

STRUMENTI E PRATICHE PER LA DIDATTICA DEL LESSICO NELL'ITALIANO L2 NELL'ERA DELLA TELEMATICA E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Massimo Prada¹

1. L'IMPORTANZA DEL LESSICO NELL'ACQUISIZIONE E NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

La competenza lessicale riveste un ruolo difficilmente sopravvalutabile nel processo di acquisizione di una lingua seconda (L2); un'importanza critica, addirittura, per gli studenti che apprendono in un contesto immersivo, per esempio nel caso di trasferte di studio o percorsi universitari fuori sede, allorché l'idioma che si studia ha funzione veicolare ed è anche strumento di interazione quotidiana.

Sebbene la sua centralità sia oggi riconosciuta da tutti i docenti e gli studiosi, nella pratica glottodidattica tradizionale ad alcuni aspetti della competenza lessicale è stata prestata spesso meno attenzione che ad altri (per esempio, alle collocazioni e alle unità polilessicali, o alla varia fenomenologia della polisemia, della connotazione e dei significati traslati); e in generale sulle questioni relative all'acquisizione del lessico ci si è focalizzati meno acutamente che su quelle relative altri ambiti della competenza linguistica (meno acutamente, per esempio, che su quelle inerenti la morfologia e la sintassi). Tuttavia, a partire dagli anni '80 del secolo scorso e poi dall'inizio del XXI, la ricerca e la didattica hanno mostrato un crescente interesse per questi temi.

Una tra le acquisizioni più importanti degli studi proposti in quegli anni e nei decenni successivi (la si può far risalire, quanto a focalizzazione glottodidattica, alla divulgazione del *Lexical approach*)², è quella secondo cui la competenza lessicale non si limita alla conoscenza e alla capacità di uso produttivo di lessemi o parole in isolamento, ma include anche quelle dell'impiego delle collocazioni, delle unità lessicali superiori e delle espressioni fisse.

Un'altra, altrettanto significativa, è quella secondo la quale la competenza lessicale non è mai disgiunta da quella sociolinguistica e interculturale; e quella, ad essa correlata, secondo cui fare didattica del lessico consiste, oltre che nel promuovere l'acquisto di parole (intese non solo come monolessicali), nel favorire l'esperienza dei rapporti interlinguistici e la conoscenza dell'organizzazione delle società e delle culture, promuovendo in questo modo l'integrazione sociale dei discenti e facilitando in loro il consolidarsi di atteggiamenti di apertura nei confronti di ciò che appare diverso.

Un'ultima, sollecitata anche dai progressi della ricerca acquisizionale, è quella per cui è opportuno orientare l'azione didattica in modo da favorire l'esperienza ordinata del lessico (per esempio: prima quello di base, poi quello via via meno comune e infine quello specifico

¹ Università degli Studi di Milano.

² Cfr. Lewis M. (1993).

delle discipline rilevanti per i discenti), tenendo anche in considerazione il fatto che ogni fase di produzione è necessariamente anticipata da una di ascolto silente; che probabilmente esistono *bias* – inclinazioni naturali – nell’acquisizione che la favoriscono e ne determinano dinamiche e configurazione finale; e che si riscontrano alcune regolarità nello sviluppo del linguaggio (nella competenza del bambino, per esempio – anche se ciò non significa che anche le persone in età postpuberale acquisiscano e apprendano allo stesso modo, come vedremo, sembrano emergere prima i nomi referenziali, poi i verbi per la predicazione, poi i modificatori nominali e verbali, poi i funtori grammaticali). Tutti questi fatti suggeriscono che l’azione didattica dovrebbe tenere conto del fatto che non tutte le parole sono egualmente importanti in relazione alle esigenze d’uso; che esistono aspetti relativamente sistematici negli andamenti dell’apprendimento che si devono tenere in considerazione; che si dovrebbero favorire i metodi che prevedono l’approccio diretto a testi autentici (didattizzati secondo le necessità della classe) e l’attivazione delle dinamiche inferenziali.

2. QUALCHE NOTA TEORICA SULL’ACQUISIZIONE LESSICALE NELLE LINGUE SECONDE

2.1. *L’acquisizione delle L2 secondo Stephen Krashen*

Le affermazioni raccolte nel paragrafo precedente, specie le ultime, possono parere del tutto ovvie, persino banali; non sono tali, però, se non in quanto basate su assunti o ipotesi relative all’acquisizione linguistica che sono state almeno in parte validate e quindi recepite in sede teorica e glottodidattica; sono fondate in effetti, in buona parte, sulla teoria dell’acquisizione elaborata da Stephen Krashen, un celebre linguista statunitense, i cui lavori più noti sono stati pubblicati a partire dagli anni Ottanta del Novecento. I volumi *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon, 1982)³ e *The Natural Approach* (Prentice Hall, 1998) sono probabilmente i più noti, mentre uno sguardo retrospettivo si ha in *Explorations in Language. Acquisition and Use. The Taipei Lectures* (Heinemann, 2003) e una prospettiva specifica sulle pratiche formative in *The Power of Reading* (Heinemann, 2004).

La ricerca di Krashen è ben conosciuta e vi si fa riferimento frequente negli studi di glottodidattica; sarà quindi sufficiente, ai nostri fini, richiamare nei paragrafi successivi le più importanti ipotesi acquisizionali e le principali proposte glottodidattiche dello studioso, riassumendole in sette punti.

1. Distinzione tra apprendimento e acquisizione

Krashen distingue l’acquisizione, che descrive come processo inconscio e spontaneo che si realizza in contesti informali (è il processo che guida la formazione della competenza linguistica nella L1 nei bambini), dall’apprendimento, un processo cosciente e non spontaneo, che si realizza in contesti formali nei quali propone lo studio di forme modello e di regole grammaticali. Secondo Krashen, la competenza linguistica naturale (che si rivela nella fluenza) è risultato di acquisizione, non di apprendimento. In termini didattici, per restare allo specifico della competenza lessicale, ciò significa che l’apprendimento trasmissivo di una grande quantità di unità lessicali non si traduce necessariamente, né tanto meno immediatamente o

³ Il testo del pre-print può essere scaricato all’indirizzo:

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Varie altre opere di Krashen sono disponibili in formato pdf in rete.

prevedibilmente, nella capacità usarle in modo efficace. Perché ciò avvenga, occorre piuttosto sollecitare l’acquisizione del lessico offrendo molto *input* comprensibile attraverso attività che lo rendano saliente e in un contesto in cui il docente stesso faciliti il *noticing*, cioè l’attenzione consapevole per le forme linguistiche oggetto di insegnamento/apprendimento.

2. Funzionamento del *monitor*

Secondo Krashen, l’apprendimento cosciente di forme e regole grammaticali, più che cooperare direttamente all’acquisizione, porta all’attivazione di una funzione di controllo consapevole del flusso linguistico che egli chiama *monitor*. Il *monitor* può interferire negativamente con la produzione linguistica, rallentandola, rendendola incerta e divenendo così comunicativamente disfunzionale; ciò accade normalmente quando l’apprendente è troppo focalizzato sulla correttezza dell’output. In contesti di acquisizione (naturale), invece, sempre secondo Krashen, il monitor supporta il flusso linguistico senza interferire con la comunicazione. Dal punto di vista didattico, ciò suggerisce che il docente dovrebbe incoraggiare il discente a focalizzarsi più sulla comprensibilità e sull’efficacia comunicativa che sulla correttezza (specie nelle prime fasi del processo formativo).

3. Importanza dell’*input* comprensibile

L’acquisizione di una lingua avviene in maniera naturale attraverso l’esposizione a un *input* linguistico comprensibile; in un contesto didattico, in particolare, si avrebbe acquisizione, secondo Krashen, esponendo il discente a un *input* leggermente superiore al suo livello ($i+1$, secondo una formula che resta comunque largamente empirica, in cui i sta per *intaken*, cioè ‘acquisito’), reso però comprensibile per esempio tramite la manipolazione linguistica, i suggerimenti del docente, i gesti, le immagini, la mimica o valorizzando l’inferenza contestuale. La fase di acquisizione dell’*input* precede necessariamente l’output: ciò significa che prima di produrre enunciati linguistici, gli apprendenti devono processare molta lingua.

L’output didattico, su cui a volte ci si focalizza, ha invece, secondo Krashen, un ruolo solo indiretto nell’acquisizione linguistica: essenzialmente quello di stimolare l’interlocutore a fornire nuovo *input*. Anche le correzioni dirette o indirette degli errori sono considerate dallo studioso per lo più inefficaci ai fini dell’acquisizione, che avviene in modo più naturale tramite l’esposizione continua all’*input* contenente le forme corrette. Questa è un’ipotesi forte in merito alla didattica delle L2, che forse necessita di qualche mitigazione, ma che trova un riscontro in numerosi fenomeni di acquisizione; le forme irregolari, ad esempio, sono consolidate con tanta minor fatica quanto più frequenti sono nella *langue* (cioè nei discorsi elaborati dalla comunità di riferimento). In termini operativi, ciò suggerisce che il docente, al fine di rendere comprensibile e acquisibile il lessico ancora sconosciuto a un discente, dovrebbe, più che fornirgli elenchi di forme, offrirgli molti materiali autentici e significativi, adattati al suo livello linguistico ma sempre leggermente sfidanti, in cui esse occorrono.

4. Esistenza di un ordine naturale di acquisizione

L’acquisizione di una lingua procede per stadi, secondo un ordine in parte prevedibile, con la formazione di interlingue sempre più complesse e prossime alla struttura della lingua obiettivo; ciò è vero anche per il loro segmento lessicale. Dal punto di vista didattico, ciò implica che i sillabi devono essere progettati tenendo conto delle tappe acquisizionali naturali, non solo della frequenza delle parole o della loro rilevanza per l’apprendente: secondo Krashen, infatti, l’insegnamento è efficace solo se l’interlingua del discente è, nel momento in

cui avviene l’atto formativo, non troppo distante dal punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita in condizioni naturali.

5. Azione del filtro affettivo

Esistono variabili psicologiche e attitudinali, come il livello di motivazione e di ansia o la misura dell’autostima, che influenzano l’acquisizione linguistica; nel loro complesso, queste determinanti costituiscono ciò che Krashen chiama *filtro affettivo*. Il *filtro affettivo* blocca il processo di acquisizione e porta, nella migliore delle ipotesi, a una memorizzazione superficiale. Esso, secondo Krashen, tende a rafforzarsi via via che il rapporto con le lingue si fa più mediato e che cresce l’importanza di fattori psicosociali legati al rapporto del sé con gli altri e con la società in generale; tende a divenire di norma più forte, quindi, per esemplificare, via via che l’età dell’apprendente cresce. Ciò significa, dal punto di vista operativo, che il docente dovrebbe cercare di creare un ambiente di apprendimento sereno, supportivo e motivante, in cui gli errori appaiano come parte del processo.

6. Importanza del piacere

Favoriscono l’acquisizione, secondo lo studioso statunitense, le attività piacevoli e interessanti. Il coinvolgimento prodotto dalla lettura di ciò che risulta stimolante, per esempio, può indurre uno stato “di flusso” che promuove lo sviluppo delle competenze in L2 e l’autostima. Dal punto di vista delle ricadute didattiche, ciò significa che il docente dovrebbe cercare di integrare nella lezione giochi, narrazione, musica e altre attività a orientamento ludico, che rendano l’esposizione al lessico un’esperienza positiva.

7. Rilievo acquisizionale della lettura

In continuità con quanto ipotizzato a proposito del piacere, secondo Krashen, l’esposizione continua a grandi quantità di input comprensibile tramite la lettura, specialmente quella libera (il *free voluntary reading*), è un mezzo efficace per acquisire una L2. Dal punto di vista didattico, ciò significa che il docente dovrebbe incoraggiare la lettura autonoma di testi adatti al livello degli studenti, convincendoli del fatto che ciò gioverà loro anche se egli non saranno in grado di comprendere ogni parola.

2.2. Il concetto di interlingua

Si sono appena citate le interlingue senza definirle, ed è invece opportuno farlo. Per interlingua si intende il sistema di strutture in costante evoluzione che un apprendente costruisce mentre apprende una L2; Larry Selinker, in un articolo molto celebre pubblicato sull’*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* nel 1972⁴, lo ha descritto come definito da regolarità interna e da un equilibrio provvisorio e come organizzato in stadi di sviluppo progressivi (fasi) chiamati *varietà di apprendimento*. La configurazione di tali stadi dipende, secondo Selinker, da più fattori, vale a dire: dall’interazione con la L1, il cui effetto varia anche in relazione alla distanza tipologica tra la lingua di partenza e di arrivo (per esempio: un apprendente ispanofono dell’italiano potrebbe introdurre in una delle varianti

⁴ Selinker L. (1972), “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-231.

interlinguistiche generate l’oggetto preposizionale che esiste in quella di partenza: *saluto a Luca*); dall’applicazione analogica di regole già acquisite (per esempio: un discente di italiano L2 potrebbe regolarizzare su base analogica il participio passato irregolare di *aprire* in *aprito*); e dalla tendenza alla semplificazione di strutture complesse (un parlante alloglotto, per esempio, potrebbe ridurre l’intero paradigma del pronomine relativo alla sola forma *che*).

Selinker ha individuato e descritto quattro stadi acquisizionali: il primo coincide con la *fase del silenzio*, perché in esso l’apprendente è concentrato sull’input e produce pochissima lingua nella forma di “chunk lessicali inanalizzati” (o di elementi lessicali in una forma-base; per i verbi si potrebbe trattare, ad esempio, della terza persona del presente indicativo). Il secondo coincide con l’elaborazione di una *varietà di interlingua prebasica*: in questa fase, che secondo un saggio del 1997 di Wolfgang Klein e Clive Perdue (1997) risponde prevalentemente a principi pragmatici, l’apprendente elabora frasi semplici, con morfologia semplificatissima, con un lessico di ampiezza ridotta e di norma con errori dovuti a interferenza della L1. Nel terzo si manifesta la *varietà basica*, che segue la prebasica e che risponde in primo luogo a principi semantici: in esso si osserva un arricchimento del lessico, l’introduzione di un certo numero di caratteristiche morfologiche e di funtori linguistici (cioè di parole funzionali come gli articoli o i verbi ausiliari) e una maggiore complessità delle strutture grammaticali. L’ultimo, infine, coincide con la *varietà post-basica*, a orientamento sintattico; in esso il parlante, che possiede un lessico ancora più ampio, è in grado di elaborare costrutti linguistici di maggiore complessità a tutti i livelli.

Ogni varietà interlinguistica, dal momento che è generata dall’interazione di principi universali (Klein e Perdue la descrivono proprio come una forma particolare dell’*I-language*, cioè del sistema computazionale interno alla mente-cervello che presiede all’elaborazione delle grammatiche), presenta regolarità che sono state descritte anche in termini fenomenologici, cioè dei tratti e delle forme linguistiche che emergono, nell’ordine in cui lo fanno (oltre a Klein e Perdue, lo hanno fatto, anche per l’italiano, altri studiosi: si vedano alcuni riferimenti, sommari, in bibliografia).

Il concetto di interlingua è prezioso dal punto di vista glottodidattico da vari punti di vista: suggerisce, in primo luogo, che individuare il livello di competenza dei propri discenti è cruciale ai fini dell’efficacia del percorso didattico; indica poi all’insegnante l’importanza di valorizzare gli errori degli alunni in quanto indicatori di un percorso intelligente di approssimazione alla lingua obiettivo in cui il discente produce ipotesi via via più raffinate sul funzionamento della L2; segnala, infine, tali errori come in parte prevedibili, e quindi come valorizzabili a fini didattici, perché dipendenti da tendenze acquisizionali che sembrano universali. In sostanza, il docente farà tesoro del concetto di interlingua e delle sue implicazioni se, dopo aver individuato il livello di competenza del discente, sceglierà solo ciò che potrà insegnare perché processabile dal discente (l’espressione proviene dalla teoria dell’apprendimento che Manfred Pienemann, un linguista oggi emerito nell’Università di Paderborn in Germania, ha raccolto in una monografia del 1988) e saprà distinguere gli errori che potrà far notare da quelli che potrà lasciar passare inosservati, sapendo che l’apprendente vi porrà rimedio in una fase acquisizionale successiva.

2.3. *Strutture lessicali*

Le ricerche sulla natura della memoria umana indicano che il lessico non è una semplice lista di parole, ma che si configura piuttosto come una rete interconnessa di informazioni

diverse tra loro: una rete di reti. Basti pensare a quante e quali informazioni e a quanti e quali “significati” sono correlati una parola molto comune come *casa* (Figure 1 e 2, che riproducono la schermata della versione digitale del Gradit, il *Grande Dizionario della lingua Italiana*, curato da Tullio De Mauro).

Figura 1. *La schermata della prima parte dell'articolo dedicato alla voce casa nel Gradit*

Figura 2. *La schermata della seconda parte dell'articolo dedicato alla voce casa nel Gradit*

~ **cacciare di casa** loc.v.

allontanare dalla famiglia, scacciare: *ha cacciato di c. suo figlio, sua moglie*

~ **cambiare casa** loc.v.

trasferirsi in un’altra abitazione

SINONIMI: traslocare

~ **casa a corte** loc.s.f.

sett.

corte

~ **casa albergo** loc.s.f.

residence

VARIANTI: casalbergo

~ **casa alloggio** loc.s.f.

struttura assistenziale per malati, handicappati, tossicodipendenti e sim., a cui viene fornita un’abitazione autonoma e garantita l’assistenza medica e sociale a domicilio

SINONIMI: comunità alloggio

PRO

ETIMOLOGIA

DERIVATI

COMPOSTI

SINONIMI

CONTRARI

GRAMMATICA

VARIANTI

POLIREMATICHE

Uno sguardo alla prima delle due figure suggerisce che la conoscenza della parola *casa* è ben più che la capacità di associare ad essa un certo referente: è piuttosto un fascio di informazioni (almeno) fonetiche, prosodiche, morfologiche, sociolinguistiche, semantiche e pragmatiche. Questa specifica molteplicità delle informazioni collegate al lessico suggerisce (si veda, tra l’altro, Balboni, 2013) che le attività glottodidattiche dovrebbero incoraggiare la connessione delle parole nuovamente apprese ad altre esistenti e facilitare il collegamento delle informazioni nuove che esse introducono ad altre già acquisite, in modo che le nuove unità si aggancino a reti di informazione già strutturate, divenendo memorizzabili e accessibili; occorre essere consapevoli, a questo fine, che il mandare a mente parole in isolamento potrebbe non facilitare questo processo di reticolazione.

Uno sguardo alla seconda, invece, fa comprendere la natura variabile delle unità lessicali: non si contano, infatti, nel lessico solo unità isolate (monolessicali, composte da una sola parola), ma anche e soprattutto, unità polilessicali (formate da più parole, come, nella figura, *a casa del diavolo* e le altre che la seguono), massime e proverbi (*I panni sporchi si lavano in casa*; *Chi ha casa e podere, ha più del suo dovere*), collocazioni (*prendere/comprare casa*). La natura sintagmaticamente complessa del lessico consiglia di prevedere attività che promuovano il riconoscimento delle unità lessicali superiori e il *chunking*, vale a dire l’acquisizione di segmenti linguistici a qualche titolo unitari, pronti per il riutilizzo linguistico; il *chunking*, infatti, inteso come la segmentazione del testo o del discorso in unità linguistiche più estese della singola parola, sembra essere una caratteristica strutturale della memoria linguistica.

3. SFIDE E DIFFICOLTÀ NELL’APPRENDIMENTO DEL LESSICO DI UNA L2

L’acquisizione del lessico di una L2 costituisce una sfida da vari punti di vista: il processo è lento e l’assimilazione piena di un elemento richiede che l’apprendente sia esposto ad esso

più volte; le lingue native possono interferire negativamente con il processo; il significato delle parole non è monolitico e la loro conoscenza deve tenere conto dei fenomeni della polisemia e della connotazione; la competenza linguistica prevede anche, e soprattutto ai livelli più alti, l'acquisizione di collocazioni, elementi polirematici, idiomatismi, frasi fatte e proverbi. Analizziamo queste sfide più partitamente.

3.1. *La lentezza del processo di acquisizione del lessico*

La costruzione di un bagaglio lessicale solido è un processo intrinsecamente lento e faticoso per tutti gli apprendenti, e lo è in misura maggiore per quelli di una L2: i docenti devono esserne consapevoli, nutrire aspettative realistiche in merito alla maturazione della competenza lessicale dei discenti e adottare strategie specifiche per controllare il carico cognitivo degli studenti. Non dovrebbero, per esempio, introdurre troppe parole nuove contemporaneamente e, per facilitare il processo acquisizionale, dovrebbero puntare, oltre che sull'allargamento quantitativo del lessico, sul suo sviluppo qualitativo (ovvero, sulla conoscenza delle restrizioni d'uso, delle connotazioni, dei significati concorrenti, dei collocati delle forme che introducono nel circuito didattico). Inoltre, per favorire il consolidamento delle unità lessicali, dovrebbero proporre gli elementi nuovi più volte, secondo il principio della ripetizione dilazionata (*spaced repetition* e *spaced learning*), sulla cui validità concordano numerosi studi di psicologia sperimentale, psicolinguistica e linguistica acquisizionale.

3.2. *Interferenze con la L1*

Nell'apprendimento di una L2 (anche del lessico di una L2), la L1 offre spesso numerosi appigli al discente, esponendolo però al contempo al rischio di analogie fuorvianti (nel caso del lessico, ciò accade, paradigmaticamente, con i notissimi "falsi amici", parole della L2 formalmente simili a quelle della L1 ma con una semantica diversa; si tratta di correlazioni riconoscibili tra moltissime lingue e di cui sono esempi classici per inglese e italiano *eventually* ('alla fine', non 'eventualmente') o *consistent* ('coerente', non 'consistente'); per francese e italiano *déjeuner* ('pranzare', non 'digiunare') e *rumeur* ('pettegolezzo', non 'rumore'); per spagnolo e italiano *vaso* ('bicchiere', non 'vaso'), *aceite* ('olio', non 'aceto'), *andar* ('camminare', non 'andare'), che (insieme a numerosi altri) potrebbero in effetti creare qualche ambiguità in determinati contesti (non sempre un *falso amico* incide negativamente sulla comunicazione; non lo fa, per esempio, se non occorre normalmente con l'elemento formalmente simile, ma semanticamente diverso, in contesti assimilabili).

La presenza del fenomeno mette in luce i benefici di un'analisi contrastiva esplicita, che trasforma l'interferenza in un'opportunità di consapevolezza metalinguistica e interculturale.

3.3. *Polisemia e connotazione*

La polisemia, ovvero la proprietà di una parola di avere più significati, per quanto fisiologica in tutte le lingue, costituisce una sfida significativa per gli studenti alloglotti, soprattutto perché sono di norma le parole più frequenti e a mostrare un tasso più elevato di polisemia (oltre che a rientrare nel maggior numero di collocazioni e a formare la maggior

parte delle polilessicali). Si pensi per esempio al nome *carta*: se si legge l'articolo del Gradit, si vedrà che registra, tra le altre, le accezioni che seguono, molto distanti tra loro e collegate a strati frequenzialmente differenti della lingua (l'accezione 1 è fondamentale, la 2 e la 6 sono comuni, 8 è tecnico-scientifica) e generate da traslati:

- carta /'karta/ (car•ta) s.f. (FO)
- 1a materiale ottenuto da un impasto di sostanze fibrose, gener. cellulosa, che si presenta in fogli sottili ed è usato spec. per scrivere, imballare, ecc.: un foglio, un rotolo, un pezzo di c.; fiori, barchette di c.; tovaglia di c.; riciclare la c.
- 2a (CO) documento che attesta un negozio giuridico; contratto: ho firmato le carte per l'acquisto della casa | documento ufficiale: sto aspettando una c. dal comune; carte personali, documenti personali.
- 3a (FO) spec. al pl., carta da gioco: giocare a, alle carte; gioco di carte; mazzo di carte; giro, mano di carte; partita a carte; mescolare, mischiare, scizzare le carte; calare una c., metterla sul tavolo; alzare le carte, dividere il mazzo in due dopo che un altro giocatore lo ha mischiato e prima che lo distribuisca; c. segnata, resa riconoscibile con un segno sul dorso, per barare; chiamare una c., chiederla al compagno; dare carte, dare le carte, distribuirle ai giocatori.
- 6b (CO) carta di credito: pagare con la c.
- 8 (TS) zoot. parte mediaña della corteccia serica del bozzolo del baco da seta.

Oppure, si pensi al verbo *mangiare*, per cui sono documentate, tra le altre, le accezioni che si trascrivono in calce; anche in questo caso si tratta di significati in qualche caso piuttosto distanti tra loro (si considerino soprattutto quelli non direttamente referenziali di tipo metaforico):

- mangiare /man'dʒare/ (man•gia•re) v.tr. (FO)
- 1 ingerire alimenti solidi o semisolidi masticandoli e deglutendoli: m. pane e formaggio, mangi poca verdura, abbiamo mangiato una torta squisita, il medico mi ha proibito di m. fritti | ass., consumare cibo: stasera non ho voglia di m., mangia sempre con avidità, è un bambino che mangia poco, m. con le mani, m. in piedi
- 2 ass., consumare un pasto: ti fermi a m. con noi?, mangiamo sempre verso l'una, ti abbiamo aspettato per m., ti porto a m. fuori
- 7 di motore e sim., consumare carburante: un'auto che mangia troppo olio
- 10 in giochi di carte, a dama o agli scacchi, sottrarre un pezzo all'avversario: mi sono già fatto m. due pedoni e la regina
- 12 aggredire con minacce o rimproveri, trattare malamente: se sa che gli ho preso il golf mio fratello mi mangia

Una faccia particolare della polisemia è costituita dalla connotazione: una sfumatura valutativa, spesso socialmente ratificata, che si aggiunge al significato di base e che “colora” una parola, determinandone i contesti d’uso e la funzione comunicativa. Le parole *mamma* e *madre*, per esempio, nella più comune delle loro accezioni hanno il medesimo referente; la prima, però, non ha la coloritura (la connotazione affettiva) della seconda che, per questa ragione, ha una distribuzione più ristretta (occorre di norma nei discorsi familiari); allo stesso modo, *micio* e *gatto* hanno il medesimo referente, ma una connotazione diversa, che sconsiglia l’uso della prima in un saggio scientifico di veterinaria. Si pensi, inoltre, a quali connotazioni hanno le parole che corrispondono a *maiale*, *cane*, *tigre*, *capra* in diverse lingue e diverse culture

e si comprenderà che il terreno della connotazione è potenzialmente minato; per questo e per quanto si è scritto in precedenza, è evidente che la conoscenza approfondita della variazione semantica è un obiettivo formativo di primo piano: caratterizza la competenza linguistica avanzata e ha un impatto notevole sulla capacità degli apprendenti di comunicare con efficacia.

3.4. *Proverbi, espressioni idiomatiche, polilessicali e collocazioni*

Proverbi, espressioni idiomatiche, polilessicali e collocazioni rappresentano una sfida notevole per l'apprendente di una L2, perché si tratta di elementi nel complesso molto numerosi, perché non sono sempre salienti, perché il loro significato spesso non è compositonale (non è, vale a dire, immediatamente ricavabile dalla somma dei significati delle parole che li compongono). Le unità lessicali superiori non hanno, nella maggior parte dei casi, corrispondenti letterali nella L1 e nella L2, per quanto si possano rinvenire espressioni semanticamente corrispondenti: *Tanto va la gatta al lardo...*, un proverbio, si traduce per esempio in inglese *curiosity killed the cat*; *turarsi il naso*, una polilessicale, corrisponde a *to grin and bear it*; *pranzo abbondante*, una collocazione, corrisponde a *hearty lunch* (non *abundant lunch*).

Specialmente complessa è l'acquisizione delle collocazioni, vale a dire di quelle combinazioni di parole che risultano particolarmente frequenti nei testi e nei discorsi di una comunità, specie nel parlato, senza essere propriamente fisse o obbligatorie. Il loro possesso favorisce la fluenza e il loro dominio è il segno della competenza quasi nativa. Per favorire la loro acquisizione, Michael Lewis suggerisce che il docente ne favorisca l'identificazione da parte del discente mostrandone l'impiego in contesti autentici, cioè in dialoghi naturali e testi che occorrono in contesti non puramente didattici.

4. STRUMENTI DIGITALI E TECNOLOGIE TELEMATICHE PER LA DIDATTICA DEL LESSICO

La didattica del lessico nell'era digitale può beneficiare enormemente (e già beneficia) dall'integrazione nelle pratiche formative di strumenti tecnologici personalizzabili e in genere facilmente accessibili come i corpora, i dizionari telematici e i siti per la didattica delle lingue, gli applicativi e le piattaforme per l'apprendimento da remoto e le istanze di intelligenza artificiale.

4.1. *I corpora*

I corpora di più ampio uso glottodidattico sono raccolte di testi (scritti o parlati) che permettono di analizzare l'uso reale della lingua. Sono di norma usati sotto la guida dell'insegnante, ma gli studenti possono ricorrevi anche in autonomia, se correttamente istruiti a farlo. Purtroppo, non tutti specie tra quelli più recenti, sono ad accesso gratuito.

Strumenti come il CORIS/CODIS (*Corpus di Riferimento/Dinamico dell’Italiano Scritto*), ItWac (poi ItTenTen), VALICO (un *corpus* di apprendenti di italiano L2), il PeC (*Perugia Corpus*), in particolare, rendono possibile riconoscere collocazioni e unità lessicali superiori, comprenderne il significato attraverso la visualizzazione di contesti reali in cui esse occorrono, verificare le possibili corrispondenze con altre lingue, talora con molta facilità. Anche Rverso,

un servizio di rete che pure funziona con una logica parzialmente diversa da un *corpus* per via dell'intromissione di istanze di IA, presenta molte caratteristiche di un grande *corpus* multilingue parallelo e può risultare molto utile nella didattica e nell'autoapprendimento.

Facciamo un esempio ci ciò che può offrire un *corpus* usando il primo che abbiamo citato, il CORIS/CODIS (https://corpora.fclit.unibo.it/coris_ita.html), ad accesso gratuito e libero. Immaginiamo che uno studente appassionato di tennis legga, su un giornale italiano, la frase *le finali si effettueranno al meglio di cinque* e che sia curioso di capire il significato dell'espressione *al meglio di cinque*, individuando, se possibile, anche il tipo di testi in cui essa è più spesso documentata. L'insegnante, interrogato in merito, gli propone di usare i corpora di Bologna.

Il discente può utilizzare sia il CORIS, sia il CODIS: sono entrambi corpora sincronici di lingua scritta (documentano l'italiano scritto degli anni '80-'90, con qualche escursione in più per il *sottocorpus* di narrativa) e sono piuttosto ampi (contengono più di 100 milioni di parole), soprattutto se si considera quando sono stati costruiti, e quindi effettivamente rappresentativi di un uso. La differenza tra i due sta nel fatto che il CODIS consente di escludere *sottocorpora* considerati non pertinenti (ad esempio: quello della narrativa; per questo è considerato *dinamico*).

Il nostro studente, interrogando il CORIS con la stringa "al" "meglio" "di" (Figura 3)....

Figura 3. L'interfaccia di interrogazione del corpus CORIS

Corpus CORIS, annotated version (2021, 165Mw)
- Corpus query form -

User Authentication <p>CORIS access is free for research purposes (Please, read the footnote carefully).</p> <p>Now you can search CORIS specifying the Time Slice and/or the SubCorpus also for Monitor corpora.</p>	Query <p>(Query Language Help): "al""meglio""di"</p> <p>Time Slice <input type="button" value="All"/> Subcorpus <input type="button" value="All"/></p>
Concordance Options <p>Show <input checked="" type="radio"/> 30 <input type="radio"/> 100 <input type="radio"/> 300 <input type="radio"/> 1000 lines.</p>	Sort position: <input type="button" value="Unsorted"/>
Collocations <p>Get Collocates? <input checked="" type="radio"/> NO! <input type="radio"/> Yes.</p>	Sort using <input checked="" type="radio"/> Log-Likelihood Ratio. <input type="radio"/> Mutual Information. <input type="radio"/> T-score. <input type="radio"/> Raw frequency.
<input type="button" value="Esegui"/> <input type="button" value="Cancella"/>	

Interrogando il corpus CORIS/CODIS tramite questa procedura, l'utente dichiara e accetta che l'interrogazione è volta unicamente a scopi di ricerca scientifica e che non ne sarà tratto alcun beneficio economico. L'accesso al corpus è concesso esclusivamente per scopi di ricerca scientifica.
 By querying the CORIS/CODIS corpus through this procedure, the user declares and accepts that the query is for scientific research purposes only and that no economic benefit will be derived from it. Access to the corpus is granted exclusively for scientific research purposes.

... ottiene una serie di riscontri, tra i quali alcuni di effettivo interesse (Figura 4)...

Figura 4. I risultati dell'interrogazione con la stringa "al" "meglio" "di"

Corpus query result

Query: "al""meglio""di"

Sorted: 0

Number of concordances: 21 / 21

[CORIS1980_2000](#): a) al 3 ° nelle gare previste <al meglio di> 2 set su 3 ; b) al 5 ° in qu
[CORIS1980_2000](#): b) al 5 ° in quelle previste <al meglio di> 3 set vinti su 5 . In entramb
[CORIS1980_2000](#): ra perdente . Nel caso di gara <al meglio di> 2 set su 3 , la cifra prestam
[CORIS1980_2000](#): ona più competente per parlare <al meglio di> come fosse la Divinità . Lui
[CORIS1980_2000](#): ' attoreregista si avvantaggia <al meglio di> paesaggi suggestivi (Redford
[CORIS1980_2000](#): iù interessanti , beneficiando <al meglio di> quei terreni argillosi e ricc
[CORIS1980_2000](#): comunità virtuali e consentono <al meglio di> impersonare una vita parallel
[MONITOR2001_04](#): che non ha saputo approfittare <al meglio di> un ' incertezza difensiva tra
[MONITOR2001_04](#): etare tutta la serie di regate <al meglio di> sette prove . Certamente quat
[MONITOR2001_04](#): . Lo Stato potrà approfittare <al meglio di> Internet e dei suoi efficient
[MONITOR2008_10](#): i con noi mi comportavo sempre <al meglio di> me stesso . Avresti dovuto ve
[MONITOR2008_10](#): na concentrazione che la porti <al meglio di> sé . Se pensa di gestire le p
[MONITOR2014_16](#): monografiche , che permettano <al meglio di> declinare nella pratica le in
[CORIS1980_2000](#): mpreso , che servono a rendere <al meglio di> noi stessi ; d) si cerca di
[CORIS1980_2000](#): a , coinvolgerla , promuoverla <al meglio di> sé . Questo è il tema del par
[CORIS1980_2000](#): 7 ANTENNA OGGI Sabrina Ferilli <al meglio di> Tap peto volante (Tmc , 15,3
[CORIS1980_2000](#): a Sisley conduce 2-1 la finale <al meglio di> cinque partite , ndr) , torn
[CORIS1980_2000](#): uro , potrai così approfittare <al meglio di> un transito , come quello di
[MONITOR2017_20](#): edeva subito come approfittare <al meglio di> quel grazioso borgo normanno
[MONITOR2017_20](#): pubblici italiani . Si tratta <al meglio di> entrate una tantum e non di u
[MONITOR2017_20](#): e sostanze che costituiscono , <al meglio di> quanto sappiamo oggi , la tra

... e, se segue i puntatori delle varie attestazioni, potrà leggerne i contesti, che lo aiuteranno a dare loro un senso e a ricostruire la loro collocazione in relazione alla tipologia testuale (nel nostro caso, i risultati di ricerca indicano che l'espressione appare in articoli giornalistici di argomento sportivo: Figura 5).

Figura 5. Il contesto di una delle occorrenze reperite attraverso l'interrogazione del CORIS

[...] l'eliminazione brucia anche sulla pelle di Francesco De Angelis lo skipper di Luna Rossa [...] è stato certamente un peccato che non abbiamo potuto completare tutta la serie di regate
<al meglio>
di sette prove (Certamente quattrto giorni persi negli ultimi dieci a causa delle consizioni meteo [...]

Extended Context and extra data

Time Slice: MONITOR2001_04

SubCorpus : STAMPA

```
#sent_id = 702645
{text = E ' stato certamente un peccato che non abbiamo potuto completare tutta la serie di regate al meglio di sette prove .
1   E     e      CONJ_C  _      -
2   '     '      P_APO   _      -
3   stato  essere  V_ESSENRE  _      -
4   certamente  certamente  ADV   _      -
5   un     uno     ART   _      -
6   peccato  peccato  NN   _      -
7   che     che     PRON_REL  _      -
8   non     non     ADV   _      -
9   abbiamo  avere  V_AVERE  _      -
10  potuto  potere  V_MOD   _      -
11  completare  completare  V_GVRB  _      -
12  tutta  tutto  ADJ_IND  _      -
13  la     la     ART   _      -
14  serie  serie  NN   _      -
15  di     di     PREP   _      -
16  regate  regata  NN   _      -
17  <al   a     PREP_A   _      -
18  meglio  meglio  NN   _      -
19  di     di>  PREP   _      -
20  sette  sette  ADJ_NUM  _      -
21  prove  prova  NN   _      -
22  .     .     P_EOS   _      -
```

```
#sent_id = 702645
{text = E ' stato certamente un peccato che non abbiamo potuto completare tutta la serie di regate al meglio di sette prove .
1   E     e      CONJ_C  _      -
2   '     '      P_APO   _      -
3   stato  essere  V_ESSENRE  _      -
4   certamente  certamente  ADV   _      -
5   un     uno     ART   _      -
6   peccato  peccato  NN   _      -
7   che     che     PRON_REL  _      -
8   non     non     ADV   _      -
9   abbiamo  avere  V_AVERE  _      -
10  potuto  potere  V_MOD   _      -
11  completare  completare  V_GVRB  _      -
12  tutta  tutto  ADJ_IND  _      -
13  la     la     ART   _      -
14  serie  serie  NN   _      -
15  di     di     PREP   _      -
16  regate  regata  NN   _      -
17  <al   a     PREP_A   _      -
18  meglio  meglio  NN   _      -
19  di     di>  PREP   _      -
20  sette  sette  ADJ_NUM  _      -
21  prove  prova  NN   _      -
22  .     .     P_EOS   _      -
```

Se si vuole puntare su un *corpus* più ampio, che riflette meglio l'uso contemporaneo si può utilizzare il *corpus* ItTenTen (dieci miliardi di parole come obiettivo dei creatori: di qui il nome), tratto dal Web, con testi classificati tipologicamente e per tematica, e sincronico in senso proprio⁵ (Figura 6).

Figura 6. L'interfaccia di accesso ai dati del corpus *itTenTen*

ITALIAN WEB 2020 (ITTENTEN20)

CORPUS INFO MANAGE CORPUS

Word Sketch Difference Compare collocations of two words

Thesaurus Synonyms and similar words

Parallel Concordance Translation search

N-grams Multword expressions (MWEs)

Trends Diachronic analysis, neologisms

OneClick Dictionary Automatic dictionary drafting

Word Sketch Collocations and word combinations

Concordance Examples of use in context

Wordlist Frequency list

Keywords Terminology extraction

Text type analysis Statistics of the whole corpus

Bilingual terms Bilingual terminology extraction

RECENTLY USED CORPORA

Italian Web 2020 (itTenTen20) Italian 12,451,734,885

ParlaTalk corpora 22 corpora of parliamentary debates in 20 languages, automatically updated.

OPEN CORPORA

MY SEARCH HISTORY ANNOTATIONS

type to search

Only favourites Only history

☆ Italian Web 2020 (itTenTen20) Concordance cql "[word==\"al\"] [word==\"meglio\"] [word==\"di\"]"	6/3/2025, 3:22:03 PM	<input type="button"/> <input type="button"/>
☆ Italian Web 2020 (itTenTen20) Concordance cql "[word==\"al\"] [word==\"meglio\"] [word==\"di\"]" <input checked="" type="radio"/> text types 'doc.url 0' <input checked="" type="radio"/> screen 'Frequency'	6/3/2025, 3:21:59 PM	<input type="button"/> <input type="button"/>
☆ Italian Web 2020 (itTenTen20) Concordance cql "[word==\"alla\"] [word==\"meglio\"] [word==\"di\"]"	6/3/2025, 3:18:55 PM	<input type="button"/> <input type="button"/>
☆ Italian Web 2020 (itTenTen20) N-grams criteria "[object Object],[object Object],[object Object]" <input checked="" type="radio"/> regex "al.*\bmeglio\b.*\bdi\b"	6/3/2025, 3:16:47 PM	<input type="button"/> <input type="button"/>
☆ Italian Web 2020 (itTenTen20) N-grams criteria "[object Object],[object Object]" <input checked="" type="radio"/> regex "\bdf\b.*\bmeglio\b.*"	6/3/2025, 3:14:27 PM	<input type="button"/> <input type="button"/>

Delete all displayed history

Immaginiamo che in questo caso che lo stesso studente abbia letto in un articolo in cui sia stato scritto che un tennista ha commesso un errore di gioco *madornale* e che non sappia che cosa significhi l’aggettivo, che non conosca le parole con le quali occorre più spesso o quelle da cui sia normalmente sostituito. Per dare una risposta alle sue domande può ricorrere naturalmente a un dizionario sincronico, a un dizionario dei sinonimi, o a un *learner’s dictionary*, se esiste; in alternativa, e forse con più comodità e soddisfazione, può utilizzare il corpus e gli strumenti messi a disposizione dall’interfaccia per la sua interrogazione, SketchEngine. Il servizio telematico offre moltissime possibilità, la cui esplorazione approfondita richiede qualche tempo e qualche ricerca; le funzioni di base, come la *Word Sketch*, però, rendono grandi servizi già con uno sforzo relativamente piccolo. La funzione *Word Sketch*, in particolare, consente tra le altre cose di reperire le parole che occorrono più frequentemente insieme a quella che si cerca (tra queste si contano anche i suoi veri e propri collocati).

⁵ Se ne veda la descrizione all'indirizzo <https://www.sketchengine.eu/documentation/tenten-corpora/>.

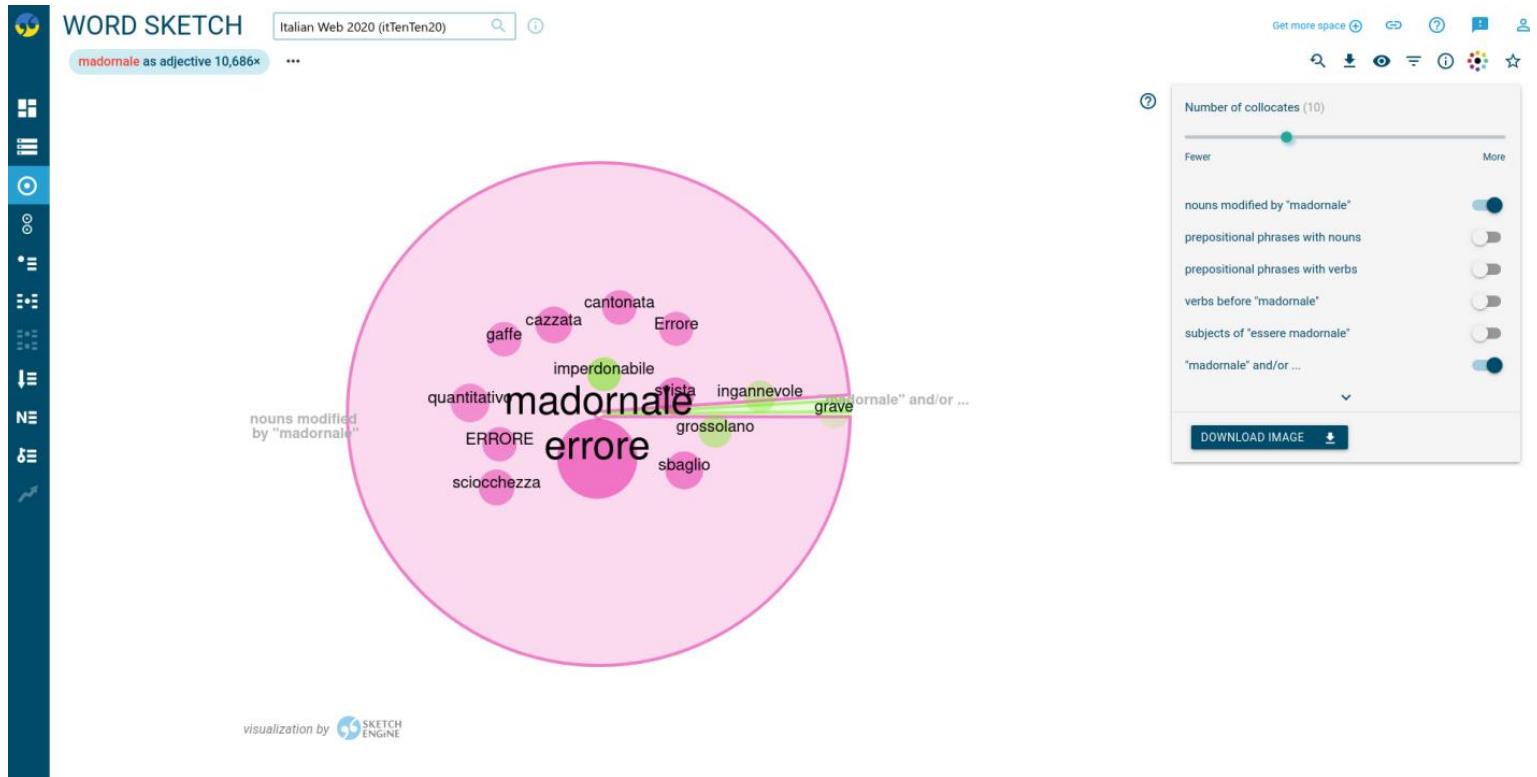
Introducendo, dunque, nella finestra di interrogazione la parola *madornale*, si ottengono i dati visibili nella Figura 7.

Figura 7. La finestra di SketchEngine dopo l'interrogazione con la stringa “madornale”

Si tratta, come si nota, di una messe significativa: per limitarsi all'essenziale sarà sufficiente prendere in considerazione la prima e l'ultima colonna. La prima elenca i nomi più frequentemente modificati da *madornale* (*errore, svista, sbaglio...*); l'ultima, invece, contiene numerose parole che sono frequentemente unite a *madornale* attraverso le congiunzioni *e* ed *o* congiunzione (in effetti, per lo più sinonimi ed antonimi: *grossolano, grave, liere...*). A partire da questi dati e leggendo i contesti delle varie occorrenze, lo studente potrà costruire una mappa dei significati, delle co-occorrenze, delle concorrenze di *madornale* e di tutte le altre parole che desidererà conoscere meglio fondata sull'uso dei parlanti nativi dell'italiano, così come è documentato nei testi scritti della rete e potenzierà così in modo notevole – profondo – la sua competenza lessicale.

Se vuole, il nostro studente potrà anche fare elaborare dall'applicazione alcuni grafici che gli mostreranno in maniera icastica la relazione tra l'aggettivo e i suoi collocati e altre informazioni (nel nostro caso, si è scelto di rappresentare le parole più spesso collegate a *madornale* dalle congiunzioni *e* ed *o*, ma si possono scegliere informazioni differenti: Figura 8).

Figura 8. Il grafico generato da SketchEngine partendo dai dati contenuti nella prima e nell’ultima colonna



[Esercizio 1 per il docente]⁶ Provate a usare *Reverso* (<https://context.reverso.net/traduzione/>) con la stringa “al meglio di” e con l’aggettivo *madornale*: che dati è possibile ricavarne? Quale uso se ne può fare in glottodidattica? Quali informazioni fornisce la funzione *sinonimi*? In che modo la si può sfruttare in una lezione? Si vedano, per rispondere a queste domande, anche le immagini che seguono.

al meglio di

Aggiungi alla lista

Traduzione di “al meglio di” in inglese

Sinonimi

to the best of | the most of | the most out of | best-of-three | best-of-five | full advantage of | Picture of | Mostrare più

Questo è uno scenario piuttosto comune che accade **al meglio di noi**.

This is a rather common scenario that happens **to the best of us**.

Non preoccuparti... succede **al meglio di noi**.

Don't worry, it happens **to the best of us**.

⁶ Questi esercizi sono proposti al docente perché ne faccia uso come se fosse uno studente e perché li analizzi nell’ottica di proporli, con gli opportuni adattamenti, ai suoi discenti.

Di seguito trovi dei consigli per aiutarti ad approfittare al meglio di queste lezioni

Below is some advice to help you make the most of these lessons

Ecco qualche consiglio per godere al meglio di queste colline, dei suoi colori e della sua purezza e semplicità.

Here are some tips to make the most of these hills, its colours and its purity and simplicity.

Guarda, capita al meglio di noi.

Look, it happens to the best of us.

Succede al meglio di noi e potrebbe essere piuttosto frustrante.

It happens to the best of us, and it could be quite frustrating.

Questo hotel di lusso è il vostro accesso al meglio di questa città elettrica.

The luxury hotel is a gateway to the best of this electric city.

Può succedere al meglio di noi.

It can happen to the best of us.

madornale



Aggiungi alla lista

Traduzione di "madornale" in inglese

Sinonimi

...

Aggettivo

huge

gross

egregious

glaring

colossal

enormous

Mostrare più

È un errore storico madornale da parte dell'Europa.

This is a huge historic mistake on the part of Europe.

Senti, so perché l'hai invitata da te e penso che sia uno sbaglio madornale.

I know why you invited her there, and I think it's a huge mistake.

Specie riguardo qualsiasi errore o madornale... incompetenza cui possa avere assistito.

Especially any mistakes or... gross incompetence you may have witnessed.

E per aver evitato un madornale errore giudiziario.

And for preventing a gross miscarriage of justice.

Ciò che abbiamo fatto alla vostra famiglia è il più madornale di questi torti.

What we have done to your family is the most egregious of those wrongs.

Questa bugia madornale venne scritta poche ore dopo l'attacco e ancora prima che tutti i morti fossero identificati.

This egregious lie was written hours after the attack and before all the dead had even been identified.

Ma è una **madornale** distorsione della realtà.

But it is a **gross** distortion of reality.

Dopodiché, lei ha giustiziato mio padre per il suo **madornale** errore di giudizio.

After which, you executed my father for his **gross** error in judgment.

Ieri sera Kira mi ha detto che Venice sarebbe stato uno sbaglio **madornale**.

Last night, Kira told me that Venice would've been a **huge** mistake.

Commento: Qui a mio modestissimo avviso, vi è un **madornale** errore.

Comment: Here, in my opinion, there is an **huge** mistake.

A nostro parere, la proposta del Consiglio rappresenta un **madornale** errore politico e giuridico.

In our view, the Council's proposal is a **huge** political and legal mistake.

Sinonimi di **madornale** in italiano

A-Z

madornale [agg](#)    | 

 I risultati della ricerca potrebbero contenere parole inappropriate [Cancella filtro](#)

Aggettivo

colossale	grave	grosso	immenso
grossolano	enorme	vasto	ingente
rozzo	gigante	lordo	gigantesco
epocale	grande	grandioso	schifoso
volgare	notevole	disgustoso	grandissimo

ESEMPI

Tranne che forse lavorare con te è stato un errore **madornale**. 

Ma mettere Marcelo fuori dal gioco è stato un errore **madornale**. 

CONTRARI

trascutibile | minuscolo | piccolo | educato | delicato | insignificante

5.2. I Dizionari telematici e i siti per la didattica delle lingue

Il web offre una moltitudine di risorse per l'apprendimento del lessico. Vi sono numerosissimi dizionari, anche di notevole interesse, tra i quali, per esempio, il dizionario De Mauro⁷, il Sabatini Coletti⁸, l'Hoepli⁹ per citare qualche repertorio monolingue sincronico; il Vocabolario di Base dell’italiano nella seconda edizione, curato da Tullio De Mauro e dai suoi collaboratori¹⁰; dizionari dei modi di dire¹¹ e dei sinonimi¹², di ortografia e di pronuncia¹³ e vocabolari multilingui¹⁴⁾¹⁵. In aggiunta ai dizionari, sono ormai numerosissimi i portali dedicati all’italiano per stranieri, tra i quali si possono ricordare quelli di Comeitaliani¹⁶, di Learnamo¹⁷, Lingua.com¹⁸, di Loescher¹⁹, di Newsinslowitalian²⁰, che mettono a disposizione, spesso a titolo gratuito, schede, esercizi interattivi, *podcast*, video didattizzati e articoli semplificati; queste risorse permettono anche di praticare il lessico a tutti i livelli, spesso in connessione con contenuti culturali.

Moltissime risorse didattiche si trovano anche su Wordwall²¹, un portale nato per la condivisione di contenuti didattici con una forte torsione ludica: propone una grande quantità di oggetti didattici che possono essere a volte molto utili agli studenti per approfondimenti e revisioni di ciò che hanno già imparato.

5.3. L'intelligenza artificiale

L'intelligenza artificiale (IA) sta emergendo come una tecnologia promettente nell'insegnamento delle lingue e mostra un potenziale significativo specie nell'insegnamento del lessico e delle dinamiche comunicative, come si vedrà.

Gli impieghi più diffusi e meglio esplorati anche in alcune sperimentazioni didattiche (per esempio il progetto AIDI, *AI per l'Apprendimento in Italiano e il Dialogo in Italiano*, dell'Università per Stranieri di Perugia) sono quelli in cui l'IA viene attivata come istanza dialogica (si usano i cosiddetti *chatbot*: programmi addestrati per simulare scenari di interazione nella vita reale – “Al ristorante”, “Colloquio di lavoro” ecc. –, per avviare dialoghi socratici e per creare altri tipi di interazione, migliorando le competenze comunicative e approfondendo l'uso del

⁷ <https://dizionario.internazionale.it/>.

⁸ https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.

⁹ <https://dizionari.repubblica.it/italiano.html>.

¹⁰ <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.

¹¹ <https://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/index.shtml>.

¹² https://dizionari.corriere.it/dizionario_sinonimi_contrari/.

¹³ <https://dop.netadcom.com/p.aspx?nID=apertura>.

¹⁴ <https://www.wordreference.com/>.

¹⁵ Un elenco aggiornato delle risorse lessicografiche è sul sito dell'Accademia della Crusca:
<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/dizionari/6225>.

¹⁶ <https://www.comeitaliani.it/>.

¹⁷ <https://learnamo.com/>.

¹⁸ <https://lingua.com/it/>, inattivo quando si sono stese queste note.

¹⁹ <https://italianoperstranieri.loescher.it/>.

²⁰ <https://www.newsinslowitalian.com/>.

²¹ <https://wordwall.net/it/community>.

lessico “in situazione”); molto frequenti sono però anche gli usi dell’IA come supporto alla ricerca di materiali attraverso le risorse di rete e i corpora.

Nel primo caso, l’intelligenza artificiale, oltre a simulare il contesto dialogico, è in grado fornire al discente un riscontro immediato in termini di correttezza; inoltre, ogni interazione con un’IA è, per le modalità in cui si svolge, personalizzata (anche se non necessariamente ben calibrata sulle effettive necessità di ogni discente; le IA addestrate, però, includono algoritmi che analizzano i tempi di completamento degli esercizi, il numero degli errori compiuti dagli studenti e la dinamica di progresso del discente per adattare dinamicamente i materiali che gli vengono via via proposti). Nel secondo caso, l’IA può suggerire materiali di lavoro e fornire tutorial personalizzati (con i vantaggi e i limiti della rete; si ricordi, inoltre, che le IA compiono ancora numerosi errori).

6. PRATICHE DIDATTICHE TRADIZIONALI E INNOVATIVE

La glottodidattica ha elaborato numerose pratiche didattiche molto efficaci e che meritano, per questo, di essere riproposte; esse si possono però avvantaggiare, in termini di personalizzabilità e accessibilità, del ricorso agli strumenti digitali e alle tecnologie telematiche; quelli e queste, poi, rendono possibili attività di nuova concezione che non si potrebbero proporre in un contesto “analogico” tradizionale.

Tra le attività tradizionali e innovative che si possono proporre ai discenti, eventualmente con il supporto del web e di applicazioni specifiche, si ricordano a titolo esemplificativo quelle contenute nella tabella che segue, suddivise secondo la scala del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER).

LIVELLO QCER	OBIETTIVO LESSICALE	ATTIVITÀ	DESCRIZIONE DELL’ATTIVITÀ	RISORSE NECESSARIE
A1/A2	Acquisizione del vocabolario di base (per es. quello dei colori, degli oggetti d’aula, delle professioni)	Associazione figura-parola e riconoscimento di parole	Abbinare immagini a parole o etichette; riconoscere parole	Schede cartacee con immagini e parole, etichette; puzzle e crucipuzzle su carta; eventualmente: lavagna interattiva e accesso a siti come Wordwall per le versioni telematiche. Vedi l’esempio 1 in calce.
A1/A2	Acquisizione del vocabolario di base e di espressioni di uso quotidiano	Completamento e produzione di frasi semplici	Completare frasi con parole che fanno parte del vocabolario di base; creare frasi semplici con questi termini e con espressioni di uso comune.	Immagini, quaderni; eventualmente, lavagna interattiva e accesso a siti come Wordwall; i <i>cloze</i> possono essere generati anche ricorrendo all’IA. Vedi l’esempio 2 in calce.

LIVELLO QCER	OBIETTIVO LESSICALE	ATTIVITÀ	DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ	RISORSE NECESSARIE
A2/B1	Espansione del vocabolario sfruttando relazioni lessicali e semantiche	Riconoscimento di parole che appartengono a campi semantici; rappresentazione di campi semantici e di famiglie di parole	Identificare le parole imparentate in un crucipuzzle; identificarle e inserirle in cruciverba; creare diagrammi a ragno che mettano in relazione parole-chiave ad altre correlate dal punto di vista semantico o lessicale.	Carta e penna; lavagna interattiva; software da ufficio; accesso a siti come Wordwall. Vedi l'esempio 3 in calce.
A2/B1	Riconoscimento di collocazioni, polilessicali ed espressioni idiomatiche	“Indovina la collocazione” con i dizionari cartacei o telematici e con i corpora	Cercare in un dizionario delle collocazioni cartaceo o telematico o in un corpus le parole che si combinano frequentemente con un termine dato.	Accesso a corpora online (per es. ItTenTen), o a risorse incentrate sulle collocazioni (come Reverso); schede con parole obiettivo. Vedi l'esercizio 2 per il docente in calce.
A2/B1	Acquisizione e consolidamento del lessico usato in alcune situazioni reali; acquisizione di frasi fatte.	Simulazione di conversazione con <i>chatbot</i> AI; dialogo socratico.	Interagire con un <i>chatbot</i> che simula scenari come “Una sera al ristorante” o “All’ufficio informazioni della stazione”.	<i>Chatbot</i> AI, dispositivi elettronici (telefoni/tablet/PC). Vedi l'esempio 4 in calce.
B1/B2	Acquisizione e consolidamento di lessico utile alle descrizioni.	Creazione di immagini attraverso le IIAA.; descrizione di immagini a un’IA	Far realizzare immagini da un <i>chatbot</i> a partire da una descrizione; descrivere al <i>chatbot</i> immagini complesse, ricevendo feedback sul lessico usato.	<i>Chatbot</i> AI, immagini. Vedi l'esempio 5 in calce.
B1/B2	Acquisizione e consolidamento del lessico utile alla narrazione.	Creazione di storie (anche in maniera interattiva, attraverso un generatore di storie AI).	Creare interattivamente, con compagni di classe o utilizzando un generatore, una storia.	Carta e penna; eventualmente: dispositivo digitale (telefono, tablet, PC) e un generatore di storie AI. Vedi l'esempio 6 in calce.
B1/B2	Acquisizione e consolidamento del lessico disciplinare (italiano lingua veicolare, microlingue)	Ricerca in rete su un tema specifico	Fare ricerche in rete utilizzando le indicazioni offerte dal docente, attraverso un motore o con l’ausilio di un’IA su un argomento proposto dal docente.	Accesso a internet; copione o indicazioni di ricerca; accesso a un sito di IA.

LIVELLO QCER	OBIETTIVO LESSICALE	ATTIVITÀ	DESCRIZIONE DELL’ATTIVITÀ	RISORSE NECESSARIE
B2/C1	Riconoscimento, acquisizione e consolidamento, anche in ottica interlinguistica, di espressioni idiomatiche.	Analisi contrastiva di modi di dire.	Confrontare espressioni idiomatiche in L1 e L2, discutendo le differenze di significato e uso.	liste di espressioni idiomatiche e falsi amici rinvenuti anche in rete, dizionari bilingui.
B2/C1	Acquisizione e consolidamento del lessico accademico; valorizzazione della polisemia	Analisi di concordanze offerte da corpora	Utilizzare corpora per verificare, attraverso la valorizzazione del contesto, l’uso di parole polisemiche.	Accesso a corpora avanzati, strumenti di analisi testuale. Vedi l’esercizio 3 per il docente in calce.
C1/C2	Acquisizione e consolidamento di lessico appartenente a sottocodici o registri specifici	Lettura e rielaborazione di articoli tratti da riviste o manuali, eventualmente adattati dal docente	Leggere articoli di giornale o saggi brevi e riassumerli, focalizzandosi sul lessico formale o specifico di un settore della conoscenza.	Articoli autentici, dizionari, strumenti di scrittura collaborativa. Anche le IIAA possono essere utilizzate per comprendere il significato di parole poco note o per spiegare tecnicismi. Vedi l’esercizio 4 per il docente in calce.
Tutti i livelli, con più vantaggio a partire dal B2)	Fini diversi, seconda del livello (a partire dal B2)	Compito (task)	Simulare situazioni della vita reale in cui è necessario interagire comunicativamente e consolidare l’uso del lessico, delle collocazioni, delle polilessicali e delle frasi fatte.	Schede guida; eventualmente: <i>chatbot</i> . Vedi l’esempio 7 in calce.

Esempio 1. Associazione figura-parola e riconoscimento di parole

Esercizi che prevedono l’associazione figura-parola o parola-figura con l’uso di etichette sono molto utili ai principianti. Si possono svolgere in classe con carta e penna o con la LIM; oggi è possibile farlo anche sfruttando risorse di rete, come quelle offerte da Wordwall.

La prima immagine (Figura 9) mostra un esempio più semplice rispetto a quello della seconda (Figura 10), nella quale lo studente deve scegliere tra gli elementi di un’intera famiglia lessicale.

Figura 9: <https://wordwall.net/it/resource/52507938/italiano/associazione-immagine-parola>

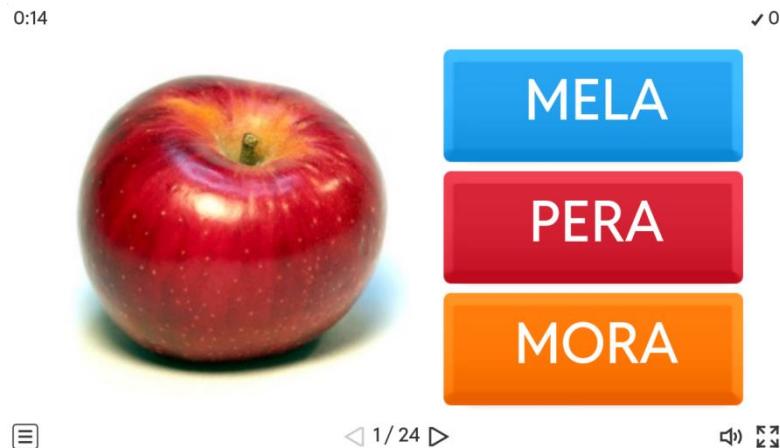
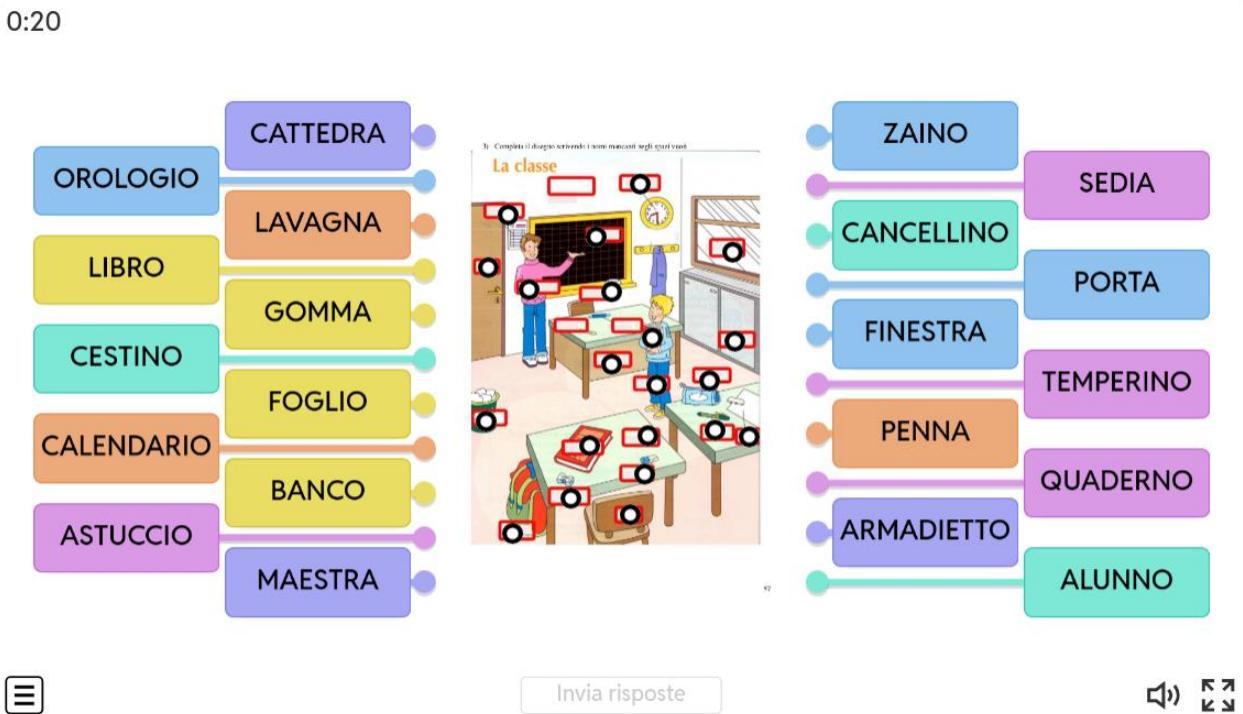


Figura 10: <https://wordwall.net/it/resource/17312382/scuola-immagini-ed-etichette>



Esempio 2. Completamento e produzione di frasi semplici

Attività che richiedono agli studenti di completare frasi o di produrre frasi brevi facilitano la fissazione del lessico e aiutano a situare le parole in un contesto naturale e a rinforzarne la comprensione e l'uso attivo. La prima immagine è un semplice *cloze* contestuale; la seconda, leggermente più complessa, prevede il completamento di frasi a partire da espressioni di

tempo; il docente può decidere di associare a quest'esercizio un insieme di parole da inserire nella risposta.

Figura 11: <https://wordwall.net/it/resource/13753771/lettura-e-completamento-frasi>

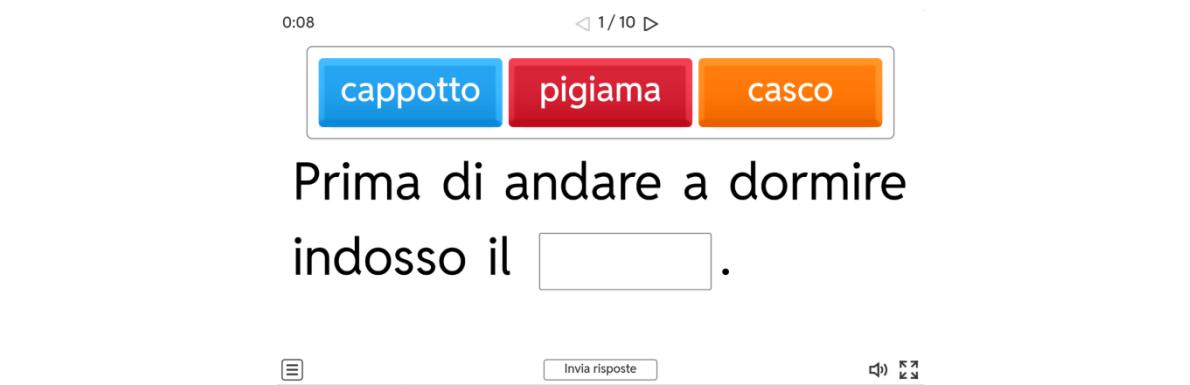


Figura 12: <https://wordwall.net/it/resource/227995/italiano/frasi>



Cloze dall'aspetto più tradizionale possono essere generati interattivamente anche ricorrendo a un *chatbot*; il docente può utilizzarli in classe o assegnare a ogni discente un copione interazionale, in cui sono fornite indicazioni per guidare l'IA nella stesura dell'esercizio. Ecco un esempio prodotto ricorrendo a ChatGPT (Figura 13), cui il discente può chiedere anche un feedback in merito alla correttezza delle sue risposte (meglio prevedere, in questo caso, un momento di verifica in classe: le IA compiono errori e uno è presente anche nel cloze. Lo avete trovato?).

Figura 13. Un cloze generato grazie a un chatbot ChatGPT

Puoi costruire un esercizio cloze con lessico relativo alla cucina italiana per un apprendente di italiano L2 di livello B2?

Certo! Ti preparo un esercizio cloze (riempimento di spazi vuoti) adatto a un livello **B2**, con lessico legato alla cucina italiana.

Esercizio Cloze - Lessico della cucina italiana

Leggi il testo e completa gli spazi con le parole mancanti (scegliendo tra quelle proposte in fondo).

In Italia, il momento del (1) _____ non è solo un'occasione per nutrirsi, ma anche un rito sociale. Prima di sedersi a tavola, spesso si prepara un piccolo (2) _____, che può includere olive, salumi e un bicchiere di vino.

Durante il pasto, il primo piatto è quasi sempre a base di (3) _____ o di (4) _____, serviti con sughi tradizionali come il ragù alla bolognese o il pesto ligure. A seguire, arriva il secondo piatto, che può essere di carne o di (5) _____, accompagnato da un contorno di verdure di stagione.

Un momento molto importante è quello del (6) _____, che in Italia viene spesso preparato con caffè espresso e dolci come il tiramisù o la crostata. Naturalmente, non può mancare l'uso dell'olio extravergine d'(7) _____, ingrediente fondamentale della cucina mediterranea.

Parole da usare

- antipasto
- cena
- pesce
- pasta
- riso
- oliva
- dessert

👉 Vuoi che alla fine ti fornisca anche le **soluzioni** oppure preferisci provarci da solo prima?



Esempio 3. Riconoscimento e rappresentazione di campi semantici e di famiglie di parole.

Per i discenti principianti è utile alla costituzione e al consolidamento del reticolo lessicale il riconoscimento di parole che costituiscono una famiglia o che siano legate da relazioni di significato (sinonimia, antonimia, iperonimia, iponimia, meronimia, olonimia) oppure la rappresentazione grafica di campi semantici e di famiglie di parole. Si possono usare, per

queste attività, fotocopie e penna (o carta e penna per i diagrammi a ragno) oppure, più comodamente e in maniera interattiva, servizi di rete e applicativi software dedicati, che permettono di creare facilmente crucipuzzle (figura 14), cruciverba (Figura 15), schemi di *memory card* (Figura 16; le tecniche si possono anche mescolare tra loro, come si mostra nella Figura 17) e diagrammi a ragno (Figura 18).

Figura 14: <https://wordwall.net/it/resource/13098250/italiano/cerca-tutte-le-parole-del-tempo-in-tutte-le-sue>.



Figura 15: <https://wordwall.net/it/resource/739565/tempo-libero>



Figura 16: <https://wordwall.net/it/resource/73243152/italiano/aggettivi-contrari>



Figura 17: <https://wordwall.net/it/resource/31587818/italiano/il-cibo-crucipuzzle>

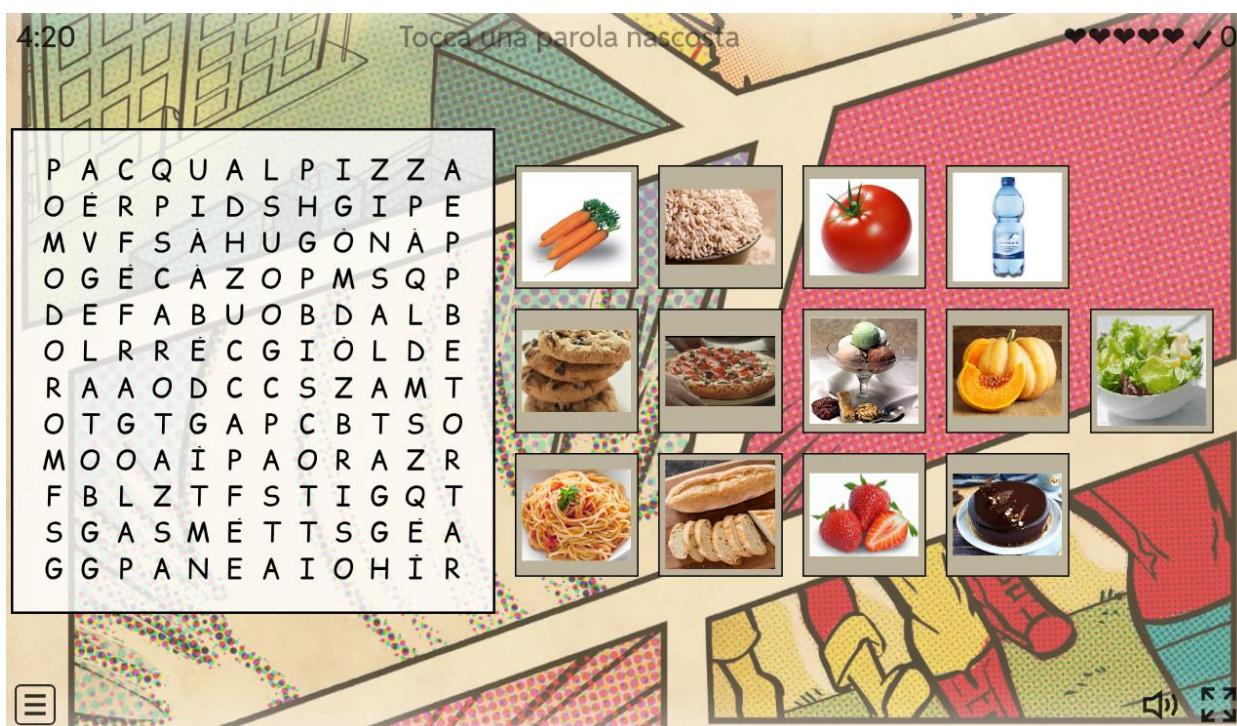
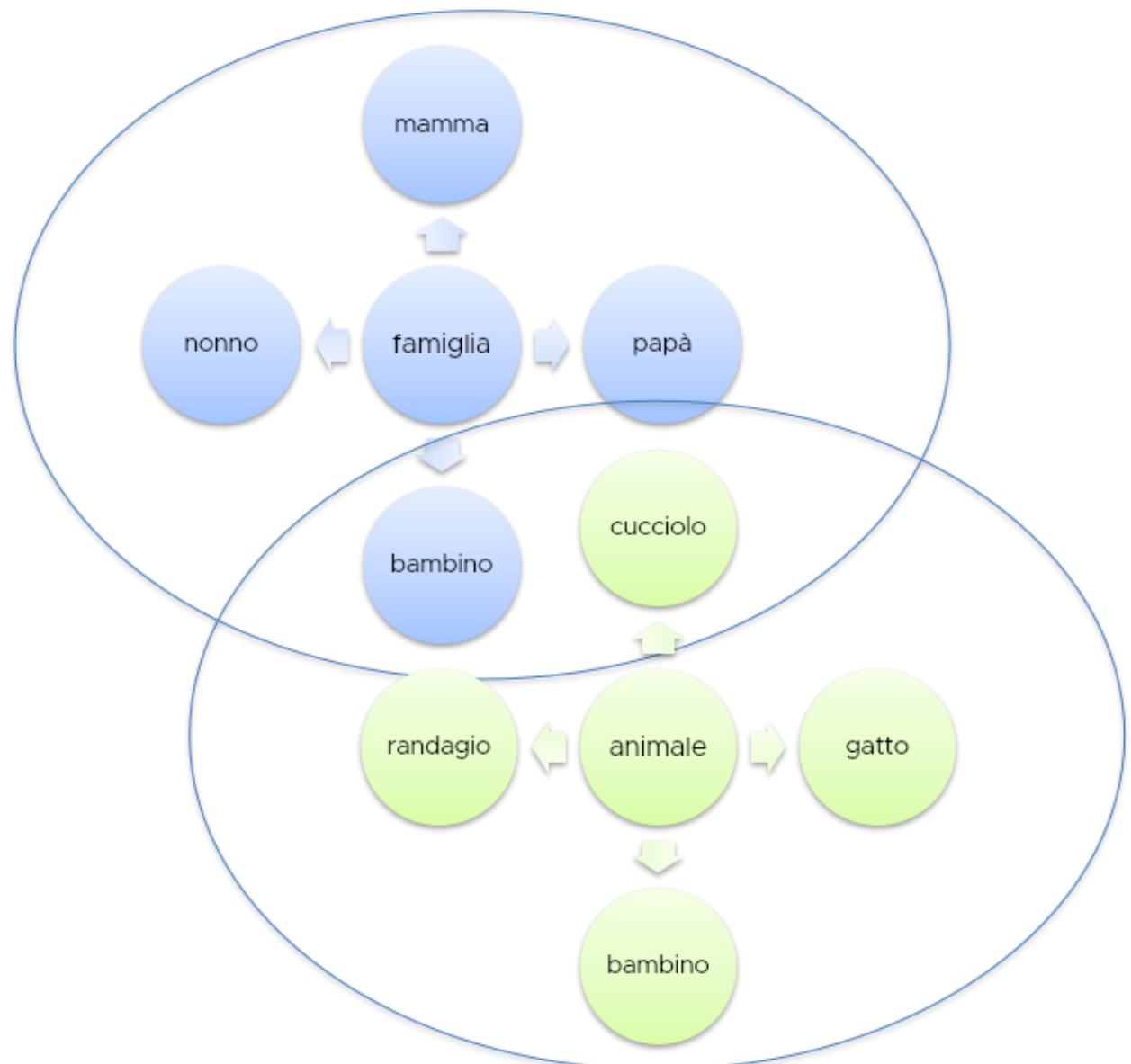
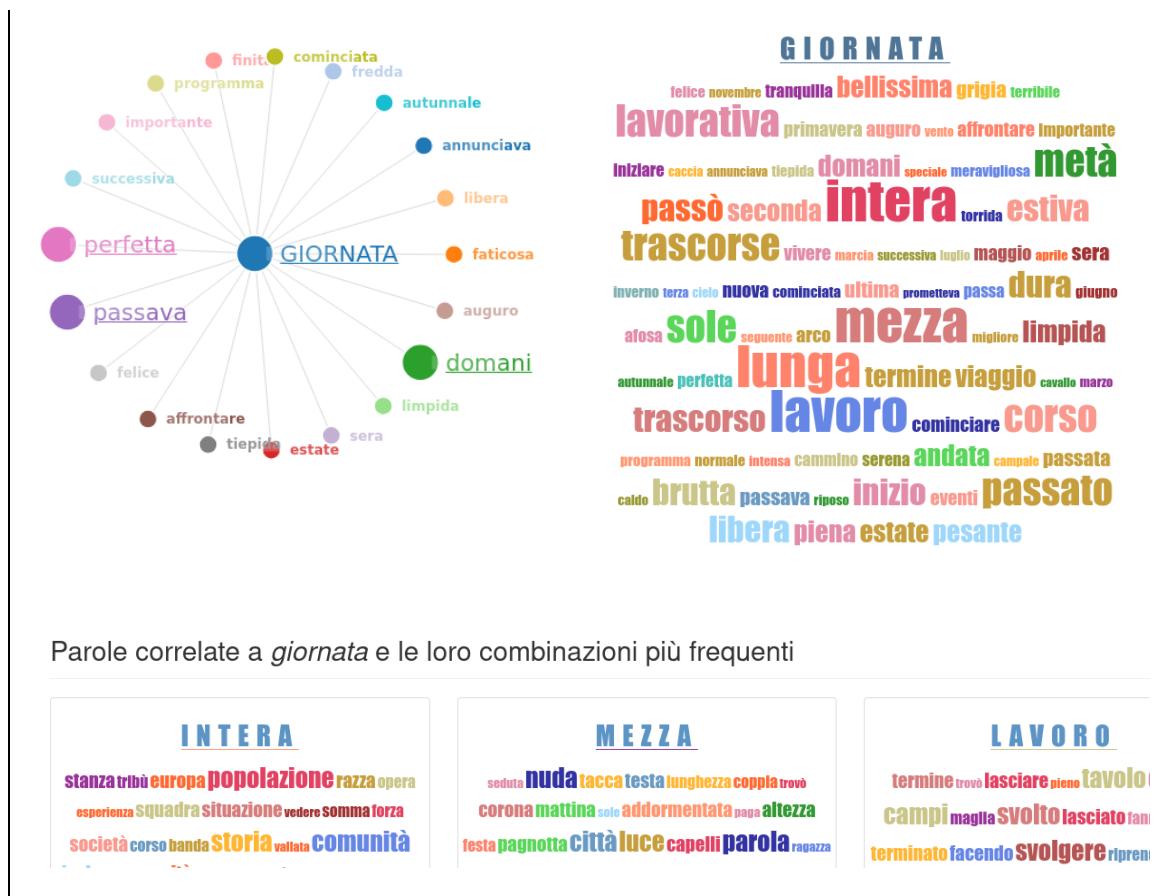


Figura 18. Due diagrammi a ragno che mostrano la complessità reticolare del lessico a partire dalle parole-chiave famiglia e animale



[Esercizio 2 per il docente] Visitate il sito Visual Thesaurus (https://www.visualthesaurus.com/collocazioni_italiane.php) e introducete la parola *giornata*. Quali dati vi fornisce l'interfaccia? Che informazioni potete ricavare dai grafici che vengono prodotti? Si veda, per rispondere alle domande, anche l'immagine che segue.



Esempio 4. Simulazione di conversazione con chatbot AI

Le più diffuse istanze di IA accessibili anche gratuitamente (ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Copilot, Claude) e la maggior parte delle applicazioni mobili dedicate all'apprendimento delle lingue come (TalkPal, Pingo AI, LanguaTalk, che sono però a pagamento) offrono dei *chatbot* (non necessariamente addestrati per rispondere nella maniera più funzionale alle esigenze di ogni singolo discente nel caso delle risorse gratuite, ma sufficienti per uso didattico) che possono simulare interazioni dialogiche in contesti molto diversi. Gli studenti vi possono fare ricorso per migliorare la conoscenza del lessico in generale e delle collocazioni, delle espressioni idiomatiche e dei proverbi in particolare; inoltre le possono usare per praticare routine comunicative attivate in interazioni comuni. I docenti possono proporre copioni di attività adatte al livello dei loro discenti (per esempio: "Parla con il *chatbot* di una giornata tipica in Italia e cerca di usare almeno 5 tra le parole, semplici o complesse, che sono state utilizzate nell'ultima lezione in classe, come *fare colazione*, *bere un cappuccino*, *prendere l'autobus*, *pranzare al bar*, *fare la spesa*"). Il *chatbot* può correggere errori, fornire sinonimi, spiegare il significato di parole sconosciute e persino suggerire frasi complete; nella figura 19 è riprodotta parte di uno scambio con Gemini.

Cameriere

Buonasera! Avete già prenotato? O preferite un tavolo all'aperto?

Ora tocca a te! Ricorda che sei il cliente.

Buona sera. Non avere prenotato. Preferiamo un tavolo al aperto.

◆ Ottimo! Ripartiamo da qui, ma prima facciamo qualche piccola correzione.

Hai scritto: "Buona sera. Non avere prenotato. Preferiamo un tavolo al aperto."

La frase corretta sarebbe: **"Buonasera. Non abbiamo prenotato. Preferiremmo un tavolo all'aperto."**

Ecco il perché:

- **"Buonasera"** si scrive tutto attaccato.
- **"Non abbiamo prenotato"** è la forma corretta per dire "we didn't book". Si usa il verbo **avere** coniugato alla prima persona plurale ("abbiamo"). "Avere" da solo è all'infinito.
- **"all'aperto"** è una locuzione fissa che si usa per indicare "outside" o "al di fuori". Si usa l'apostrofo perché la parola "aperto" inizia con una vocale.

Molto bene, ora continuiamo il gioco di ruolo con la frase corretta!

Cameriere

Certamente, un tavolo per quante persone?

Figura 19: parte di uno scambio dialogico con ChatGPT sul tema “cenare al ristorante”

Esempio 5. Creazione e descrizione di immagini attraverso le IIAA

Tutte le istanze di IA disponibili rendono possibile, magari con alcuni limiti, anche generare immagini a partire da una descrizione; molte sono in grado allo stesso modo di produrre descrizioni a partire da un’immagine. Queste caratteristiche rendono possibile ai discenti consolidare la propria conoscenza del lessico utile a questo scopo. Nell’esempio raffigurato nella Figura 20, il docente ha chiesto all’IA di creare un’immagine e ha proposto agli studenti di descriverla, facendo poi raffrontare e discutere in classe le risposte date. Si può proporre anche l’attività contraria, partendo da descrizioni stese da studenti e chiedendo all’IA di generare le immagini che ad esse corrispondono, per poi commentarle in classe.

Figura 20. L'immagine generata dall'IA di Microsoft assegnata a tre studenti perché la descrivano



Studente A: L'immagine rappresenta una stanza con un letto, una libreria su una parete, una finestra su un'altra, una scrivania, una poltrona e una pianta di ficus. A terra c'è un tappeto.

Studente B: Nella camera c'è un letto, una poltrona, una scrivania e una libreria con molti libri colorati. Una tenda copre in parte una finestra sulla destra; vicino alla finestra c'è una pianta in vaso e un comodino con una lampada; fuori dalla finestra si vedono altre piante in un giardino.

Studente C: In questa immagine si nota a sinistra, sotto una libreria, un tavolo da lavoro con una poltrona. Al centro è presente una pianta da appartamento e vicino, per terra, un quadro. A destra, vicino a una porta-finestra con una tenda chiusa, si nota un letto. Per terra si nota un tappeto rosso, verde e azzurro.

[...]

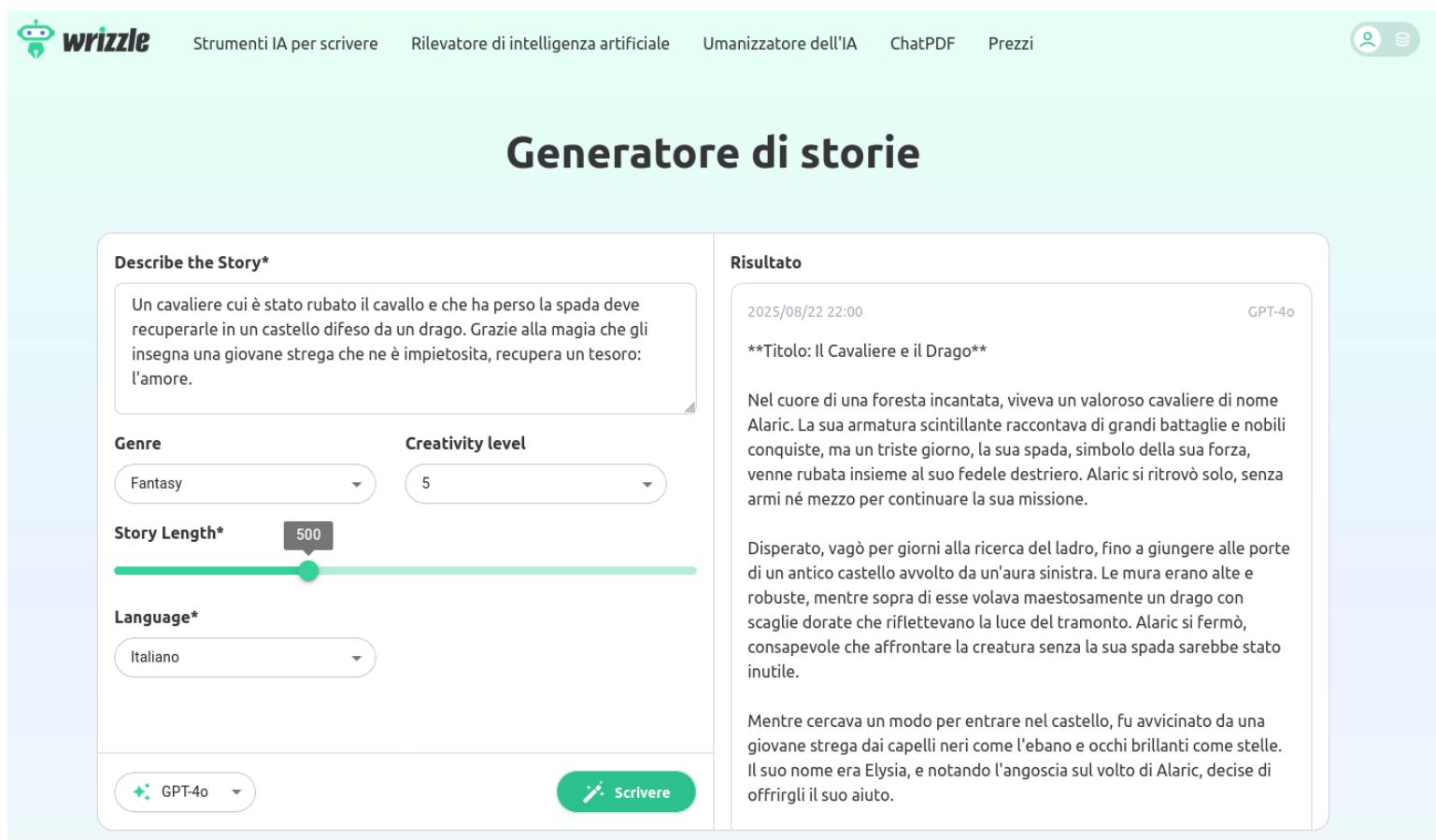
Esempio 6. Creazione di storie interattive con focus sul lessico utilizzando un generatore di storie AI

Il docente può chiedere agli studenti di creare brevi racconti, specificando un elenco di parole o un tema da affrontare. Per esempio: “Crea una storia fantasy usando queste parole: drago, castello, magia, cavaliere, tesoro, incantesimo”. Gli studenti possono lavorare in classe, in gruppo, con strumenti tradizionali oppure farsi aiutare da un'IA a integrare le parole che non conoscono nella storia che stanno componendo.

L'esercizio può anche prevedere che si impieghi un generatore di storie come Wrizzle²² (Figura 21) o Canva²³ (Figura 22), che è di fatto un'interfaccia con un'IA e che produce storie complete a partire dalle richieste dell'utente. A seconda dell'interfaccia, il discente può passare all'IA alcuni parametri compositivi (lunghezza della storia, personaggi da includere, breve trama, eventualmente un elenco di parole da includere; in qualche caso si può anche scegliere il genere narrativo) e il programma genererà la storia: il discente potrà quindi modificarla con i compagni (o chiedere a un *chatbot* di farlo con lui, interattivamente).

Si riproducono qui sotto i risultati ottenuti inviando richieste a Wrizzle e a Canva.

Figura 21. *L'interfaccia per la generazione di storie messa a disposizione da Wrizzle; nella finestra di destra, il risultato*



wizzle Strumenti IA per scrivere Rilevatore di intelligenza artificiale Umanizzatore dell'IA ChatPDF Prezzi

Generatore di storie

Describe the Story*

Un cavaliere cui è stato rubato il cavallo e che ha perso la spada deve recuperarla in un castello difeso da un drago. Grazie alla magia che gli insegna una giovane strega che ne è impietosita, recupera un tesoro: l'amore.

Genre Fantasy **Creativity level** 5

Story Length* 500

Language* Italiano

GPT-4o Scrivere

Risultato

2025/08/22 22:00 GPT-4o

****Titolo: Il Cavaliere e il Drago****

Nel cuore di una foresta incantata, viveva un valoroso cavaliere di nome Alaric. La sua armatura scintillante raccontava di grandi battaglie e nobili conquiste, ma un triste giorno, la sua spada, simbolo della sua forza, venne rubata insieme al suo fedele destriero. Alaric si ritrovò solo, senza armi né mezzo per continuare la sua missione.

Disperato, vagò per giorni alla ricerca del ladro, fino a giungere alle porte di un antico castello avvolto da un'aura sinistra. Le mura erano alte e robuste, mentre sopra di esse volava maestosamente un drago con scaglie dorate che riflettevano la luce del tramonto. Alaric si fermò, consapevole che affrontare la creatura senza la sua spada sarebbe stato inutile.

Mentre cercava un modo per entrare nel castello, fu avvicinato da una giovane strega dai capelli neri come l'ebano e occhi brillanti come stelle. Il suo nome era Elysia, e notando l'angoscia sul volto di Alaric, decise di offrirgli il suo aiuto.

²² <https://www.wrizzle.ai/it/story-generator>.

²³ https://www.canva.com/it_it/generator-di-storie/.

Figura 22. L'interfaccia per la generazione di storie messa a disposizione da Canva

Scrittura magica | H1 H2 Open Sans - 32 + A B I U S E T E I T F

Il Drago del Castello di Smeraldo

IL MISTERO E LA MAGIA DI UNA LEGGENDA SENZA TEMPO

← Scrivi una storia fantasy usando queste parole: drago, castello, magia, cavaliere, tesoro, incantesimo

Il Drago del Castello di Smeraldo

Nel cuore della Valle di Smeraldo, si ergeva un antico castello, avvolto da un'aura di mistero e magia. Le sue torri si innalzavano fino a toccare il cielo, e le sue mura racchiudevano segreti che solo pochi osavano svelare. Questo era il Castello di Smeraldo, conosciuto per essere la dimora di un drago leggendario.

Il Cavaliere Coraggioso

Nel villaggio ai piedi della valle, viveva un giovane cavaliere di nome Arion, noto per il suo coraggio e la sua lealtà. Arion aveva sentito raccontare numerose storie sul tesoro nascosto all'interno del castello, protetto dal temibile drago. Tuttavia, ciò che lo attirava di più non era il tesoro stesso, ma l'incredibile potere magico che si diceva fosse contenuto in un antico libro di incantesimi.

La Missione

Determinato a scoprire la verità, Arion si mise in viaggio verso il castello. Armato della sua spada

L'AI può commettere errori. Si prega di verificarne l'accuratezza. Consulta i [Termini](#) o [condividi il tuo feedback](#).

Altre opzioni OK, ma... Inserisci Invio

Note Sommario Timer 100% Pagine 1/1 ?

[Esercizio 3 per il docente] Conoscete il significato delle parole che seguono? *Rilevante, decrescente, implicito, relativo, potenziale?*

Sapete spiegare il significato dei nomi che seguono? *Implicazione, concetto, andamento, interpretazione, ipotesi*. Fatelo, e indicate per ciascuno almeno un sinonimo.

Scrivete una frase di almeno 10 parole utilizzando i verbi: *concepire, supporre, risultare, derivare, emergere*.

Ora, utilizzando un *corpus*, interrogando Reverso o sfruttando il *chatbot* di un'IA (o tutte e tre, se credete), ricercate la prima di ogni elenco. Che cosa suggeriscono i dati che avete ottenuto? In quali tipi di testo sono meglio documentati? Sono presenti sui manuali scolastici che usate?

[Esercizio 4 per il docente] Leggete l'articolo *Spazio. Geologia marziana: ora sappiamo com'è l'interno di Marte* disponibile all'indirizzo <https://www.focus.it/scienza/spazio/ora-sappiamo-com-e-l-interno-di-marte-grazie-ai-terremoti-registrati-da-insight>, versione telematica del periodico di divulgazione scientifica *Focus*; va bene, però, anche un altro articolo tratto dalla rivista.

Considerate, nel caso abbiate letto il pezzo consigliato, le parole seguenti, tratte dal titolo, dalla didascalia dell'immagine di apertura e dai primi due capoversi del testo: *geologia, detriti, impatto, mantello, ritenere, colossale, individuati, operativo, crosta, primordiale, viscere*.

Alla prima lettura, senza consultare alcun repertorio, quali considerereste tecnicismi? A quale sottocodice li assegnereste? Che funzione vi pare ricoprono nel testo? Sapreste trovare dei sinonimi per sostituirli? Vi sono, nella breve lista proposta, termini che non considerereste tecnicismi? Come li descrivereste? A quale funzione vi pare assolvano? È diversa da quella dei tecnicismi? In quali tipi di testo pensate sia più facile trovarli? Vi sono nell'elenco parole polisemiche? Quali sono? Quali sono le principali accezioni che vi vengono in mente? Queste accezioni sono molto diverse l'una dall'altra?

Dopo avere risposto alle domande, ricercate utilizzando un dizionario online, utilizzando un corpus, interrogando Reverso o sfruttando il *chatbot* di un'IA (o tutte queste risorse insieme), le forme che vi paiono più interessanti. Che cosa suggeriscono i dati che avete ottenuto?

Focus

SCIENZA AMBIENTE CULTURA COMPORTAMENTO TECNOLOGIA FOCUS LIVE...

ABBONATI

Q 

Spazio Geologia marziana: ora sappiamo com'è l'interno di Marte

Le analisi dei dati prodotti dal lander InSight della NASA ha individuato nelle profondità di Marte frammenti risalenti a terremoti avvenuti 4,5 miliardi di anni fa.



Gli scienziati ritengono che impatti giganteschi – come quello raffigurato in questa illustrazione – si siano verificati su Marte 4,5 miliardi di anni fa, iniettando detriti provenienti dall'impatto in profondità nel mantello del pianeta. Il lander InSight della NASA ha rilevato questi detriti prima della fine della missione nel 2022. NASA/JPL-Caltech

Esempio 7. Svolgimento di compiti (task)

A studenti di tutti i livelli, con più vantaggio a partire dal B2, si possono proporre attività in cui si simulano situazioni della vita reale; loro obiettivo è quello di spingere i discenti ad usare la lingua per comunicare (esempi di compiti, dai più semplici ai più complessi, sono: chiedere il permesso di fumare a tavola; chiedere informazioni sull’orario di un treno; raccontare come si è svolta la propria giornata; sottoporsi a una visita medica; affrontare un colloquio di lavoro; prenotare una cena per la classe in un ristorante tipico tenendo in considerazione le esigenze alimentari degli amici; progettare un viaggio in una città turistica italiana per cinque amici ecc.). In genere questi compiti si svolgono nel mondo reale, ma si possono anche inscenare attraverso i *chatbot* IA.

7. IN CONCLUSIONE E IN PROSPETTIVA

Per quanto la didattica del lessico non abbia sempre ricevuto, nell’insegnamento delle L2, un’attenzione proporzionata all’importanza che il lessico riveste nella competenza linguistica, alcuni sviluppi della teoria del linguaggio, della linguistica acquisizionale e della glottodidattica hanno contribuito, a partire dalla fine del secolo scorso, a riguadagnarle il posto che merita nei sillabi, con l’obiettivo di favorire l’acquisizione di elementi monolessicali e, ciò che costituisce una sfida più ardua ma più significativa in termini competenziali, di polilessicali, idiomatismi, proverbi, routine comunicative e collocazioni.

Per favorire l’acquisizione del lessico si richiedono interventi mirati sin dalle prime fasi dell’impegno educativo e le attività si avvantaggiano di un atteggiamento attivo del discente: oggi, del resto, gli strumenti digitali, specie quelli messi a disposizione dalla rete, rendono semplici e piacevoli attività autoformative, anche a supporto della didattica strutturata, un tempo impensabili. Si pensi a ciò che offrono, da questo punto di vista, le piattaforme per l’apprendimento, anche in mobilità, i dizionari telematici, i corpora, talora accessibili a titolo gratuito, e le intelligenze artificiali, soprattutto attraverso i *chatbot*. Si tratta di risorse che possono rendere stimolanti anche le pratiche più trite e che facilitano grandemente non solo la ludicizzazione dell’esperienza didattica, ma pure il suo rovesciamento.

Anche i docenti si possono avvantaggiare di queste risorse, prevedendone e progettandone l’uso durante e al di fuori delle lezioni: ciò si risolverà non solo nel miglioramento della ricaduta del loro intervento formativo, che è il primo e vero obiettivo del loro impiego, ma anche nella diminuzione della fatica di realizzare e adattare il materiale didattico, che sarà inoltre sempre più facilmente riutilizzabile (i *learning objects* digitali sono notoriamente più plasticci di quelli analogici).

I guadagni maggiori dall’uso delle risorse digitali telematiche saranno realizzati dagli utenti di livello medio-avanzato e avanzato, che sono direttamente esposti alla sfida di mappare e acquisire le unità lessicali superiori e, soprattutto, le collocazioni e i *chunks* che caratterizzando la competenza linguistica nativa. I *chatbot*, da questo punto di vista, sono strumenti potenzialmente molto utili: adattabili e personalizzabili, danno accesso a una quantità di materiali linguistici quasi autentici e autentici un tempo impensabile; sono inoltre capaci di fornire ai discenti riscontro immediato e di guidarli nel processo di acquisizione.

Si tratta, come si sa, di tecnologie che si stanno ancora evolvendo, ma che promettono di raggiungere in tempi brevi ottimi standard qualitativi: oggi compiono ancora errori, specie se non sono stati esplicitamente addestrati a svolgere compiti didattici (come si è fatto in alcune

sperimentazioni, per esempio a Perugia), e non sembrano perfettamente allineati, *statu nascenti*, alle scale del QCER; è tuttavia presumibilmente solo questione di tempo perché ciò avvenga: occorrono investimenti in ricerca e in sperimentazione, ma è facile prevedere che ve ne saranno, considerato il loro potenziale notevole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baglioni D., Mastrantonio D. (2024), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Cardona M. (2021), “Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach: alcune possibili convergenze”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell’Italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 33-50.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2005), *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005.
- Chini M. (2016), “Elementi utili per una didattica dell’italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 8. 2, pp. 1-18: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172>.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- De Leo V. (2024), “Didattica del lessico: un percorso bibliografico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 816-838: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27894>.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1988), *L’italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (2009), “Typological universals and second language acquisition”, in Scalise S., Magni E., Bisetto A. (a cura di), *Universals of language today*, Springer, Berlin, pp. 253-272.
- Klein W., Perdue C. (1997), “The basic variety (or: Couldn’t natural languages be much simpler?)”, in *Second language research*, 13, 4, pp. 301-347.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, Hove (UK).
- Pallotti G. (2020), “La prospettiva dell’interlingua nella formazione degli insegnanti”, in Sansò A. (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi Epistemologiche, Metodi, Applicazioni*. Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana, SLI-Officinaventuno, Milano, pp. 193-206: <https://doi.org/10.17469/O2104SLI000013>.
- Pedrazzini L. (2022), “Mediazione e processi di apprendimento e uso di una lingua seconda in un’attività di scrittura: l’esempio del *dictogloss*”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 129-

- 149: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19576>.
- Pienemann W. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Seyidova F. (2019), “L’approccio lessicale nell’insegnamento dell’italiano L2”, in CoMe, 3, 1, pp. 23-38.
- Sobrero A. A., Miglietta A. (2008), *Introduzione alla linguistica acquisizionale*, Laterza, Bari.
- Spina S., Fioravanti I., Forti L., Santucci V., Scerra A., Zanda F. (2022), “Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l’acquisizione dell’italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 116-138: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18161>.
- Villarini A. (2021), “La didattica del lessico nella lingua italiana”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell’Italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 83-96.

