

L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale

Matteo La Grassa

1. Introduzione

Le relazioni tra lessico e sviluppo della competenza lessicale in L2 non possono più essere considerate un tema scarsamente trattato, come veniva fatto notare fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso (Meara 1980; Balboni 1998). Se da un lato in ambito acquisizionale il lessico continua a essere studiato in maniera tutto sommato modesta, probabilmente perché, in quanto sistema aperto, è molto difficile da ricondurre a schemi rigidi e individuarne sequenze acquisizionali tendenzialmente generalizzabili e che non siano influenzate da fattori esterni quali l'esposizione all'*input*¹, è innegabile che negli ultimi anni si sia registrata una proliferazione dei lavori sul tema, anche con specifico riferimento ad aspetti correlati all'educazione linguistica (Corrà 2016; Casadei, Basile 2019; con specifico riferimento all'Italiano L2, Jafrancesco 2011).

Focalizzandoci sulla didattica dell'Italiano L2, è opinione condivisa considerare il lessico un aspetto centrale e a esso, inteso ovviamente in senso esteso, rivolgono notevole attenzione sia i materiali didattici, sia i docenti durante la loro pratica in classe (Villarini 2011). Da questi viene messa in pratica una modalità di insegnamento che si potrebbe definire 'sommativa', consistente nella

¹ Sul ruolo dell'*input* nell'acquisizione delle L2, cfr. Valentini 2016.

tendenza a presentare un numero di parole molto elevato, che solo parzialmente vengono trattate mediante ulteriori attività (La Grassa 2016).

A rendere più articolato il quadro relativo alla didattica del lessico intervengono anche le tecnologie educative, non tanto però da considerarsi come eventuale supporto integrativo all'insegnamento in presenza, funzione questa, certamente non nuova e, per come spesso viene interpretata, nemmeno innovativa², quanto piuttosto come risorse che introducono elementi non replicabili senza il loro utilizzo: si pensi, per esempio, allo sfruttamento didattico di un testo multimediale.

A partire da queste premesse, in questo contributo saranno descritti i principali aspetti di un percorso volto allo sviluppo della competenza lessicale basato interamente sull'utilizzo del supporto tecnologico. A tal fine però è opportuno prima di tutto descrivere sinteticamente gli elementi di novità a nostro avviso più significativi oggi presenti nel panorama della didattica dell'Italiano L2 online.

2. Il contesto

Sebbene sulla reale utilità delle tecnologie digitali in contesti educativi (e soprattutto su un loro uso pervasivo e poco ragionato) non manchino posizioni anche fortemente critiche (Calvani 2008) è difficile negare che esse stiano avendo un impatto di grande rilevanza nella didattica delle lingue. Questa percezione comune è del resto sostenuta da quanto affermato in numerosi documenti e raccomandazioni elaborati negli anni dal Consiglio d'Europa sulla formazione del docente³, che includono sempre le competenze sull'uso didattico delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)⁴. La didattica delle lingue con le tecnologie digitali, tuttavia, non è riducibile una realtà omogenea, né tantomeno invariabile. Al contrario, essa è per definizione in continuo cambiamento, in primo luogo perché lo sono gli strumenti e gli ambienti virtuali in cui si opera e la cui scelta, come sarà evidenziato, ha ricadute non trascurabili nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico. Dunque, l'*e-learning* include modalità molto diverse anche se fino a ora l'attenzione si è soprattutto concentrata sul ruolo del supporto tecnologico alla didattica in presenza⁵, nei corsi *blended* tenuti in parte a distanza e in parte in presenza che, grazie per esempio al fatto di poter ridimensionare alcuni elementi critici della didattica online, come la

² Balboni (2016) mette in guardia sui pericoli della tendenza a far coincidere la novità in sé con l'efficacia didattica.

³ Fra i documenti più noti e diffusi, cfr. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* e *European Profile for Language Teacher Education*, la cui traduzione è stata curata da Diadori (2010).

⁴ Per l'utilizzo delle tecnologie a scuola, l'acronimo proposto è TAC (Tecnologie dell'Apprendimento e della Conoscenza), effettivamente più adeguato di TIC per esemplificare le finalità delle tecnologie in ambito educativo.

⁵ Va detto, comunque, che la condizione di distanziamento determinata dal Covid-19 sta imponendo a tutti i livelli di istruzione obbligatoria una didattica completamente a distanza, anche per la didattica delle lingue.

presenza di legami talvolta eccessivamente deboli tra i partecipanti, hanno dato vita a buone pratiche anche in contesti educativi formali (Jafrancesco 2016).

L'utilizzo delle tecnologie, come è ovvio, risulta imprescindibile per i corsi erogati interamente online. Facendo specifico riferimento all'insegnamento dell'Italiano L2, tra l'altro, questa modalità rappresenta una potenziale importante risorsa per la diffusione della lingua e cultura italiana, soprattutto nella fase attuale in cui queste stanno conoscendo una condizione di regressione o stagnazione (Coccia *et al.* in stampa) almeno con riferimento ai corsi in presenza tradizionali, in alcuni casi drasticamente ridotti per mancanza di fondi. A conferma di quanto appena detto si consideri il successo riscosso dai corsi di lingua totalmente online che ormai molti enti formativi propongono sempre più spesso. Tra questi, citiamo il MOOC *Introduction to Italian* realizzato dal Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena⁶, il primo corso 'massivo' per l'apprendimento dell'Italiano L2, che, nelle varie edizioni⁷, ha superato la cifra di 90.000 iscritti.

3. Il modello di riferimento: l'Unità Didattica Digitale

Prima di presentare alcune riflessioni sulle possibilità di sviluppo della competenza lessicale in ambienti *e-learning* è utile ribadire una posizione di partenza già sostenuta in altre sedi (La Grassa, Troncarelli 2016; Fallani, La Grassa 2019), ovvero che la didattica online non può essere assimilata a quella in presenza, né per pubblico di riferimento (e relative motivazioni, obiettivi, stili di apprendimento), né per modalità di insegnamento. Il contesto in cui l'azione didattica si svolge (in presenza o online), infatti, rappresenta tutt'altro che una variabile neutrale e dovrebbe condurre a scelte metodologiche e applicative specifiche.

Convinti che il *setting* di apprendimento⁸ sia tra gli elementi che maggiormente influiscono nel processo di «distinzione» attualmente in atto nelle varie esperienze di *e-learning* (La Grassa 2020), si avverte l'esigenza di pensare a un nuovo modello operativo che possa rappresentare uno strumento utilizzabile specificamente nei contesti di apprendimento digitale. Tale esigenza ha condotto fino all'elaborazione dell'Unità Didattica Digitale (da ora in poi UDD)⁹, un modello operativo ideato e definito per rendere conto del processo di apprendimento/insegnamento che si realizza appunto in contesti digitali. L'UDD è, per prima

⁶ Per gli aspetti teorici e metodologici alla base dell'elaborazione del MOOC, nonché per gli aspetti linguistici e didattici a esso collegati, cfr. Villarini 2020.

⁷ A oggi le edizioni del MOOC sono state sei.

⁸ È improprio, tra l'altro, parlare di un unico e indifferenziato ambiente digitale. Anche la scelta del tipo di ambiente – che può rientrare nella categoria LMS (*Learning Management System*) o CMS (*Content Management System*) – è tutt'altro che trascurabile e può avere ricadute anche sul piano metodologico e applicativo. Per una puntuale distinzione tra sistemi «chiusi» e «aperti», cfr. Fallani 2020.

⁹ Per una approfondita descrizione della sua struttura e dell'impianto teorico su cui si basa la UDD, cfr. La Grassa 2021.

cosa, uno strumento ‘non iperonimico’, cioè adatto esclusivamente al contesto digitale e non utilizzabile nei contesti di apprendimento in presenza. Tale scelta si distingue da quella operata da altri autori che tendono invece a sottolineare i tratti comuni tra didattica in presenza e la didattica online, e di conseguenza propongono modelli ritenuti validi in entrambi i contesti (Diadori 2009).

L'unicità della UDD rispetto ad altri modelli operativi è definita in primo luogo dai componenti costitutivi che la rendono «irriducibilmente digitale» (Fallani, La Grassa 2019), intendendo con questa espressione l'impossibilità di riprodurre in un supporto cartaceo le attività che la caratterizzano. Ciò vale soprattutto per quelle realizzate con i cosiddetti «media arricchiti», cioè immagini, testi audio e video in cui vengono inseriti *link* o codici di incorporamento che rimandano ad altre attività da svolgere, ciascuna delle quali sarà caratterizzata da tracciamento e potrà restituire all'apprendente un *feedback* immediato e personalizzato. Una UDD è realizzata soprattutto mediante i cosiddetti «*software* autore»¹⁰ e può trovare la sua collocazione in ambienti di apprendimento digitale come i LMS (comunemente piattaforme *e-learning* come Moodle) o i CMS, che consentono operazioni diverse e maggiori libertà sia all'utente che ne fruisce, sia al gestore che organizza e popola il loro spazio. Inoltre, considerato il sempre più frequente utilizzo delle tecnologie mobili anche nella didattica delle lingue, la UDD è pensata per essere fruita anche in questi ambienti e, di conseguenza, ha una durata tendenzialmente breve, di solito non superiore ai 30 minuti. Infine, una UDD dovrebbe dare come esito un *output* comunicativo scritto o orale di tipo monologico o interazionale.

In questa molto sintetica carrellata dei principali tratti costitutivi della UDD, è necessario accennare almeno ad altri due elementi. Il primo riguarda il ruolo dell'apprendente nell'utilizzo del modello. Operando in un'ottica pienamente centrata sugli apprendenti, la UDD (nonché i percorsi di apprendimento basati su di essa) è stata pensata per essere da questi liberamente gestita senza limitazioni di tempo, di ordine o completezza nello svolgimento delle sue parti¹¹. Il secondo riguarda la necessità di un *tagging*¹² efficace e funzionale che determinerà la rintracciabilità della UDD nonché i suoi legami con altre UDD, in modo da poter formare una rete che definisca percorsi di apprendimento più articolati. Dunque, una delle sue caratteristiche è quella di essere segnalata con categorie sia descrittive che semantiche: le prime sono relative alle caratteristiche

¹⁰ I *software* autore possono essere considerati l'evoluzione dei programmi autore (Fratter 2004), che consentono al docente di creare alcune attività didattiche. I *software* autore sono disponibili in Rete, in gran parte in versione *open source* e seguono la logica che consente di creare, condividere e consentire ad altri utenti di riutilizzare le risorse a loro volta modificabili e adattabili ad altri pubblici e ad altri ambienti.

¹¹ Da questo punto di vista, la UDD risolve i limiti di rigidità nei tempi e nella successione delle fasi che è stata segnalata per altri modelli (Diadori *et al.* 2015).

¹² Con *tagging* si intende l'attribuzione di 'parole chiave' a ciascuna UDD. Queste potranno quindi essere richiamate scrivendo tali parole negli appositi motori di ricerca del sito in cui le UDD sono inserite.

'trasversali' proprie di più UDD (livello, obiettivo linguistico-comunicativo); le seconde appartengono alla singola UDD e fanno riferimento agli specifici contenuti in essa trattati.

L'ipotesi sostenuta in questo contributo è che la UDD possa rappresentare un utile strumento per favorire anche lo sviluppo delle competenze lessicali. L'approccio adottato, allo stesso tempo, si propone di superare una posizione comparativo-valutativa spesso adottata nei confronti della didattica in presenza. Come è stato detto, infatti, l'apprendimento *e-learning* è caratterizzato da proprie specificità e pertanto, per quanto siano possibili confronti e scambi tra le pratiche adottate nei due diversi contesti, l'intento degli studi e delle ricerche non dovrebbe essere quello di definire quale modalità di insegnamento possa risultare migliore rispetto all'altra.

È innegabile, d'altra parte, che la maggior parte della ricerca sulla didattica delle lingue straniere, anche sul processo di apprendimento del lessico, è stata svolta prendendo in esame il contesto d'aula e i risultati a cui sono giunti gli studi sulle varie modalità di apprendimento adottate rappresentano a oggi un punto di partenza da cui non può prescindere anche chi rivolge la propria attenzione a contesti fondamentalmente diversi come quelli digitali. Dunque, nei prossimi paragrafi, saranno descritti i principali momenti nella didattica del lessico identificati e valutati come corretti dalla ricerca glottodidattica con l'obiettivo di verificare se questi possano risultare riproducibili anche nel contesto online qui preso in considerazione.

4. Didattica del lessico: i passaggi fondamentali

Consideriamo a questo punto quali possono essere i passaggi fondamentali in un efficace percorso di didattica del lessico. Occorre premettere però che il punto di vista qui adottato è quello del glottodidatta, di chi si occupa di linguistica educativa, secondo cui un piano ragionato di «alfabetizzazione lessicale» (Ferreri 2005) anche in L2 risulta possibile e opportuno, sebbene gli studi in ambito acquisizionale sembrerebbero suggerire che l'apprendimento esplicito abbia ricadute positive prevalentemente per fenomeni morfologici e sintattici complessi, mentre gli elementi lessicali (o per lo meno alcuni di essi) sarebbero appresi anche in maniera incidentale, mediante semplice esposizione all'*input*.

Il punto di riferimento su cui si basano le considerazioni che seguiranno è il modello di Nation (2001) che indica tre fasi distinte per facilitare l'acquisizione del lessico.

- Fase 1. È quella di *noticing*¹³, che, da una prospettiva psicolinguistica e senza specifico riferimento al lessico, può essere considerato come la «registrazione cognitiva di uno stimolo sensoriale e il suo immagazzinamento nella

¹³ Sull'importanza del *noticing* e, più in generale, del ruolo della consapevolezza nel processo di apprendimento di una lingua non materna, cfr. Schmidt 1990. Si tenga presente, tuttavia, che anche il peso di un apprendimento 'inconscio' del lessico, per esempio mediante lettura estensiva, è tutt'altro che trascurabile (Elley 1991).

memoria di lavoro per la successiva elaborazione e apprendimento» (Andorno *et al.* 2017, 103). Per poter essere acquisito, il lessico (o altri aspetti dell'*input*) deve in primo luogo essere notato esplicitamente, consciamente da chi apprende. La fase di *noticing* lessicale può essere influenzata da vari fattori: consapevolezza da parte dello studente che un determinato lessico può riempire un proprio *gap* lessicale; rilevanza del lessico in contesto in cui viene osservato; motivazione e interesse verso il testo *input*; frequenza; salienza percettiva. Il *noticing* lessicale avviene pertanto quando gli studenti deliberatamente rivolgono la loro attenzione a uno specifico lessico e ne cercano il significato (tramite uso di dizionari o traduttori, oppure tramite strategie quali l'indovino lessicale da un testo) o quando una parola gli viene spiegata con varie tecniche. Il *noticing*, inoltre, implica anche la decontestualizzazione, cioè il 'tirare fuori' le parole dal testo. Esso può assumere diverse forme e può essere realizzato da diversi soggetti nel processo didattico: dal docente, quando, a partire da un testo, sottolinea le parole, le scrive alla lavagna, fornisce una spiegazione; dall'apprendente, quando consulta il vocabolario o una fonte. Il *noticing* è una fase in cui frequentemente si può realizzare la negoziazione di un significato tra pari o con il docente, scambio grazie al quale la competenza lessicale si struttura e si rafforza, fissandosi in memoria (Long 1996).

- Fase 2. È quella del *retrieving*, necessaria perché si realizzi l'acquisizione lessicale. La conoscenza di una parola infatti non è un fenomeno immediato che si realizza dopo un unico incontro con essa, ma richiede un arco di tempo anche relativamente ampio e una reiterata esposizione¹⁴ in contesti diversi. Tale ripetuta esposizione a distanza di tempo potrà consentire all'apprendente il recupero di quanto già noto. Il *retrieving* ricettivo consiste nell'esposizione, in testi orali o scritti, a parole sui cui precedentemente si è svolto un lavoro di analisi. In questo caso lo sforzo cognitivo e mnestico compiuto dallo studente consiste nel richiamare il significato della parola stessa; il *retrieving* produttivo, invece, riguarda il processo in atto quando si tenta di comunicare un significato mediante una parola che si è già incontrata.
- Fase 3. È quella del *generative using*, fondamentale per lo sviluppo della competenza lessicale, che fa riferimento prevalentemente ad aspetti qualitativi del lessico e ai suoi diversi significati. Tale fase, dunque, si realizza quando le parole sono rincontrate (forma ricettiva) o riusate (forma produttiva) con significati e in contesti diversi da quelli in cui sono state per la prima volta incontrate. Maggiormente diverso è il contesto di incontro e/o di uso delle parole, più marcato è il *generative use* e, in definitiva, maggiore è la possibilità di apprendimento (Joe 1995).

¹⁴ La semplice ripetuta esposizione, ovviamente, non è una condizione che può garantire un rilevante sviluppo della competenza lessicale (Schmitt 2010). In ogni caso diversi studi mostrano che la reiterata esposizione può aumentare la probabilità che le parole vengano riconosciute acquisite (Rott 1999; Pigada, Schmitt 2006).

5. È possibile sviluppare la competenza lessicale con la UDD?

La domanda che dà il titolo al presente paragrafo non deve apparire retorica. Come è stato evidenziato, infatti, la didattica *e-learning* è sotto molti aspetti diversa da quella in presenza e la riproposizione degli stessi momenti del processo di insegnamento di quest'ultima non è attuabile¹⁵.

Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza lessicale si cercherà di rispondere al quesito prendendo come punti di riferimento i passaggi nella didattica del lessico individuati dal modello di Nation (2001) ed esposti nel paragrafo precedente (cfr. par. 4). Le considerazioni avanzate verranno sostenute con esempi di attività che possono essere svolte da apprendenti con vari livelli di competenza.

5.1 *Noticing*

In contesto guidato l'*input* a cui è possibile esporre lo studente può essere 'arricchito' (Sharwood Smith 1993), ovvero può consistere in testi all'interno dei quali si segnalano con varie modalità le forme da sottoporre ad analisi e riflessione. Secondo diversi studi¹⁶, sebbene non si possa inferire una correlazione diretta tra acquisizione e *input* arricchito, quest'ultimo avrebbe degli effetti positivi sul percorso di apprendimento¹⁷. A questo proposito è indubbio che la UDD in ambiente *e-learning* consente di arricchire facilmente l'*input* in molti modi: mediante la messa in evidenza con vari espedienti grafici (colore, grassetto, sottolineato ecc.), quando si lavora con testi scritti; mediante la ripetizione delle parti di testo di interesse, quando si lavora con testi audio. Si noti, tra l'altro, come gli studi sull'*input* arricchito di concentrino quasi del tutto sui testi scritti:

In foreign language situations, it is more convenient to use input enhancement in written form (textual) than in oral form, whereby teachers apply audio materials or use special forms with more frequency in their classrooms. Limitations in traditional classrooms might be the reason for this convenience (Negari *et al.* 2018, 127).

¹⁵ Con riferimento alla didattica della grammatica, per esempio, in La Grassa (2017) vengono messe in luce alcune criticità che nei contesti *e-learning*, in cui è forte la dimensione dell'apprendimento autonomo (La Grassa 2019), può avere l'adozione di una modalità di tipo induttivo – proposta dalla maggior parte dei libri di testo di recente pubblicazione (Troncarelli 2016) – e, contestualmente, si propone una modalità per il suo superamento.

¹⁶ Per una rassegna di studi incentrata su testi scritti arricchiti, cfr. Lee, Huang 2008.

¹⁷ La questione è comunque dibattuta e la maggior parte degli studi si incentrano sui possibili benefici nell'acquisizione di tratti grammaticali più che di elementi lessicali. Diversi studi, comunque, sembrano suggerire che l'*input* arricchito favorisca soprattutto chi ha già un livello linguistico competente. Altri aspetti che intervengono sono il livello di complessità della forma, la lunghezza del testo (Winke 2013 cit. in Stringer 2018). Per il ruolo dell'*input* audio arricchito, cfr. Seyedtajaddini 2014.



Figure 1a e 1b – Noticing e *input arricchito* in UDD.

La UDD consente di superare tali limitazioni risultando per sua natura continuamente perfezionabile e riadattabile, perché il testo *input* su cui si incentra (preferibilmente, ma non esclusivamente un testo audiovisivo), può essere modificato con facilità a differenza di quanto può accadere con i materiali di tipo cartaceo. Nelle figure 1a e 1b presentiamo un esempio di esempio di *input* lessicale arricchito su un testo scritto.

Dopo aver ascoltato la parte di testo in cui è presente il lessico che il docente/autore della UDD ha deciso di presentare, si dà la possibilità¹⁸ di leggere la trascrizione della parte di testo in cui, a titolo esemplificativo, sono state realizzate tre diverse modalità di messa in evidenza delle parole (grassetto, uso del colore, corsivo).

Nella fase di *noticing*, l'*input* lessicale non solo deve essere fatto notare mediante decontestualizzazione, ma deve essere in vario modo presentato, almeno nei suoi aspetti semantici più salienti¹⁹. Ipotizzando, pertanto, che si voglia lavorare sulle tre parole evidenziate, la fase di *noticing* prevede una spiegazione

¹⁸ È importante sottolineare che si tratta di una possibilità. Il docente propone un lavoro sulla lingua da realizzare tramite la UDD, ma, per come è pensata una UDD prototipica, è lo studente che decide se seguire il percorso suggerito, svolgerlo tutto o in parte, andare avanti con la semplice fruizione del testo.

¹⁹ Nel modello di Nation (2001) in fase di *noticing* sono previste diverse strategie di messa in evidenza (prevalentemente grafica) di fenomeni linguistici.

di tali parole che può avvenire in modo diverso: è possibile suggerire il ricorso a risorse esterne (come i dizionari o i traduttori), oppure è possibile fornire spiegazioni di vario tipo (associazioni parola immagine, uso del linguaggio non verbale, definizione, traduzione ecc.).

È interessante notare, inoltre, che con la UDD queste due modalità di *input* arricchito possono essere integrate e combinate: a partire da un testo audio o audiovisivo, si possono mettere in evidenza le parole su cui si intende lavorare.

5.2 *Retriving*

Come già evidenziato, incontrare un elemento lessicale più volte, a intervalli di tempo distanziati in maniera via via crescente, favorisce la permanenza in memoria del materiale lessicale a cui si è stati esposti e il cui significato è stato almeno una prima volta presentato²⁰. Il processo del *retriving*, messo in campo nella sua forma ricettiva, spinge l'apprendente a richiamare alla memoria le proprie competenze lessicali quando le parole vengono incontrate più volte, anche in contesti diversi. Facendo riferimento a questo processo, all'interno di più UDD, quando inserite in uno stesso ambiente (LMS o CMS) è possibile favorire una sorta di «*retriving* automatico»: ogni volta che in un qualsiasi testo scritto viene ripetuta una determinata parola (p. es. «opera d'arte»), è possibile automaticamente rimandare a un glossario che può fornire una spiegazione testuale, un *link* a una risorsa esterna, una immagine o un altro file multimediale, come mostrato negli esempi nelle figure 2a e 2b. Si ritiene che tale strumento possa facilitare sicuramente il recupero del significato delle parole già incontrate, il *retriving* passivo, il processo cioè che «involves perceiving the form and having to retrieve its meaning when the word is met in listening or reading» (Nation 2001, 67).

La stessa cosa può essere realizzata, sebbene al momento non in forma automatica, con testo audiovisivo: quando nel testo viene pronunciata una parola oggetto di *retriving*, sarà possibile generare una finestra *pop up* che favorisca il processo di richiamo del significato con le modalità appena viste (cfr. Figg. 3a e 3b).

È prevedibile tra l'altro che tale attività possa essere resa in forma automatica in un futuro non remoto. I riconoscitori vocali, infatti, stanno facendo enormi progressi e, sebbene mostrino ancora dei limiti legati alla prosodia, alle pronunce regionali ecc. (Tavosanis 2018), nel caso del parlato monologico controllato mostrano già risultati molto soddisfacenti. In futuro, dunque, il *software* autore potrebbe generare automaticamente le finestre *pop up* ogni volta che riconosce nel testo audiovisivo la parola che è stata segnalata come oggetto di *retriving*. Sarà inoltre opportuno considerare se questo processo potrà essere effettivamente favorito dalla continua ed esclusiva presentazione del significato, o se sarà più

²⁰ Sulle relazioni tra apprendimento e memoria la letteratura è vasta. Per approfondimenti, anche sul piano didattico, cfr. Cardona 2001.



Figure 2a e 2b – Retriving di «opera d'arte» presente in testi scritti.

utile includere anche attività che richiedano un maggiore sforzo di recupero in memoria all'apprendente, per esempio utilizzando in vario modo la tecnica delle *word cards*²¹ (con la parola da un lato e la spiegazione, la traduzione, una immagine o un testo audio dall'altro, anche combinati tra loro). Ne presentiamo un esempio nelle figure seguenti (cfr. Figg. 4a e 4b).

²¹ Relativamente all'utilizzo delle *word card* Nation (2001, 306) afferma: «Writing the word on one side and its meaning on the other allows the learner to be able to retrieve the meaning of the word from memory. [...] This is one reason why cards are better than vocabulary lists and vocabulary notebooks as a means of learning».



Figure 3a e 3b – Retriving di «*opera d'arte*» presente in testi audiovisivi.

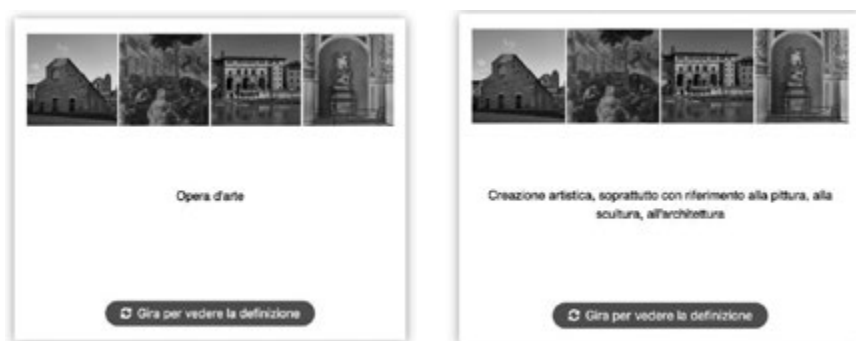


Figure 4a e 4b – Retriving di «*opera d'arte*» realizzata con word card.

Il *retriving*, inoltre, può essere attivato anche in forma produttiva, ovvero mediante attività in cui è necessario recuperare la forma scritta o orale a partire dal significato di parole già note e viene richiesto di utilizzarle all'interno di testi. In una UDD incentrata sul lessico è possibile combinare e mettere in sequenza le attività di *retriving* passivo e attivo (modalità che favorisce l'acquisizione del lessico), focalizzandosi anche su aspetti della forma scritta e orale della parola.

Nelle seguenti figure (cfr. Figg. 5a, 5b) presentiamo un esempio in cui una parola («correre»), già precedentemente portata all'attenzione dell'apprendente in fase di *noticing*, viene ripresa in fase di *retriving*. La parola viene ripresentata con una *word card* che ripropone da un lato la sua forma grafica e fonica (cfr. Fig. 5a); mentre dall'altro ripresenta il significato sia mediante immagini, sia mediante definizione testuale (fase di *retriving* passivo) (cfr. Fig. 5b). Di seguito, nella fase di *retriving attivo*, si richiede di riutilizzare la parola in contesto (inserimento in frasi o in testi) e si può lavorare anche sugli aspetti produttivi relativi alla forma scritta e orale della parola. Si noti che le attività che richiedono la scrittura o la pronuncia della parola consentono di fornire una correzione puntuale, isolandola dal contesto in cui è inserita.



Figure 5a e 5b – Retriving di «opera d'arte» realizzata con word card.

Ciò considerato, pertanto, fa ritenere che la UDD consenta di sostenere pienamente la competenza lessicale anche con riferimento alla fase di *retriving*, sia produttivo che ricettivo.

5.3 *Generative use*

Le attività che rientrano in questa fase del processo di sviluppo della competenza lessicale sono correlate con parole già incontrate e conosciute nel loro significato più comune ma che in altri contesti possono assumere un significato diverso da quello noto. In altri termini, si deve lavorare didatticamente con l'ambiguità lessicale (in primo luogo con la polisemia, ovvero la coesistenza di significati diversi in un'unica forma²²), che, sebbene minoritaria in termini assoluti, caratterizza soprattutto le parole di più alta frequenza (Aprile 2005) e dunque quelle di maggiore utilità per un apprendente di lingua non materna che debba strutturare le proprie competenze nei contesti d'uso quotidiani.

Soprattutto nelle prime fasi di acquisizione, si nota una sorta di «resistenza all'apprendimento dei lessemi polisemici» (Ferreri 2005, 29), probabilmente anche come conseguenza del maggiore carico cognitivo richiesto all'apprendente perché possa accettare il fatto che non vi sia una corrispondenza biunivoca tra forma e significato. Tuttavia, per evitare che questa errata convinzione, ovvero che una volta conosciuto il significato principale di una parola questa possa considerarsi acquisita, si trasforma in una vera e propria modalità di apprendimento disfunzionale, risulterà opportuno proporre un lavoro di presentazione e riuso anche dei significati meno comuni, non prototipici delle parole polisemiche.

Dal punto di vista lessicologico si possono distinguere diversi tipi di polisemia su base semantica a seconda della differenza di significato che si determina: lineare (o autoiponimia), in cui agisce una restrizione del significato della parola; non lineare, in cui agisce soprattutto l'azione della metafora e della metonimia (Basile 2019). Ovviamente avrebbe poco senso, con un apprendente di L2, lavorare specificamente sui tratti distintivi di queste diverse categorie, peraltro ancora discusse dai lessicologi, mentre appare più opportuno una generica sensibilizzazione alla natura non monosemica e contestuale di molto lessico, presentando «distinzioni didatticamente pertinenti» (Casadei 2019, 100), per esempio prendendo in considerazione principalmente criteri semantici e tenendo conto della frequenza con cui i diversi significati delle parole si presentano in contesti reali. Le parole, dunque, vanno presentate nei loro diversi significati in modo graduale, quando se ne presenta la necessità perché vengono incontrate nei testi ed evitando, al contrario, una didattica 'onnicomprensiva' che tenda a presentare tutti gli aspetti semantici, ortografici, fonetici e sintattici in una sola volta²³.

Secondo il modello di riferimento adottato in questo contributo, anche per il *generative use* è possibile rilevare un momento ricettivo (in cui parole vengono incontrate in testi orali e scritti) e un momento produttivo (in cui le parole

²² Non sono stati presi in considerazione altri fenomeni che determinano l'ambiguità lessicale quali l'omografia, l'omofonia e l'omonimia, che tuttavia riguardano in genere etimi diversi e non parole con un qualche legame semantico.

²³ È questa una modalità di presentazione che ha un evidente parallelismo con la proposta di un sillabo morfosintattico cosiddetto «a spirale» in cui le funzioni delle forme linguistiche vengono presentate a più riprese (Diadori *et al.* 2015).



Figure 6a, 6b, 6c – Sezione di Generative Use di «saltare il pranzo» realizzata in UDD.

vengono riutilizzate). Maggiore è la differenza di contesto in cui vengono incontrate e riutilizzate le parole, maggiore sarà la profondità di analisi e quindi la possibilità di renderle stabili nel proprio sistema lessicale. Le tecniche didattiche utilizzabili in fase di *generative use*, sono simili a quelle indicate nelle fasi di *noticing* e *retriving* (cfr. parr. 5.1, 5.2).

Per quanto riguarda le modalità di presentazione, sembra dare risultati apprezzabili il *Cognitive-Linguistic Approach*²⁴ (Boers, Lindstromberg 2008), che, con specifico riferimento alla didattica del lessico polisemico in L2, suggerisce tra l'altro di far emergere il legame tra il significato traslato della parola e quel-

²⁴ Tale approccio per la didattica del lessico fa riferimento alla linguistica cognitiva, una disciplina con un raggio di interesse estremamente ampio, il cui assunto centrale risiede nella «non autonomia del linguaggio, cioè la relazione imprescindibile tra il linguaggio e altri aspetti della cognizione umana» (Bazzanella 2014, XX).

lo principale; di favorire la memorizzazione usando immagini correlate con il significato letterale delle parole o delle espressioni usate metaforicamente (Boers *et al.* 2008).

La UDD può consentire di attivare e realizzare efficacemente anche questa fase di sviluppo della competenza lessicale. Poniamo il caso, per esempio, che in un testo sia presente l'espressione «saltare il pasto», in cui il verbo «saltare» assume, evidentemente, una diversa accezione rispetto al suo principale significato letterale. Nella UDD è possibile segnalare questa espressione e inoltre (cfr. Figg. 6a, 6b, 6c) è possibile:

- rimandare al significato letterale già noto e rinforzarlo anche fornendo una definizione testuale o con supporto iconico e indicando i vari contesti in cui questa parola è già stata utilizzata. In tal modo si favorisce il legame tra significato principale e significato metaforico. Particolarmente utile ci sembra la possibilità di rimandare direttamente alle altre UDD in cui la parola è già stata presentata;
- fornire una spiegazione del nuovo significato (sempre tramite testi o immagini o definizioni in un dizionario o mediante la combinazione di queste modalità) o elicitare le ipotesi degli studenti, modalità che, anche con riferimento al lessico polisemico, favorisce la loro attiva partecipazione e ne facilita in questo modo l'acquisizione (Boers 2013);
- fare riutilizzare la parola in vari contesti.

6. *Engagement* e attività lessicali in UDD

Fino a questo momento si è visto come, servendosi di un percorso di apprendimento basato su UDD, sia possibile attivare e sostenere lo sviluppo delle competenze lessicali rispettando le fasi indicate come efficaci dalla ricerca psicolinguistica e glottodidattica. Tuttavia, oltre a questi tre processi (*noticing, retrieving, generative using*), la cui importanza è generalmente condivisa, bisogna considerare gli aspetti di tipo motivazionale legati all'apprendente. È altrettanto condiviso, nell'apprendimento del lessico, quanto risulti poco efficace una presentazione di elementi lessicali decontestualizzata che faccia leva esclusivamente sulla memoria²⁵. Al contrario, l'apprendente deve sentirsi attivamente coinvolto con compiti motivanti volti alla presentazione e al riutilizzo del lessico, soprattutto nei tratti semantici che, diversamente da quelli legati alla forma e apparentemente più facili da apprendere anche per semplice esposizione, richiedono un esplicito lavoro di *engagement*. Un modello utile in questo senso è quello delineato da Lufer e Haulstijn (2001) relativamente alle caratteristiche che dovrebbero avere le attività lessicali. I due ricercatori identificano nello spe-

²⁵ La scarsa utilità di una didattica del lessico che non tiene conto dell'*engagement* dell'apprendente è efficacemente sintetizzata dalle parole di Stevick: «If you want to forget something, put it on a list» (cit. in Lewis 1993, 178).

cifico tre parametri, a ciascuno dei quali può essere attribuito un diverso livello di coinvolgimento da parte dello studente.

- *Need*. Chiama in causa la componente motivazionale propria dell'apprendente. I compiti che soddisfano questo parametro sono quelli percepiti dagli apprendenti come rilevanti per la comprensione del testo o lo svolgimento di una attività;
- *Search*. Richiede all'apprendente un lavoro di ricerca (consultando fonti, confrontandosi con i pari, rivolgendosi ai compagni) del significato delle parole o, all'opposto, delle parole per esprimere un determinato significato;
- *Evaluation*. Richiede allo studente di valutare l'adeguatezza di una parola in uno specifico contesto, facendo riferimento alle proprietà semantiche e sintattiche della parola in questione.

La presenza o l'assenza di questi tre parametri determinano la quantità di *involvement load* (Laufer, Haulstijn 2001) richiesta dal compito. Maggiore sarà questa risultante, più alta sarà la possibilità di successo nell'acquisizione e nella ritenzione del materiale lessicale. Agire pertanto in una prospettiva *student centered*, attribuendo un ruolo prioritario all'apprendente, dovrebbe favorire anche la didattica del lessico. Le attività lessicali che vengono proposte, quindi, dovrebbero nei limiti del possibile, tenere conto di questi parametri.

Riteniamo che favorire il coinvolgimento dello studente abbia più a che fare con aspetti propriamente metodologici e dipenda in minima parte dal contesto e dalla modalità di apprendimento. Si tratterà pertanto, in primo luogo, di proporre percorsi, testi, attività che tengano conto del profilo e dei bisogni dell'apprendente andando nella direzione di sostenere il suo interesse e la sua motivazione. Si intende, in questo caso, la motivazione che, secondo il modello di Dornyei (2001), si dispone sul piano del *Learning Language Situation* e quindi dipende dall'interesse verso i contenuti del corso, i compagni, l'insegnante, i materiali didattici usati. Adattando il modello di Dornyei (2001) al contesto preso in esame in questo contributo, l'interesse dovrà essere garantito dal contenuto dell'UDD, dai testi e dalle attività in essa compresa. Ciò premesso, riteniamo che usando la UDD sia possibile creare percorsi che rispettino (e se possibile valorizzino) i già citati parametri indicati da Laufer e Haulstijn (2001).

Come affermano gli autori, se si decide di lavorare su un determinato lessico a partire da un testo, potrà essere utile, per esempio, che la comprensione del lessico stabilito come *target* risulti necessaria anche nella prova di comprensione del testo stesso. In questo modo si realizza un *task-induced involvement load*²⁶, che sarà più efficace rispetto a una prova di comprensione che invece non chiami in causa per il suo svolgimento il lessico stabilito come *target* (Laufer, Haulstijn 2001).

Mediante UDD è possibile non solo creare attività di questo tipo, ma anche suggerire esplicitamente allo studente che le parole già segnalate in fase di *noticing*

²⁶ Gli autori usano il termine «*task*» come sinonimo di «attività», quindi con accezione diversa rispetto a quella normalmente utilizzata nella letteratura sul *Task Based Learning* (Willis, Willis 2007).

risultano necessarie nello svolgimento della prova (*need*). E inoltre possibile sia rimandare nuovamente lo studente alla parte di testo in cui la parola in questione è stata incontrata, fornire o riproporre la sua spiegazione o, in maniera più auspicabile, coinvolgerlo in prima persona con una attività di ricerca o di scelta multipla tra più opzioni (*search*). Allo studente potrà poi essere chiesto di decidere di inserire le parole in contesti diversi (frasi o testi): tale attività sarà tanto più efficace quanto più lo studente dovrà valutare l'appropriatezza tra diverse accezioni di una stessa parola o scegliere tra diverse possibili parole fornite in una lista (*evaluation*).

Nell'esempio in figura 7, la comprensione della parola «nemici», che è già stata precedentemente messa in evidenza, viene richiesta anche per il corretto svolgimento della prova di comprensione del testo *input*, come viene detto esplicitamente allo studente: il sistema infatti avverte lo studente con il testo «Per rispondere a questa domanda devi sapere cosa significa “nemici”» Da qui lo studente può ritornare alla parte di testo in cui la parola viene usata, oppure svolgere una attività che gli chiede di indicare il significato corretto²⁷.



Figure 7a, 7b – Need e search in UDD.

Infine, possono essere elaborate attività che richiedano, per esempio, di formare una frase che contenga la parola *target* o di inserire tale parola in un testo, scegliendola tra altre proposte. Anche per queste attività è possibile fornire allo studente delle

²⁷ Coerentemente con i principi a cui si rifà il modello UDD, lo studente può scegliere liberamente di seguire entrambi o uno solo dei percorsi suggeriti.

indicazioni, un *feedback* ragionato in base alla risposta. La UDD consente quindi di rispettare i parametri del modello di Laufer e Hulstijn (2001) e di aggiungere un piccolo ma importante elemento: attività significative, con un alto livello di coinvolgimento attivo dello studente, possono infatti essere rese più efficaci segnalando esplicitamente l'utilità di tali parole nello svolgimento della prova. Si sostengono in questo modo anche abilità di riflessione sugli scopi del proprio apprendimento, aspetto che, più in generale, favorisce lo sviluppo di abilità metacognitive.

7. Aspetti della parola e attività in UDD

L'ultimo tema che trattiamo in questo contributo riguarda i vari aspetti della parola. Ancora una volta il riferimento è il più volte citato modello di Nation (2001), che indica i vari aspetti coinvolti nella conoscenza di una parola, catalogandoli nelle seguenti tre macro-categorie: *Form, Meaning, Use*.

Accade spesso che, da parte dei docenti e degli apprendenti, la categoria *Meaning*, che include il legame tra forma e significato, venga sostanzialmente considerata come l'unica meritevole di esplicita attenzione nella didattica del lessico e, di conseguenza, la maggior parte delle attività lessicali risulta incentrata su questo legame (p. es. accoppiamenti parola-immagine o parola definizione). D'altra parte, invece, vengono trascurati aspetti legati alla forma (fonica e scritta) secondo la convinzione che essi siano soggetti soprattutto ad apprendimento implicito; allo stesso modo sono anche trascurati gli aspetti relativi alla parti della parola sulla cui utilità insistono invece diverse ricerche (Ferreri 2005), nonché strumenti di tipo applicativo come alcuni sillabi (cfr., in particolare, Lo Duca 2006), valorizzandone in primo luogo le potenzialità per sviluppare la competenza metalessicale degli studenti, fondamentale per favorire l'ampliamento del loro vocabolario.

Considerato il peso estremamente consistente che hanno in termini quantitativi nel complessivo insieme del lessico, nonché la modalità di organizzazione del lessico mentale (Aitchson 2012), maggiore attenzione hanno ricevuto, almeno da parte di alcuni autori²⁸, i cosiddetti «lessemi complessi» (De Mauro 2002), termine ombrello che qui utilizziamo per indicare una serie di parole che superano il limite della singola parola (associazioni, polirematiche, collocazioni, frasi idiomatiche)²⁹, sebbene molti materiali didattici sembrino non avere ancora colto tali indicazioni della ricerca (Bagna, Machetti 2008).

All'interno dell'UDD è possibile realizzare una ampia gamma di attività per lo sviluppo di tutti gli aspetti a cui è stato accennato e che la ricerca in ambito lessicale considera rilevanti nella conoscenza di una parola, sia in fase ricettiva che in fase produttiva. Non rientra tra gli scopi di questo articolo fare una rassegna delle possibili attività che possono essere utilizzate; ci limitiamo quindi

²⁸ Ricordiamo almeno Lewis, fondatore e divulgatore del *Lexical Approach* (1993) e, in ambito italiano, Porcelli (2004) e Cardona, De Iaco (2020).

²⁹ Per una proposta di attività didattiche distinte per le varie categorie lessicali considerate «parole complesse», cfr. La Grassa 2011.

a segnalare soltanto alcuni elementi degni di nota che il modello UDD consente di sviluppare. È possibile, per esempio, proporre un lavoro di tipo analitico allo studente, a partire dal testo *input* che, soprattutto nel caso dei testi audio o audiovisivi, può essere modificato con grande facilità consentendo in questo modo di isolare soltanto la parte di interesse per il lavoro sugli aspetti lessicali. Si può lavorare sul rapporto forma-significato, di primaria importanza, come è stato detto, per esempio con attività di accoppiamento tra immagini e microtesti audio, tratti dal testo *input* di partenza (cfr. Fig. 8). Questo modo di lavorare risulta coerente con i principi psicolinguistici per cui, in fase di analisi, l'attenzione dovrebbe essere focalizzata non più sul testo nella sua globalità, ma soltanto sugli aspetti che contengono gli elementi di interesse.

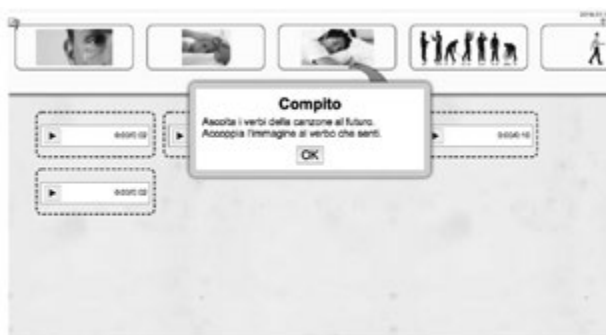


Figura 8 – Accoppiamento forma-significato con testi audio.

Un altro elemento interessante è la possibilità data allo studente di lavorare su aspetti della forma scritta o fonica della parola (categoria *Form*), sia in maniera distinta sia contemporaneamente. Nella attività seguente (cfr. Fig. 9), per esempio, in cui si chiede di separare le parole *target* su due insiemi, lo studente ha anche la possibilità di ascoltare la pronuncia delle singole parole.

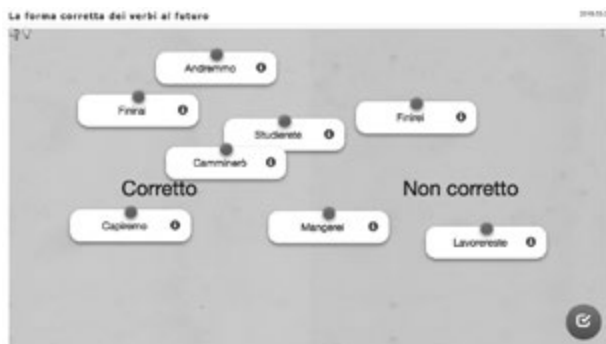


Figura 9 – Aspetti grafici e aspetti fonici della parola.

Un ultimo breve accenno va fatto alle modalità con cui è possibile proporre le attività incentrate su *idioms*³⁰. Prescindendo dalle scelte di tipo metodologico in base a cui selezionare queste espressioni (p. es. la loro frequenza, la trasparenza semantica, la similarità con espressioni della lingua madre ecc. Cardona 2015), la UDD consente di realizzare attività sia sull'individuazione all'interno di un testo che sul riconoscimento della forma e della struttura sintattica delle espressioni complesse (cfr. Fig. 10), oltre che sul loro significato. Le attività possono svilupparsi, per esempio, a partire dal significato letterale delle componenti dell'espressione e rendendo immediatamente disponibili le concordanze di una determinata parola o espressione in *corpora* online³¹ (Porcelli 2004); possono sfruttare l'utilizzo di immagini che, anche per questo tipo di espressioni, risultano facilitanti (Konecny 2012); infine, possono proporre il loro riutilizzo in contesti diversi.



Figure 10a, 10b – Alcune attività proponibili su idioms.

³⁰ In questo contributo, senza fare ulteriori specificazioni, con *idioms* si intendono le espressioni che non si possono interpretare letteralmente.

³¹ Si parla in questo caso di *Key Word In Context*. Anche limitandosi alle sole collocazioni propriamente dette, l'uso in ambito didattico che si può fare dei *corpora* è vario: dall'osservazione della loro struttura, alla riflessione sul loro uso in vari tipi e generi testuali, alle eventuali restrizioni di registro. Per alcune proposte, cfr. Bondi, Radighieri 2010; Castorina 2010; Porcelli 2003.

8. Conclusioni

In questo contributo sono state indicate alcune possibilità che un modello operativo utilizzato nella didattica in *e-learning*, la UDD, fornisce per sostenere e sviluppare le competenze lessicali in Italiano L2. Il modello non risulta di per sé migliore di altri modelli più noti ma, per motivi che abbiamo tentato di indicare, è maggiormente adeguato rispetto al contesto di apprendimento. Sulla base di quanto esposto, riteniamo che il modello possa apportare notevoli vantaggi nella didattica del lessico, dal momento che consente di rispettare in modo coerente le fasi di apprendimento generalmente messe in atto (*noticing, retraining, generative use*) e di tenere al contempo in considerazione aspetti motivazionali, di *engagement* dello studente. Tutto ciò può essere fatto facendo uso di più *media* (testi scritti, orali e audiovisivi), che possono essere selezionati e modificati a seconda delle proprie esigenze e, soprattutto nel caso dei testi audiovisivi, le attività possono essere proposte durante la visione del testo stesso.

Tra le altre caratteristiche proprie delle attività lessicali che si possono elaborare in UDD ci sembra interessante sottolinearne almeno tre:

- la «ricorsività»: è possibile creare *link* tra diverse UDD (o anche all'interno della stessa UDD) quando le parole vengono rincontrate. Questo sicuramente favorisce la memorizzazione del materiale lessicale;
- la «varietà» di canali e risorse: le attività possono combinare o alternare l'uso del canale orale e scritto, possono essere ricettive (facilitando la comprensione con le risorse disponibili in Rete) o produttive; possono incentrarsi su tutti gli aspetti coinvolti nella conoscenza della parola (*form, meaning, use*) e, per estensione, anche dei lessemi complessi;
- l'«autonomia» dell'apprendente: l'UDD è un modello pensato per essere gestito prevalentemente dall'apprendente. Anche per le attività lessicali non ci sono dunque percorsi obbligati, ma solo suggeriti. Sarà l'apprendente che potrà scegliere se ritornare sulle parti del testo in cui ha già incontrato le parole *target*, se guardare le definizioni sul dizionario ecc.

Lo sforzo che è stato fatto elaborando il modello UDD è stato quello di creare condizioni di apprendimento efficaci in un contesto caratterizzato in maniera non trascurabile da una condizione di autoapprendimento. In generale, riteniamo che questo sia stato possibile e che, in molti casi, l'elemento tecnologico sia risultato essenziale: si pensi alle possibilità per evidenziare le forme *target* in un testo in fase di *noticing* o al *retraining* automatico, che consente ogni volta di segnalare ed eventualmente rispiegare le parole già incontrate.

In conclusione, si intende segnalare quella che al momento sembra la criticità più rilevante del modello qui preso in esame, sebbene probabilmente di minor peso se si fa specifico riferimento allo sviluppo della competenza lessicale rispetto a quello che può assumere per lo sviluppo di altre competenze, *in primis* di quella grammaticale. La UDD è pensata soprattutto per essere utilizzata in autoapprendimento, e ciò limita (ma non elimina) le occasioni di interazione sincrona tra pari, di fatto riducendo molto la fase di negoziazione del signi-

ficato, come è noto ritenuta di grande importanza nei processi di elaborazione e acquisizione dell'*input*. Un aspetto, questo, non di poco conto e in qualche modo strutturale al modello che è stato elaborato. Con riferimento al lessico, questo effetto negativo potrebbe essere più limitato: la negoziazione (con i pari o con i parlanti *expertise*), che avverrebbe prevalentemente nel ciclo del *noticing* e durante alcune attività produttive nella fase del *generative use*, potrebbe essere in parte sostituita con altre strategie già menzionate (uso di dizionari e traduttori, immagini e altre risorse per chiarire i significati; *feedback* ragionati dopo la produzione di output lessicali non corretti). In ogni caso la criticità di fondo, ovvero la potenzialmente modesta interazione sincrona e la negoziazione che ne deriva, rimane.

È importante sottolineare, tuttavia, che questa criticità non è determinata da limiti tecnici dell'ambiente di apprendimento, in cui al contrario sono presenti tutti gli strumenti di interazione sincrona e asincrona. Infatti, se più apprendenti sono presenti nello stesso momento all'interno dell'ambiente, essi potranno virtualmente interagire utilizzando vari sistemi di messaggistica, anche durante lo svolgimento di attività come quelle presentate in questo contributo. La principale sfida pedagogica a cui si trova di fronte chi vuole insegnare una lingua online sta pertanto proprio nel trovare modalità e strategie efficaci per attivare e sostenere in generale gli aspetti sociali dell'apprendimento e, in particolare, le interazioni comunicative.

Un compito non semplice quello di bilanciare tendenza all'apprendimento autonomo e collaborazione tra pari, il cui esito felice non dipende dalla evoluzione degli aspetti tecnologici, ma dalla reale possibilità di fare interagire nello stesso momento più persone che si trovano in posti diversi. Considerati il numero molto più alto degli studenti che vi partecipano, tale possibilità è maggiormente presente nei corsi MOOC (La Grassa 2020) all'interno dei quali riteniamo potrà valere la pena adottare il modello UDD e sperimentare anche le attività specificamente focalizzate sullo sviluppo delle competenze lessicali.

Riferimenti bibliografici

- Aitchson, J. 2012. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Andorno, C., Valentini A., Grassi, R. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Aprile, M. 2005. *Dalle parole ai dizionari*. Bologna: Il Mulino.
- Bagna, C., Machetti, S. 2008. "Le polirematiche nel continuum di competenza nativo-non nativo". In *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, a cura di M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna, 87-98. Milano: Franco Angeli.
- Balboni, P. E. 2016. "Didattica delle lingue in prospettiva interculturale". In *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, a cura di M. La Grassa, T. Troncarelli, 24-41. Siena: Becarelli.
- Basile, G. 2019. "Il lessico come sistema: relazioni semantiche e polisemia". In *Lessico ed educazione linguistica*, a cura di F. Casadei, G. Basile, 41-71. Roma: Carocci.
- Bazzanella, C. 2014. *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. Bari-Roma: Laterza.

- Boers F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., Eyckmans J. 2008. "Variables in the Mnemonic Effectiveness of Pictorial Elucidation". In *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, edited by F. Boers, S. Lindstromberg, 189-216. Berlin-New York : Gruyter.
- Boers, F. 2013. "Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary: Assessment and Integration". *Language Teaching* 46: 208-24.
- Boers, F., Lindstromberg, S. (eds.) 2008. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin-New York: Gruyter.
- Bondi, M., Radighieri S. 2010. "I corpora come risorsa per l'apprendimento: integrare corpus, testo e discorso specialistico". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2: 59-72.
- Calvani, A. 2008. "Connettivismo: nuovo paradigma o ammalante *pot-pourri*?". *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 4 (1): 121-5.
- Cardona, M. 2001. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.
- Cardona, M. 2015. "Gli idioms: un aspetto centrale della competenza lessicale". *Italiano a stranieri* 19: 3-7.
- Cardona, M., De Iaco, M. 2020. *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*. Roma: Aracne.
- Casadei, F. 2019. "Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glottodidattiche". In *Lessico ed educazione linguistica*, a cura di F. Casadei, G. Basile, 73-106. Roma: Carocci.
- Casadei, F., Basile, G. (a cura di) 2019. *Lessico ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Castorina, A. 2010. *Corpus Linguistics: due esperienze di applicazione*. «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1-2: 279-88.
- Coccia, B. et al. (a cura di) in stampa. *Italiano globale. "Le rose che non colsi"*.
- Corrà, L. (a cura di) 2016. *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*. Roma: Aracne.
- De Mauro, T. 2002. *Linguistica elementare. Con esercizi e test di verifica*. Bari: La terza.
- Diadori, P. (a cura di) 2010. *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa/TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- Diadori, P. 2009. "Quali modelli operativi per la didattica dell'italiano L2? L'Unità di Lavoro". In *La DITALS risponde 6*, a cura di P. Diadori, 103-12. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P. Palermo, M., Troncarelli, D. 2015. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dornyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- Elley, W. B. 1991. "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs". *Language Learning* 41: 375-411.
- Fallani, G. 2020. "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web". In *Insegnare l'italiano con i MOOC*, a cura di A. Villarini 137-61. Pisa: Pacini Editore.
- Fallani, G., La Grassa, M. 2019. "Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2". In *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, a cura di C. Bagna, V. Carbonara, 197-214. Pisa: ETS.
- Ferreri, S. 2005. *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Fratrer, I. 2004. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma: Carocci.

- Jafrancesco, E. (a cura di) 2011. *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- Jafrancesco, E. 2016. "Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi *blended learning*". In *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, a cura di M. La Grassa, D. Troncarelli, 129-64. Siena: Becarelli Editore.
- Joe, A. 1995. "Text-Based Tasks and Incidental Vocabulary Learning". *Second Language Research* 11 (2): 149-58.
- Konecny, C. 2012. "Da chiodi "piantati" a DVD "vergini" e lacrime "inghiottite". Insegnamento e rappresentazione lessicografica di collocazioni lessicali italiane per apprendenti tedescofoni (sulla base del DIB – Dizionario di base della lingua italiana)". In *Linguistica educativa. Atti del XLIV congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana*. Viterbo 27-29 settembre 2010, a cura di S. Ferreri, 463-77. Roma: Bulzoni.
- La Grassa, M. 2011. "Le parole complesse nella didattica dell'italiano L2: alcune proposte operative". In *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, a cura di E. Jafrancesco, 95-115. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- La Grassa, M. 2016. "Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2: 370-85.
- La Grassa, M. 2017. "Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2". *Mosaic* 12 (1): 93-113.
- La Grassa, M. 2019. "Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online". In *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, a cura di B. Aldinucci, G. Caruso, C. Nadal, M. La Grassa, E. Salvatore, 563-74. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- La Grassa, M. 2020. "*E-learning e massive learning* nella didattica dell'italiano L2: metodologie a confronto". In *Insegnare l'italiano con i MOOC*, a cura di A. Villarini 37-59. Pisa: Pacini Editore.
- La Grassa, M. 2021. "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale". *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* 10 (1): 29-52.
- La Grassa, M., Troncarelli, D. 2016. "Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali". In *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, a cura di M. La Grassa, D. Troncarelli, 6-22. Siena: Becarelli Editore.
- Laufer, B., Hulstijn, J. 2001. "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement". *Applied Linguistics* 22 (1): 1-26.
- Lee, S., Huang, H. 2008. "Visual input enhancement and grammar learning". *Studies in Second Language Acquisition* 30: 307-31.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove (UK): Language Teaching Publication.
- Lo Duca, M. G. (a cura di) 2006. *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Long, M. H. 1996. "The role of linguistic environment in second language acquisition". In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by W. C. Ritchie, T. K. Bathia, 413-68. London: Academic Press.
- Meara, P. 1980. "Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning". *Language Teaching & Linguistics Abstracts* 13 (3-4): 221-46.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negari, G. M., Azizi, A., Arani, D. K. 2018. "Investigating the Effectiveness of Audio Input Enhancement on EFL Learners' Retention of Intensifiers". *International Journal of Instruction* 11 (1): 123-38.

- Pigada, M., Schmitt, N. 2006. "Vocabulary acquisition from extensive reading. A case study". *Reading in a Foreign Language* 18 (1): 1-28.
- Porcelli, G. 2003. "L'uso dei corpora nell'analisi lessicale e nella didassi". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2: 73-89.
- Porcelli, G. 2004. *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*. Torino: UTET.
- Rott, S. 1999. "The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learning Incidental Vocabulary Acquisition through Reading". *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1): 589-619.
- Schmidt, R. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11 (2): 129-58.
- Schmitt, N. 2010. *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Seyedtajaddini, K. 2014. "The Impact of Audio Input Enhancement on EFL Learners' Grammar Learning from Varying Proficiency Levels". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98: 1706-12.
- Sharwood Smith, M. 1993. "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-217.
- Stringer, T. 2018. "Input Enhancement Techniques: A Critical Summary of the Literature". *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture* 22: 203-19.
- Tavosanis, M. 2018. *Lingue e intelligenza artificiale*. Roma: Carocci.
- Troncarelli, D. 2016. "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2". *Italiano a Stranieri* 20: 8-14.
- Valentini, A., (a cura di) 2016. *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Cesati Editore.
- Villarini, A. (a cura di) 2020. *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pisa: Pacini Editore.
- Villarini, A. 2011. "La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente". In *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, a cura di E. Jafrancesco, 53-80. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- Willis, D., Willis, J. 2007. *A Framework for Task-based Learning*. Essex: Longman.
- Winke, P. 2013. "The Effects of Input Enhancement on Grammar Learning and Comprehension, A Modified Replication of Lee (2007) with Eye-Movement Data". *Studies in Second Language Acquisition* 35: 323-52.