre e ha coinvolto in totale 36 studenti; di questi solo 30 erano presenti al momento della raccolta dati (cioè, all'inizio di ottobre 2011 e alla fine di gennaio 2012), per cui è stato possibile analizzare soltanto questi.

5.1 Risultati della statistica descrittiva

5.1.1 All'inizio dell'anno scolastico

Per il presente studio interessano anche le strategie di apprendimento, perché permettono di proporre delle ipotesi sull'uso del *mobile learning*. Perciò agli studenti è stato chiesto se usano il tragitto tra casa e scuola per studiare; ciò fornirebbe un modo per il *mobile learning*. All'inizio della scuola 3 su 8 studenti (37,5%) del gruppo di controllo e 8 su 22 studenti (36,4%) del gruppo sperimentale indicano che imparano facendo la spola tra casa e scuola. Ciò significa che in entrambi i gruppi la percentuale di coloro che non imparano facendo il/la pendolare prevale, così che una delle considerazioni iniziali, ascoltare i podcast in questa finestra temporale, non è data.

Poi - come nello studio di Neveling (2004) - anche in questo studio agli studenti non piace studiare i vocaboli: la metà del gruppo di controllo e 12 su 22 studenti (54,5%) del gruppo sperimentale lo indica.

Entrambi i gruppi valutano il loro successo nello studio dei vocaboli in modo uguale, perché circa un terzo degli studenti pensa di poter migliorare le proprie conoscenze in quest'ambito.

La cosiddetta *Zuhaltemethode* gode di enorme popolarità presso gli studenti: 17 su 22 studenti (77,3%) del gruppo sperimentale studiano i vocaboli leggendoli nel libro di testo, coprendo per esempio le parole italiane e ripetendole ad alta voce. Poi l'uso delle liste bilingui è più diffuso presso gli studenti del gruppo sperimentale: 13 su 22 studenti (59,1%) le usano, mentre solo 2 su 8 studenti (25%) del gruppo di controllo. Le tecnologie nuove (come Skype, chat...) non vengono quasi mai usate per comunicare con persone di madrelingua italiana nel tempo libero: 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo e 19 su 22 studenti (86,4%) del gruppo sperimentale negano l'uso di queste tecnologie. Ma neanche le tecnologie tradizionali, per quanto riguardano giornali, riviste, libri, film... italiani, sono più po-

polari: 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo e 19 su 22 studenti (86,4%) non le usano.

5.1.2 Alla fine dell'anno scolastico

Anche alla fine dell'anno scolastico la cosiddetta *Zuhaltemethode* gode di grande popolarità presso gli studenti: 16 su 22 studenti (72,7%) del gruppo sperimentale e 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo studiano i vocaboli usando questa tecnica. Inoltre l'uso delle liste bilingui non si è modificato, cioè è ancora più diffuso presso gli studenti del gruppo sperimentale: 13 su 22 studenti (59,1%) le usano, mentre solo 2 su 8 studenti (25%) del gruppo di controllo.

L'uso delle tecnologie nuove (come Skype, chat...) per comunicare con persone di madrelingua italiana nel tempo libero non è cambiato molto: ancora 6 su 8 studenti (75%) del gruppo di controllo e 15 su 22 studenti (71,4% invece del 86,4%) del gruppo sperimentale negano il loro uso. Lo scarso uso delle tecnologie tradizionali, per quanto riguardano giornali, riviste, libri, film... italiani, invece è diminuito in entrambi i gruppi: solo 3 su 8 studenti (37,5% invece del 75%) del gruppo di controllo e 8 su 22 studenti (36,3% invece dell'86,4%) non le usano, cioè significa in conclusione che la maggior parte degli studenti le usano alla fine dell'anno scolastico. Da questo risultato si può derivare con cautela che il livello progressivo degli studenti svolge un ruolo decisivo nella fruizione dei media tradizionali.

5.2 Risultati della statistica inferenziale

Alcune differenze (statisticamente rilevanti) sono emerse dal questionario sulle strategie di apprendimento - dimostrate da SPSS utilizzando il *Mann-Whitney U-test* (cfr. Raab-Steiner, Benesch 2008). All'inizio dell'anno scolastico sono state rilevate le seguenti differenze tra i due gruppi:

1. il gruppo sperimentale impara con una frequenza maggiore ($p = 0,029$) le collocazioni (ad esempio, «lavarsi i denti») ripetendole ad alta voce;
2. gli studenti del gruppo sperimentale ripetono a mente con maggiore frequenza ($p = 0,011$) le parole italiane (concrete) quando osservano il loro ambiente;
3. il gruppo di controllo tende con maggior frequenza ($p = 0,018$) ad avere contatti linguistici con persone di lingua italiana durante le vacanze.

Alla fine dello studio sono emerse le seguenti differenze:

1. gli studenti del gruppo sperimentale scrivono più frequentemente ($p = 0,015$) liste di due colonne rispetto a quelli del gruppo di controllo;
2. gli studenti del gruppo sperimentale scrivono molto ($p = 0,019$) più spesso una frase con la parola o l'unità lessicale da imparare;
3. copiare i vocaboli dal libro di testo risulta molto più comune ($p = 0,041$) nel gruppo di controllo rispetto a quello sperimentale.

Da questi risultati si può dedurre che alla fine del semestre il gruppo sperimentale ha utilizzato una più ampia gamma di strategie per l'apprendimento del lessico. Ciò significa - come presunto - che gli studenti del gruppo sperimentale usano più strategie per imparare il lessico rispetto a quelli del gruppo di controllo. Inoltre si può trarre la conclusione che, da un lato, l'uso esclusivo dei podcast si è mostrato prevalentemente insufficiente per loro, e dall'altro lato, che lo studio ha sensibilizzato gli studenti del gruppo sperimentale all'uso di strategie diverse.

Per quanto riguarda l'attendibilità della VKS utilizzata, questa è $\alpha = 0,96$ secondo l'analisi con SPSS 18.0, e quindi si trova all'estremità superiore della scala perché nei test linguistici i valori compresi tra 0,70 e 0,90 sono considerati affidabili (cfr. McNamara 2008, p. 58). Sulla base dei risultati della VKS va osservato che prima dello studio il gruppo di controllo ha raggiunto una media di 92,63 punti, mentre il gruppo sperimentale è arrivato a 60,77. Il gruppo di controllo ha ottenuto significativamente ($p = 0,001$) più punti rispetto al gruppo sperimentale. Dopo lo studio il gruppo di controllo ha ancora un valore medio più elevato (111,63), tuttavia il divario tra i due gruppi si è ridotto da una media di 31,86 a una di 21,45. In conclusione, il lessico del gruppo di controllo si è migliorato di 19 punti, mentre il gruppo sperimentale ha raggiunto 29,41 punti più che all'inizio dell'anno scolastico. Raffrontando i risultati dell'inizio e della fine dell'anno scolastico, il gruppo sperimentale ha quindi compiuto un maggiore progresso rispetto al gruppo di controllo. Con cautela anche l'ipotesi secondo cui gli studenti del gruppo sperimentale potranno acquisire quantitativamente più parole di quelli del gruppo di controllo può essere affermata.

6 Conclusioni e sviluppi futuri

Prima di tutto va detto che la metà degli studenti del gruppo sperimentale ha creato i podcast audio, il resto invece no. Le cause di ciò sono molteplici, ma principalmente vanno ricercate nella mancanza di tempo degli studenti e nella bassa responsabilità soggettiva in quanto non hanno ricevuto nessun voto per il progetto. È per questo che va menzionato che la metà degli studenti ha completato i podcast nel proprio tempo libero e, quindi, li ha

ritenuti utili. Però risulta abbastanza chiaro che gli studenti preferiscono le tecnologie tradizionali per studiare dei vocaboli.

Inoltre, a causa della difficoltà di trovare un insegnante d'italiano disposto a partecipare insieme ai suoi alunni a questo progetto, non è stato possibile eseguire lo studio come previsto. Siccome hanno preso parte due insegnanti, sono entrati in gioco gli stili d'insegnamento e due scuole diverse. Si tratta di variabili intervenienti che non potevano essere evitate, ma dall'osservazione in classe emerge che in entrambi i gruppi l'insegnamento della grammatica ha un'importanza maggiore rispetto all'acquisizione del lessico.

Un altro punto da considerare è la differenza dei gruppi per quanto riguarda il lessico. Come già accennato, gli studenti del gruppo di controllo hanno raggiunto i risultati migliori nella VKS all'inizio del semestre, ma alla fine del semestre il gruppo sperimentale è stato in grado di compensare ciò, perché i risultati dei due gruppi si sono riavvicinati a causa di un maggiore sviluppo del gruppo sperimentale sebbene i motivi alla base possano essere molteplici. Nondimeno i risultati della VKS devono essere considerati in modo critico.

Per un prossimo studio (cfr. Hirzinger-Unterrainer 2014) saranno utilizzati più test ad ogni raccolta dei dati (cfr. Nation, Webb 2011, p. 125) e diversi tipi di media (podcast, wiki, weblog). Scegliendo fra le varie tecnologie, permette agli studenti di scegliere il mezzo più adatto (o i mezzi più adatti) al loro stile di apprendimento. Questo aiuta gli apprendenti a identificare gli stili e le strategie a loro più congeniali (Nunan 2003, p. 200), consentendo loro di fare un altro passo verso l'autonomia.

Inoltre, il processo soggettivo di apprendimento degli studenti sarà focalizzato utilizzando metodi di ricerca qualitativa (intervista, diario d'apprendimento...). Inoltre verrà cambiata anche la struttura della ricerca confrontando due gruppi di livello diverso (per es. 2° e 3° anno d'insegnamento d'italiano). Entrambi i gruppi useranno i media menzionati cominciando per esempio con i podcast video per un mese, poi con i podcast audio ecc. In tal modo si potranno confrontare i vari media e riflettere sui vantaggi grazie all'uso di un diario d'apprendimento.

Bibliografia

- Alby, T. (2008). *Web 2.0: Konzepte, Anwendungen, Technologien*. München: Hanser.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur: Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bortz, J.; Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Hu-*

- man- und Sozialwissenschaftler: Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen.* Heidelberg: Springer.
- Bühler, P. (2008). «Podcasting im Hörverstehensunterricht: Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten». *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 5 (1), S. 25-30.
- De Florio-Hansen, I. (2004): «Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden: Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, S. 83-113.
- Elgort, I. (2011). «Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language». *Language Learning*, 61 (2), pp. 367-413.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasegawa, K. et al. (2008). «Learning Effects of Self-Made Vocabulary Learning Materials». In: Sampson, D.G. et al. (eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (Freiburg, Germany, 13-15 October 2008). Freiburg: IADIS, pp. 153-159.
- Hinger, B. (2011). *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben: Empirische Einsichten in den schulischen Spanischunterricht – eine Fallstudie* [Habilitationsschrift]. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Hirzinger-Unterrainer, E.M. (2014). «Erwerb von lexikalischer Kompetenz Wortschatz im Fremdsprachenunterricht». In: Kapelari, S. (hrsg.), *Tagung der Fachdidaktik 2013*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 45-57.
- Hug, T. (2010). «Mikrolernen und bricolierende Bildung: Theoretisch motivierte Erwägungen und Praxisbeispiele». In: Bachmair, B. (hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-212.
- Hug, T.; Friesen, N. (2007). «Outline of a Microlearning Agenda». In: Hug, T. (ed.), *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples*. Münster etc.: Waxmann, pp. 15-31.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (hrsg.) (2011). *JIM-Studie 2011: Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* [Forschungsberichte; online]. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> (2011-12-27).
- Joseph, S. et al. (2005). «Photo Study: Vocabulary Learning and Collaboration on Fixed & Mobile Devices». In: *Proceedings of 3rd International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (Tokushima, Japan, 28-30 November 2005). Los Alamitos: IEEE Computer Society, pp. 206-210.
- Kennedy, C.; Levy, M. (2008). «L'italiano al telefonino: Using SMS to Support Beginners' Language Learning». *ReCALL*, 20 (3), pp. 315-330.

- Kienitz, G.W. (2007). *Web 2.0: Der ultimative Guide für die neue Generation Internet*. Kempen: moses.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [online]. Oxford: Pergamon Press. http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf (2012-03-10).
- Leitl, M. (2008). «Was ist... ein Prosument?». *Harvard Business Manager*, 3, S. 21-22.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Heinle.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Andover: Heinle.
- Macaro, E. (2010). «Review of Recent Research (2000-2008) on Applied Linguistics and Language Teaching with Specific Reference to L2 Italian», *Language Teaching*, 43 (2), pp. 127-153.
- McNamara, T. (2008). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2011). «Research into Practice: Vocabulary». *Language Teaching*, 44 (4), pp. 529-539.
- Nation, I.S.P.; Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. London: Heinle.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen: Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Nunan, D. (2004). «Nine Steps to Learner Autonomy» [online]. In: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003: Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag. http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf.
- Paribakht, T.S.; Wesche, M. (1997). «Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition». In: Coady, J.; Huckin, T. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 174-200.
- Price, S. (2007). «Ubiquitous Computing: Digital Augmentation and Learning». In: Pachler, N. (ed.), *Mobile Learning: Towards a Research Agenda*. London: WLE Centre, pp. 33-54, http://eprints.ioe.ac.uk/5402/1/mobilelearning_pachler_2007.pdf.
- Raab-Steiner, E.; Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinhardt, A. et al. (2008). «Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources». In: Zauchner, S. et al. (hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster etc.: Waxmann, S. 69-79.
- Salmon, G. et al. (2008). «Podcasting Technology», in: Salmon, G.; Ediris-

- ingha, P. (eds.), *Podcasts for Learning in Universities*. New York: SRHE, pp. 20-32.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thornton, P.; Houser, C. (2005). «Using Mobile Phones in English Education in Japan». *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), pp. 217-228.
- Unterrainer, E.M. (2012a). «Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian» [online]. In: Bradley, L.; Thouësny, S (eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing = Proceedings of EUROCALL Conference* (Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012). Dublin; Voillans: Research-publishing.net, pp. 296-301. <http://research-publishing.net/publication/978-1-908416-03-2.pdf>.
- Unterrainer, E.M. (2012b). *Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Fallstudie zum Wortschatzerwerb mit Hilfe von digitalen Medien* [Diplomarbeit]. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Weber, S. (2001). *Medien - Systeme - Netze: Elemente einer Theorie der Cyber-Netzwerke*. Bielefeld: Transcript.
- Weber, F. (2006). «Podcasts: Potenziale für Hochschulen unter Berücksichtigung von Gestaltung und Usability-Aspekten» [paper]. <http://www2.staff.fh-vorarlberg.ac.at/~fw/podcast/download/Podcast-paper-FnMA-Tagungsband.pdf> (2012-01-22).