



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

# **Lexicon acquisition and students with specific learning disorders:**

Analysis of a didactic unit in an English textbook, tools, and  
supportive activities to achieve educational success

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Ch. Prof Carlos Alberto Melero Rodríguez

**Correlatrice**

Ch. Dott.ssa Sveva Battaglia

**Laureanda**

Roberta Maria Lollato  
Matricola 849847

**Anno Accademico**

2018 / 2019

## INDEX

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPTER ONE. STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISORDERS...4</b>	
1.1. Specific learning disorders: definition and main characteristics.....4	
1.2. Specific learning disorders and the Italian situation..... 5	
1.3. A general theoretical framework about specific learning disorders..... 7	
1.4. The choice of the foreign language to study..... 8	
1.5. Some preliminary observations.....10	
1.6. Students with SLD and foreign language learning: the main barriers encountered in the school context.....12	
1.7. The Italian legislation for students with specific learning disorders: The Law 170/2010.....26	
<b>CAPITOLO DUE. L'APPRENDIMENTO DEL LESSICO, LE DIFFICOLTÀ INCONTRATE DAGLI STUDENTI CON DSA E ALCUNI SUGGERIMENTI E STRUMENTI PER LA DIDATTICA.....</b>	<b>36</b>
2.1. Insegnare e imparare il lessico negli approcci glottodidattici..... 36	
2.2. Come viene acquisito il lessico: il ruolo della memoria..... 40	
2.3. Cosa significa sapere il lessico?.....47	
2.4. Strategie e tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale..... 49	
2.5. L'arricchimento del lessico..... 56	
2.6. Fattori che influenzano l'apprendimento del lessico.....58	
2.7. Le principali barriere incontrate dagli studenti con DSA nell'apprendimento del lessico di una LS.....59	
2.8. Strumenti, approcci e strategie didattiche utili all'insegnamento e all'apprendimento del lessico per studenti con DSA.....72	

<b>CHAPTER THREE. THE LEXICAL APPROACH: PRINCIPLES, IMPLICATIONS FOR TEACHING, AND SOME EXERCISES AND ACTIVITIES.....</b>	<b>83</b>
3.1. The Lexical Approach.....	83
3.2. Implications for teaching: increasing lexical awareness.....	86
3.3. The Lexical Approach: some exercises and activities.....	91
<b>CHAPTER FOUR. ANALYSIS OF A DIDACTIC UNIT IN AN ENGLISH TEXTBOOK FOR BEGINNER ITALIAN STUDENTS: THE ROLE OF LEXICON.....</b>	<b>99</b>
4.1. Lexicon in an English textbook: analysis of a didactic unit.....	99
4.2. The general structure of the unit.....	99
4.3. Lexicon exercises in the unit: analysis, positive and negative aspects.....	101
<b>CHAPTER FIVE. SUPPORTIVE EXERCISES AND ACTIVITIES: HOW TO INCREASE AND MAKE MORE ACCESSIBLE ENGLISH LEXICON TO STUDENTS WITH SLD.....</b>	<b>117</b>
5.1. Putting theory into practice: adaptations and interventions.....	117
5.2. Introducing lexicon: suggestions and possible exercises.....	117
5.3. Presenting lexicon: suggestions and possible exercises.....	122
5.4. Systematising and revising lexicon: suggestions and possible exercises.....	142
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>147</b>
<b>APPENDIX.....</b>	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAPHY.....</b>	<b>160</b>

## **INTRODUCTION**

Learning a foreign language is a challenging task for everybody. It requires a series of cognitive processes that need to be automatized and made available at the occurrence. In addition, what increases this difficulty is the fact that most of the time you have to cope with different sound patterns, pronunciation, vocabulary, grammatical rules and exceptions, word order, idioms and other tricky language features, and sometimes also with a different writing system.

Therefore, if we consider that students with specific learning disorders (SLD) have a particular disturb that is manifested by considerable difficulties in the acquisition and use of reading, listening, writing, speaking, and reasoning, it is not surprising that they will find language learning an ever more demanding and hard process.

There are many difficulties encountered by these students when dealing with foreign language learning and these can involve the four basic language skills (reading, writing, speaking, listening) but also other levels implicated in this process, such as the psycholinguistic, communicative, contextual, and emotional ones. As far as this aspect is concerned, it should be underlined the fact that every disturb is specific, which means that among the difficulties that students with SLD can find only some of these may appear and that their severity can vary in each student.

However, in this work we will particularly focus our attention on difficulties related to lexicon acquisition, trying to understand what makes this specific skill so difficult to acquire and what to do to help them and make this process more accessible to these students.

The choice of dealing with this topic derives first of all from a necessity to give lexicon more importance and attention, also considering its fundamental role in the process of foreign and second language learning. In fact, it is commonly known that throughout the years it has been largely neglected by linguists and researchers working in the field of education.

In addition, as far as lexicon acquisition and students with SLD are concerned, it is important to stress that being informed and knowing how to deal with these students, what to do to help them, which methodologies, approaches, tools to adopt to make lexicon acquisition, but even FL / L2 acquisition, more accessible to them is the first

step to take action and to improve the situation. Moreover, considering the increasing presence of students with specific learning disorders in the Italian school context but also in the European one, this is one of the goals that schools and education have to reach to gain equal opportunities to learn to all students.

In order to write this dissertation, research in the field of foreign language learning with reference to students with specific learning disorders has been carried out to analyse and investigate our subject matter in all its aspects. Furthermore, an English textbook for middle high school Italian students has been used to analyse a didactic unit and to see how lexicon is worked, if attention is given to it, and if the textbook considers the problems of students with SLD in acquiring it, making exercises and activities accessible to them.

As regards the structure of this dissertation, in the first chapter we will offer a general overview about students with specific learning disorders, aiming at defining these disturbs and describing the main characteristics. Thereafter, we will briefly analyse the main barriers that students with specific learning disorders find every day when dealing with foreign language learning. And finally, we will provide a general framework of reference about the Italian legislation with respect to students with SLD, focusing in particular on those aspects concerning foreign languages teaching.

In the second chapter particular attention will be paid to lexicon acquisition, the focus of this work. We will highlight how the role of lexicon has changed over the time in the different language teaching approaches. We will also try to understand how words are acquired, the role of memory, what it means knowing lexicon, up to describe the main teaching techniques and strategies to work on and memorise lexicon. Afterwards, we will try to explain what undermines lexicon acquisition in students with SLD, analysing the consequences that the various deficits cause in this process. To conclude, we will propose some useful tools and approaches for teaching vocabulary to these students and also some didactic techniques and strategies that can help and facilitate lexicon acquisition on the part of these students.

In the third chapter we will deal with the Lexical Approach; we will explain it, presenting its principles and trying to understand the reasons why it has been created. In addition, some implications for teaching lexicon will be provided, aiming

at increasing lexical awareness in students. Last but not least, some typical sample exercises and activities involving the Lexical Approach will be proposed in order to show that a lexical focus is possible to obtain through some simple modifications and interventions made by teachers.

Successively, in the fourth chapter we will analyse a didactic unit in an English textbook for beginner Italian students, trying to understand the role of lexicon: if proper attention is given to it, how the textbook works on it and what type of exercises and activities it proposes to make students acquire it. In doing this, first we will describe the general structure of the unit, and secondly, we will evaluate every single exercise and activity that deals with lexicon, highlighting the positive and negative aspects in the light of the difficulties that students with specific learning disorders can find in facing them.

To conclude our work, in the fifth chapter we will provide our example of intervention that has been done to increase the lexical focus in the unit and to make lexical exercises more accessible to every student. In particular, we will adapt and modify some of the textbook proposals and we will also add some other extra exercises and activities, demonstrating that with a few changes, strategies, and expedients it is possible to obtain a lexical focus and also to help students with SLD acquire English lexicon.

## CHAPTER ONE

### **Students with specific learning disorders**

#### **1.1. Specific learning disorders: definition and main characteristics**

SLD (in Italian DSA ‘disturbi specifici dell’apprendimento’) means specific learning disorders. This is a relatively new classification that groups together many different types of learning issues.

There have been many attempts to define and characterise these disorders, without arriving at a decisive solution (Cornoldi, 1999). However, a definition that has found many consents is that given in 1988 by *National Joint Committee on Learning Disabilities* (Njclld)<sup>1</sup>, according to which:

Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (for example, sensory impairment, intellectual disabilities, emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural or linguistic differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences<sup>2</sup>.

An explanation about this statement is offered by Cornoldi (1999: 30-31), who claims that this definition:

Ci ricorda i principali fattori di esclusione (che cosa non sono i disturbi dell’apprendimento) e cioè che si tratta di bambini che hanno difficoltà di apprendimento non dovute a handicap o a fattori esterni. [...] è in particolare importante tener presente che il bambino con disturbo specifico ha un’intelligenza molto superiore alla resa scolastica che offre. Inoltre, la definizione

---

<sup>1</sup> “Founded in 1975, the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) is a national committee of representatives of organizations committed to the education and welfare of individuals with learning disabilities.”

(<https://njclld.org/>)

<sup>2</sup> *National Joint Committee on Learning Disabilities* (Njclld) (1988). Available <https://njclld.org/ld-topics/>. Accessed 2019, November.

ci trasmette l'idea diffusa che queste difficoltà di apprendimento siano associate a qualche forma di disfunzione del sistema nervoso centrale: in effetti, vi sono spesso indizi [...] che fanno pensare a uno sviluppo neurologico atipico [...].

Infine la definizione mette l'accento su tre caratteristiche frequentemente associate alle difficoltà scolastiche. L'espressione *interazione sociale* si riferisce alla capacità che ha il bambino di stare insieme ad altri bambini, scambiando messaggi [...]. L'espressione *percezione sociale* si riferisce alla capacità di capire che cosa gli altri pensano e desiderano, di comprendere i messaggi - ancorché non verbalizzati - che gli altri ci mandano [...]. In effetti molti disturbi specifici di apprendimento comportano anche problemi sociali.

La definizione citata ricorda anche un altro aspetto che sempre più frequentemente viene associato ai disturbi specifici di apprendimento: quello di *autoregolazione*. Il termine si riferisce alla capacità che ha l'individuo di controllare autonomamente il suo comportamento tenendo conto dei segnali che provengono dall'esterno.

In addition, as far as the diagnosis of specific learning disorders is concerned, Cornoldi (1999: 31-32) claims that:

Se consideriamo la definizione riportata più sopra, la diagnosi va assegnata quando vi è una difficoltà grave in importanti aree di apprendimento e non sono presenti i fattori di esclusione.

However, successively he clarifies that this is not exactly the best way to understand if we are in the presence of a student with specific learning disorder, and he affirms (1999: 32):

In linea di principio tutti sono d'accordo con questa definizione, ma di fatto vi possono essere grosse divergenze nelle procedure utilizzate. Per questa ragione si accorda la preferenza all'uso di test standardizzati di apprendimento tali per cui la prestazione del bambino che presenta problemi può essere messa a confronto con quella di un campione di riferimento, cioè con quella di altri bambini della sua età.

## **1.2. Specific learning disorders and the Italian situation**

In Italy students with SLD are included in the macro-category of students with special educational needs (in Italian BES 'Bisogni educativi speciali') (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2019). In order to have a complete theoretical framework of reference about these students we recommend to see the Ministerial Decree



*“Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” (DM 2012-12-27).*

We report a brief summary, which is taken from Melero Rodríguez, Caon, Bricchese (2019: 344), who affirm that students with special educational needs:

1. Hanno una situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge 104 del 1992 e successive modifiche e integrazioni, con diagnosi redatte sulla base delle categorie previste dalla ICD (classificazione internazionale delle malattie) in cui rientrano anche coloro che hanno problemi legati al linguaggio e alla comunicazione a causa di deficit visivi e uditivi;
2. presentano un DSA accertato da uno specialista nel rispetto di quanto stabilito dalla normativa (L170/2010);
3. presentano situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso d’istruzione.

Therefore, it follows that for this heterogenous group of students, who need help and sustain in their academic career, the principle of personalisation of teaching, sanctioned by Law 53/2003, must be applied with particular emphasis on peculiarities, intensity and duration of the modifications<sup>3</sup>.

However, the focus of the present work is not on students with special educational needs, but on students with specific learning disorders and more precisely on the problems they can find in learning a foreign language, the English one precisely.

In order to achieve this purpose, it is essential first of all to understand better who they are and also to have a general and basic neurolinguistic framework of reference concerning these disorders that allow us to adapt the foreign language teaching contents and materials to them (Melero Rodríguez, 2012).

The definition that we cite below is taken from the first article of the Italian Law 170/2010 (Italian B.O.E. n. 244 18th October 2010) *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (New rules about specific learning difficulties in the teaching environment), the first national legislation which

---

<sup>3</sup> (<http://liceogiordanobruno.gov.it/scuola/inclusione/>)

has officially recognised the need for schools to adapt the way of teaching and the assessment to these specific disorders<sup>4</sup> (*ibid.*).

Art. 1 — Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.

3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.

4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.

5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia. (Ministero della Pubblica Istruzione, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 2010: 1)

### **1.3. A general theoretical framework about specific learning disorders**

The purpose of this section is to offer a summary of the main neuropsychological hypotheses and theories about the origin and manifestations of the specific learning disorders. In order to do this, we report what Daloiso (2014:14) says about this issue:

- a) *Sono originati da una neurodiversità*, ossia una modalità diversa con cui il cervello dell'alunno elabora alcuni stimoli e gestisce alcuni compiti; i DSA sono di origine evolutiva, quindi emergono spontaneamente durante i primi anni di vita, probabilmente per una

---

<sup>4</sup> See the section 1.7. 'The Italian legislation for students with specific learning disorders: The Law 170/2010' in this chapter for more information on the current Italian legislation with reference to students with SLD.

predisposizione genetica, in una fase dello sviluppo in cui il cervello è particolarmente plastico e flessibile;

- b) *provocano una particolare difficoltà nel rendere automatici alcuni compiti* tale per cui gli alunni con DSA devono compensare questa limitazione con un grado maggiore di concentrazione; poiché tuttavia le risorse attentive sono limitate in tutti gli esseri umani, spesso l'allievo con DSA si stanca più facilmente o non riesce a svolgere compiti che richiedono l'attivazione di più abilità non ancora automatizzate. Particolarmente faticosi, e talvolta frustranti, risultano i compiti che coinvolgono:
- *la lingua*, in particolare la componente fonologica e ortografica; in lingua straniera, inoltre, si osservano difficoltà che riguardano anche altre abilità linguistiche, [...];
  - *la memoria verbale*, quindi diventa difficile la memorizzazione e il recupero rapido del lessico e delle informazioni linguistiche;
  - *la motricità*, in particolare quando si richiedono compiti complessi o la coordinazione di più movimenti simultanei;
- c) *non precludono la formazione di uno stile di apprendimento personale*; proprio in virtù delle difficoltà specifiche incontrate, ogni alunno con DSA (esattamente come ogni altro studente) è alla ricerca di strategie per compensare i propri limiti e potenziare i propri talenti. Questa ricerca può essere più complessa in presenza di un DSA, in quanto la natura della difficoltà è *specifica* e colpisce lo sviluppo di alcune abilità – lettura, scrittura e calcolo – considerate di norma strumentali ad apprendimenti successivi e più complessi.

#### **1.4. The choice of the foreign language to study**

As mentioned above, learning a foreign language is a particularly challenging task for students with specific learning disorders. Furthermore, what can make the situation more difficult is the type of foreign language to study (Daloiso, 2014).

In fact, certain languages and specifically their orthographic systems seem to weigh on the difficulties that students with SLD can find when acquiring them. As a consequence, students can find more or less difficulties depending on the language they have to study.

In particular, one of the most significant factors that affects language acquisition is orthography depth.

In fact, as stressed by Ellis *et al.* (2004:438):

Alphabetic orthographies vary in the degree to which they are regular in their representation of sound. The writing systems of Serbo-Croatian, Finnish, Welsh, Spanish, Dutch, Turkish, and German are on the whole much more regular in symbol–sound correspondences than those of English and French. The former are referred to as transparent or shallow orthographies in which sound–symbol correspondences are highly consistent, while the latter are referred to as opaque or deep orthographies that are less consistent because each letter or group of letters may represent different sounds in different words.

It follows that learning a transparent language is simpler for students with specific learning disorders rather than learning an opaque or deep one. In fact, Dalouis (2012: 44) claims that:

Nelle lingue con maggiore regolarità l'allievo dislessico riesce spesso ad apprendere le combinazioni di base del sistema ortografico, mentre in quelle più opache la complessità intrinseca del sistema ortografico provoca il persistere dell'inaccuratezza anche in età adulta.

This shows that to some extent the properties of a language have an effect on the manifestations of these disorders (particularly on students with specific language-related difficulties) (*ibid.*).

Therefore, students should take into consideration these aspects when choosing which language to insert in the school curriculum.

Moreover, also the European Commission (2005) underlines the importance of considering the properties of the language to be taught, relating them to the learning difficulties of the student with special educational needs.

With reference to the Italian situation, this does not seem to be considered. In fact, except for those cases in which a second and a third foreign language is taught in some middle and secondary schools, English, which is an opaque language with a great degree of irregularity<sup>5</sup>, has become the only foreign language to be learnt at school.

This is also stressed by Dalouis (2009: 34) who affirms:

---

<sup>5</sup> The English language presents an alphabetical system composed of 26 letters but a phonetic inventory of 40 phonemes, which can be represented by roughly 1120 different graphemic combinations and the relationship among phonemes, graphemes and word's sound is ambiguous (Stella, Grandi 2016).

La parola “scelta” in relazione allo studio delle lingue moderne nella scuola italiana può apparire anacronistica. Nel ciclo primario, ad esempio, di norma non è più possibile scegliere la LS da insegnare/apprendere, in quanto l’inglese è divenuto l’unica lingua curricolare oltre all’italiano, e la tendenza generale ci sembra stia conducendo ad un’equazione impropria tra “lingua straniera” e “inglese”.

Certainly, this does not help students with SLD, but will make their difficulties more evident (Daloiso, 2009). This is the reason why there should be the possibility for them to choose another language, such as Spanish for example, which has a clearer phonemes-graphemes correspondence (*ibid.*).

In the present work, however, we will consider the English language, given the importance it has in the Italian school system.

### **1.5. Some preliminary observations**

Before dealing with the difficulties that students with specific learning disorders can find daily when learning a foreign language, it is important to keep in mind some fundamental observations.

The first one concerns the bond between foreign language learning difficulties and problems with native language learning (Nijakowska, 2010). In fact, Nijakowska (2010:67) reports that:

Skehan believes that second or foreign language learning is the equivalent of the first language learning faculty and children who develop faster in their first language also score higher on foreign language aptitude tests. It is claimed that successful foreign language learning draws on intact language skills. Thus, logically, foreign language acquisition can be blocked by any physiological or biological deterrents that handicap the learning of one’s native language.

Evidence seems to confirm this hypothesis. For example, in their study, Ganschow and Sparks (1986) have demonstrated that students with foreign language learning difficulties had early experiences of language problems related to their native language learning obstacles, which were not recognised or compensated for because of their high IQ and remedial help (Nijakowska, 2010).

In addition, other research findings highlight an interesting aspect that needs to be mentioned when dealing with students with foreign language learning difficulties and this is reported by Nijakowska (2010: 73-74):

FL<sup>6</sup> learning difficulties experienced by low-achieving non-LD<sup>7</sup> students as well as these diagnosed to have LD can be, in all probability, attributed to the same factor, namely, weaker L1 skills, which, almost invariably, are linked to lower L2 aptitude, achievement and proficiency.

This statement demonstrates how important native language skills are for foreign language aptitude and learning (Nijakowska, 2010).

The second observation concerns the pervasiveness of the obstacles that students with specific learning disorders find when studying languages. With reference to this, Daloiso (2014:12) suggests that:

Questi disturbi non solo sono resistenti alle metodologie didattiche tradizionali, ma hanno anche ripercussioni negative sul piano emotivo, mnemonico e linguistico. Poiché lo studio delle lingue coinvolge tutte queste sfere, non stupisce che proprio la lingua straniera sia tra le discipline scolastiche in cui gli alunni con DSA faticano maggiormente.

Another aspect to take into consideration is the diversity of the difficulties encountered by these students when learning a foreign language (Daloiso, 2014). Before proceeding, it is important to remember that language learning is a complex process, which is affected by student's internal and external factors (Balboni, 2011). Concerning the internal variables, Daloiso (2014: 12) emphasises that:

I DSA non costituiscono una categoria monolitica, bensì possono assumere forme diverse in ciascun alunno; ciò dipende sia dal grado di severità del disturbo, sia dalle sue eventuali correlazioni con altri DSA o disturbi di altra natura, come un deficit di attenzione o difficoltà socio-emotive ecc.

Therefore, every teacher should keep in mind that every student (with or without specific learning disorders) is different from the other. In other words, all students

---

<sup>6</sup> FL is the abbreviation of foreign language.

<sup>7</sup> LD is the abbreviation of learning disabled.

are searching for their own learning style, which allows them to enhance their talents and compensate for their own difficulties (*ibid.*).

Students with specific learning disorders do the same, but they need support to identify their personal learning style and strategies (European Commission, 2005).

In addition, it is important to bear in mind that in the same class there can be students with specific learning disorders, who have different language learning styles (global or analytical, collaborative or independent, converger or reflective, etc.) (Daloiso, 2014).

A final reflection concerns the relationship between student's perception about his difficulties and language teacher's didactic method. As suggested by Daloiso (2014: 13):

A incidere sul processo di apprendimento delle lingue possono essere anche fattori esterni allo studente, e le difficoltà stesse che egli percepisce possono essere influenzate pure dalle richieste provenienti dalla scuola.

Assigning, for instance, a predominant role to the study of grammar rules will be frustrating for a student who has difficulties to learn them, or adopting a foreign language teaching approach that most of the time focuses on oral and written production will produce a great degree of anxiety on a student who has particular difficulties with productive skills (*ibid.*).

For this reason, Daloiso (2014: 13) stresses that:

Risulta essenziale, quindi, da un lato individuare un nucleo di potenziali difficoltà di apprendimento della lingua straniera, che poi potranno assumere forme diverse in ciascun allievo a seconda della severità del disturbo e del suo stile di apprendimento, dall'altro riconoscere che la metodologia glottodidattica può incidere positivamente o negativamente su queste difficoltà.

### **1.6. Students with SLD and foreign language learning: the main barriers encountered in the school context**

Generally speaking, learning a foreign language is a hard job for every student. In particular, this is due to the fact that usually opaque languages are taught at school, English specifically. Moreover, every foreign language has an appropriate syntax (i.e. a different word order in a sentence), different patterns of sounds, particular

idioms, and orthographic peculiarities that need to be interiorised by students. However, we should not consider these aspects as obstacles that cannot be overcome; In fact, thanks to efficient strategies everyone can succeed in learning a FL (Stella, Grandi, 2016).

However, this is a scenario that becomes even more complex for students with SLD, who have a specific disorder that makes it more difficult for them to learn it.

In particular, what interests us is to understand the nature and the causes of the difficulties that students with SLD find daily when dealing with language learning. In particular, clinical, pedagogical and language teaching research provide us with some insights about this topic, allowing us to identify the barriers that make studying a language in a school context difficult for students with specific learning disorders (Daloiso, in Valenti, 2016).

Before dealing with the main difficulties encountered by students with SLD, it is important to clarify that among the different types of learning disorders “it is dyslexic tendencies that cause the most serious problems in language learning because of the association with reduced phonological short-term memory capacity, slow and inaccurate word-recognition skills and difficulties with phoneme awareness” (Kormos, Smith 2012:65-66). In fact, these are fundamental abilities that are needed in order to succeed in learning another language independently of the environment in which a language is learnt (Kormos, Smith 2012).

Without being exhaustive, in the following sections four types of barriers to language learning will be described, taking into account that they can combine in different ways and intensity in each student, which means that only some of these difficulties may appear and that their severity can vary (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

However, as we will see in the second chapter, a particular attention will be paid to the investigation and analysis of the different difficulties that students with SLD can find when dealing with a specific language skill, i.e. the acquisition of English lexicon.

### **1.6.1. Psycholinguistic barriers**



Language is a complex communication system, whose acquisition involves different skills, such as the linguistic, cognitive, social, and cultural ones.

It is important to understand what means "knowing a language" and thanks to a scientific definition try to identify weaknesses and difficulties that students with specific learning disorders can find when learning a language (Daloiso, in Valenti, 2016).

As claimed by Daloiso (cit. in Valenti 2016:18) linguistic competence includes at least three psycholinguistic levels:

- a. Livello procedurale, che ci consente di utilizzare una lingua per raggiungere i nostri scopi comunicativi [...]. L'uso della lingua straniera, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento, risulta spesso "rallentato" perché l'alunno ha bisogno di monitorare continuamente la correttezza e l'efficacia della lingua che produce. Con il progredire dell'apprendimento [...] l'uso della lingua tende in genere a farsi più rapido e fluente in quanto alcune strutture linguistiche vengono interiorizzate, e dunque usate in modo più "automatico", ossia senza richiedere un eccessivo sforzo cognitivo.

However, it is important to remember that students with specific learning disorders typically have difficulties in automatizing certain procedures that are necessary for the development of language skills, this is the reason why, as suggested by Daloiso (cit. in Valenti 2016: 18), students with SLD:

possono presentare difficoltà nella comprensione di un testo scritto in un'altra lingua a causa della difficoltà a rendere automatici i processi di decodifica del codice scritto; allo stesso modo faticano nell'esposizione orale in lingua straniera a causa di una difficoltà a recuperare rapidamente le informazioni linguistiche (lessico, strutture grammaticali ecc.) necessarie per la comunicazione. Alla base di queste difficoltà vi è anche un sovraccarico della *Working Memory*, le cui risorse vengono impiegate per gestire processi che dovrebbero essere automatici (es. decodificare le parole scritte) lasciando poco spazio per processi di ordine superiore (es. cercare di capire quanto si è letto).

Proceeding with his explanation, Daloiso (cit. in Valenti 2016: 18) describes the second level as:

- b. Livello dichiarativo, che ci consente di riflettere sulla lingua e sistematizzarne le regole di funzionamento. Questo livello [...] risulta molto incentivato in un contesto di apprendimento

formale, come è la scuola. Gli ostacoli che incontrano gli alunni con DSA a questo livello riguardano la capacità di analisi linguistica, ad esempio sul piano meta-fonologico (capacità di dividere le parole in sillabe, riconoscere rime, capire se due parole iniziano per lo stesso suono ecc.).

Clinical research has shown that the meta-phonological analysis is an important requirement for the development of the decoding skills; as a consequence, the level of declarative knowledge of the language is another important aspect that cannot be ignored (Daloiso, in Valenti 2006).

Finally, the last level concerns the strategic choices that are involved in the process of language learning, which Daloiso (cit. in Valenti 2016: 19) describes as:

- c. Livello strategico. L'apprendimento della lingua in contesto formale richiede capacità di pianificazione ed organizzazione dello studio, autonomia e consapevolezza delle proprie risorse e difficoltà, conoscenza e applicazione di strategie per migliorare il proprio livello linguistico ecc. [...] Alcuni alunni con DSA risultano talvolta disorientati di fronte alla lingua straniera, e poco consapevoli non solo del proprio stile di apprendimento ma anche delle strategie metacognitive che potrebbero impiegare per migliorare la propria competenza comunicativa.

### **1.6.2. Communicative barriers**

Students with specific learning disorders often show difficulties in multiple language skills, both oral and written. In the following sections a more detailed analysis of the nature of these difficulties for each linguistic ability is proposed (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

#### **1.6.2.1. The main barriers to linguistic competence**

Linguistic competence is: “la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, lessicale, testuale” Balboni (2013: 9).

Taking into account this definition, it follows that linguistic competence includes the *grammars* and the lexical contents, which are essential in order to create communicative acts that allow us to use the language (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

These *grammars* are the morphosyntactic, phonological, graphic, lexical and textual ones. For each of them, we will briefly describe the difficulties that students with SLD can find.

### **Morphosyntax**

With respect to morphosyntax, one of the main problems that students with specific learning disorders can have concerns the ability of linguistic abstraction (*ibid.*). As a consequence, as stated by Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 28):

Questo crea non poche difficoltà nello studio della morfologia da parte loro, visto che fanno fatica a capire, ad esempio, le categorie grammaticali o le strutture subordinanti. Sarà quindi necessario realizzare una didattica che eviti, nel limite del possibile, di richiedere da parte di questi studenti questa abilità (astrazione linguistica). Inoltre, sembra che gli studenti con DSA facciano fatica ad individuare e riconoscere le strutture morfologiche (identificare, ad esempio, la radice di un verbo o prefissi e affissi). Sarà quindi necessario focalizzare l'attenzione dello studente sulle strutture morfologiche usando, ad esempio, codici cromatici.

This aspect is also stressed in Kormos, Smith (2012:71), who report:

Certain languages such as German, Russian and Italian have elaborate noun suffixation and verb conjugation systems. Suffixation and conjugation require the manipulation of morphemes in the appropriate order, which might cause difficulties to students with an SpLD<sup>8</sup> due to their phonological working memory capacity limitations.

### **Phonology**

Concerning phonology, it is known that students with specific learning disorders have a low level of phonological awareness. As specified by Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 28-29) this creates them some problems, such as:

Una relazione debole fonema-grafema o grafema-fonema, vale a dire, la relazione tra il suono e la sua rappresentazione grafica (lettera) o il contrario, tra la rappresentazione grafica e il suono. Può anche creare difficoltà nel sentire le rime, nel dividere le sillabe o nel maneggiare i suoni della lingua (scambiare un suono per un altro, ad esempio). Attività di iperapprendimento per

---

<sup>8</sup> SpLD stands for 'students with specific learning differences'.

migliorare la loro coscienza fonologica nella lingua target possono aiutare a migliorare la relazione fonema-grafema-fonema in questi studenti.

## **Graphemics**

As far as graphemics is concerned, Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 29) stresses that:

Le difficoltà nella coscienza fonologica e nella relazione grafema-fonema-grafema, combinate con altre difficoltà (rintracciamento nella memoria a lungo termine, recupero rapido ecc.) possono fare in modo che lo studente possa scambiare l'ordine delle lettere o sillabe, omettere alcune lettere nella scrittura o cambiare l'orientamento delle lettere. Altre difficoltà che possono trovare è il collegamento tra la forma scritta di una parola familiare e la sua pronuncia (parola conosciuta ma che non riescono a riconoscere nella scrittura). L'uso di immagini può aiutare questi studenti a rintracciare il significato di parole già familiari, mentre l'uso di mezzi compensativi (sintesi vocale) può aiutare alla decodifica di parole non familiari (magari accompagnate da immagini per aumentare i canali sensoriali).

## **Lexicon**

Regarding the lexicon, it is important to bear in mind that its acquisition is undermined by the abovementioned difficulties. In fact, as reported by Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 29):

gli studenti con DSA possono trovare delle barriere nel riconoscere le strutture morfologiche e anche nel recupero della memoria a lungo termine, due difficoltà che creeranno problemi nel lessico. [...] dobbiamo aggiungere anche il problema con l'astrazione, che rende più difficoltoso l'apprendimento di parole senza un referente fisico, vale a dire terminologia astratta o non concreta: in questi casi sarà buona pratica legare questo lessico ad un concetto fisico, in modo da rendere più facile l'apprendimento per lo studente.

In addition, it is important to emphasise another difficulty that concerns the acquisition of lexicon in students with specific leaning disorders and this is linked to automatization. As reminded by Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 29):

Recuperare e usare il lessico in lingua straniera richiede una serie di processi automatizzati che possono essere compromessi dalla dislessia.

Last but not least, regarding the lexicon there is another important consideration that needs to be mentioned, as emphasised by Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 29):

È anche evidente che gli studenti con DSA, facendo più fatica a leggere, hanno un minor contatto con il testo scritto, abbassando drasticamente l'apprendimento incidentale del lessico (parole imparate mentre si legge un testo), facendo in modo che il loro bagaglio lessicale sia più basso dei coetanei.

Therefore, to summarise we need to bear in mind that not only do students with SLD struggle to retrieve words but they also do it more slowly. For this reason, the use of linguistic prompts, in which they can find words and their corresponding images, can facilitate this retrieval / storage (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

### **Textuality**

Finally, with reference to textuality it needs highlighting that textual structures and grammar are not usually taught to students explicitly. Obviously, this has some consequences on students with SLD. In fact, Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 30) explains:

Se teniamo in conto che l'apprendimento implicito è intaccato (in maggior o minor misura) negli studenti con DSA, si rende necessaria una didattica esplicita. Inoltre, le difficoltà nella codifica, nel recupero ecc. rendono molto difficoltoso allo studente con DSA seguire le tre principali macrofasi del processo di scrittura (progettare-scrivere-correggere) perché concentrati nel compensare le loro difficoltà. Sarà dunque necessario realizzare una didattica metacognitiva che permetta allo studente di percorrere queste fasi, di attuare strategie e di dosare gli sforzi per concentrarsi su poche difficoltà alla volta ed evitare una situazione di sovraccarico cognitivo.

#### **1.6.2.2. The main barriers to language skills**

Language skills are a set of abilities that allow individuals to understand and produce language for appropriate and effective interpersonal communication, for example to understand a text or produce it<sup>9</sup>. There are four basic language skills,

---

<sup>9</sup>([https://www.fluentsimple.com/communication-skills-foreign-language/#Language\\_and\\_communication\\_skills\\_4\\_capabilities](https://www.fluentsimple.com/communication-skills-foreign-language/#Language_and_communication_skills_4_capabilities))

specifically reading, listening, writing, speaking, to which we must add the integrated ones, such as summarising, paraphrasing, taking notes etc. (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

In this dissertation we will focus only on the four basic skills, trying to identify for each of them the main difficulties that students with SLD can find.

## **Reading**

To begin with, as far as reading is concerned, it is important to remember that the basic cognitive mechanisms involved in the mother tongue and foreign language or second language reading are similar (Grabe, 2009) and that phonological processing and phonemes awareness are required in order to read in every language, even in Chinese (Chow *et al.*, 2005). Therefore, students with specific learning disorders experience almost the same reading problems in L1 and FL/L2. However, the severity of the difficulties in FL/L2 reading is usually greater than in L1 (Kormos, Smith 2012). In particular, Kormos, Smith (2012:73) specify:

In L2 reading, the primary source of the problems for students with an SpLD is reduced phoneme awareness and phonological short-term memory capacity. Therefore, learners with an SpLD whose phonological processing skills might be impaired have problems with establishing letter-sound correspondences in L2 reading and in recognizing the phonological form of words. [...] The phonological short-term memory problems of learners with an SpLD might also hinder reading by limiting the number of verbal units (L2 phonemes, morphemes, words, clauses) that the learner can hold in memory while reading the text.

What is more, the type of language they have to learn can weigh on the process of reading. In fact, Kormos, Smith (2012:73) explain:

If the learners' L1 is a language with a transparent orthographic system, such as Italian, reading in another language, such as English or French, can be particularly challenging for students with dyslexia. These difficulties might slow down their speed of reading and take away attentional resources from decoding the meaning of the text, and this might result in students either not recognizing the L2 word at all, or in retrieving another word instead of the intended one.

Grammatical knowledge, in particular the ability to understand the grammatical relations among words, is also fundamental in reading and comprehending foreign or

second language texts (Alderson, 1984; van Gelderen *et al.*, 2004). It follows that difficulties of students with SLD in acquiring complex grammatical structures can consequently obstacle their reading processes (Kormos, Smith 2012). In addition, another aspect to bear in mind is that “Sufficient knowledge of L2 vocabulary is of key importance for successful reading comprehension” (Kormos, Smith 2012:73). As we mentioned above, students with specific learning disorders have serious problems in acquiring vocabulary of the foreign language. And this would have a repercussion on their ability to read. In his research, Stanovich (1986, 2000 cit. in Kormos, Smith 2012:73) affirms that “L1 vocabulary and reading have a reciprocal relationship; namely, students who have larger vocabularies understand texts more easily, but also students who read more acquire more words”. As a consequence, students with SLD are disadvantaged in both cases: “due to their smaller vocabularies, they read less while expending more effort than students without an SpLD, and because they read less, they have fewer chances to encounter and learn new words” (Kormos, Smith 2012:74).

### **Listening**

As regards listening ability, there are two main difficulties experienced by students with specific learning disorders; Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 31-32) stresses that:

Da una parte, a causa del deficit fonetico-fonologico e, di conseguenza, della bassa coscienza fonologica, possono fare fatica a segmentare il flusso (capire inizio e fine delle parole nel parlato, dove, ricordiamo, le parole vengono pronunciate tutte assieme e l’ascoltatore deve riconoscere le catene e segmentarle) e percepire una velocità di eloquio superiore a quella reale. D’altra parte, le difficoltà nel recupero della memoria a lungo termine renderà difficoltoso capire il messaggio anche quando è già stato segmentato.

In addition to these difficulties, it is important to highlight that students with specific learning disorders usually exhibit problems in the phonological short-term memory, which is “a key cognitive component in understanding speech because it holds different units of auditory material in the working memory for further processing” (Kormos, Smith 2012:78).

It turned out that the most evident consequence of these problems is a general difficulty in understanding the oral messages, which however can be partly reduced by lowering the speaking rate (or the speed of the audio) and eliciting the fundamental vocabulary before listening, also through a lexicon prompt (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

## **Writing**

Writing in one's first or foreign/second language is a very complex literacy activity and problems such as dysgraphia and dysorthography are directly linked to writing skills.

First of all, it is important to stress that “if writers struggle with lower-order writing processes such as spelling, the overall quality of the text will suffer and students will not be able to create elaborate and cohesive discourse” (Kormos, Smith 2012:75).

Moreover, also phonological short-term memory has a great deal of responsibility in the writing process. In fact, as stressed by Kormos, Smith (2012:75):

Phonological short-term memory also plays an important role in writing by helping writers to keep pieces of verbal information (letters, morphemes, words, clauses) in working memory. As a consequence, writing cohesive texts in another language might be challenging for learners who have an SpLD associated with phonological short-term or working memory problems.

In addition, “due to their problems with phonemic awareness, learning the orthography (spelling) of words in another language is especially difficult for most learners with an SpLD” (Kormos, Smith 2012:75). What increases the situation is the fact that some languages, such as English, do not have a transparent orthography. In fact, “Learners of English with an SpLD might find it particularly challenging to cope with the fact that, in English, specific sounds can be spelt in many different ways and letters might be pronounced differently. It might be demanding for learners with an SpLD to remember and recall letter-sound correspondences not only in L1 but also in L2” (*ibid.*).

## **Speaking**



With reference to speaking, Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 32) affirms that “Lo studente con DSA potrà trovare, principalmente, difficoltà nell’articolare alcuni suoni della LS (normalmente i suoni più lontani a quelli della LM) e a pronunciare parole poco o nulla familiari o molto lunghe”.

In addition, Kormos, Smith (2012:77) reminds that “SpLDs that are associated with reduced attention span and phonological short-term memory capacity might cause difficulties in producing L2 speech”.

Lexical and grammatical competence is also linked to speaking ability. As far as this aspect is concerned, Kormos, Smith (2012: 77-78) explain:

speech production also requires sufficient levels of lexical and grammatical competence [...] if the learners cannot access and use their knowledge in real-time, communication cannot be successful. Therefore the fact that students with an SpLD might have a narrow range of vocabulary and restricted knowledge of grammatical structures in L2 might cause speech production problems.

Students with specific learning disorders find also complex to put words in the right order when creating sentences in speaking, a problem that derives from the difficulty of activating and using verbal information in a specific sequence (Kormos, Smith 2012).

Furthermore, we should also take into account difficulties in retrieving and planning. In particular, Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 32) underlines the fact that:

trovandosi lo studente con DSA in una situazione dove molti processi che dovrebbero essere automatizzati non lo sono, deve realizzare quello che viene definito come *compensazione cosciente*, quindi deve dedicare risorse cognitive a compensare queste abilità o processi e, di conseguenza, è più complesso per loro pianificare un discorso orale, dove il tempo per farlo è scarso [...] e bisogna realizzare molti processi contemporaneamente (pensare cosa dire, come dirlo, l’ordine delle informazioni, come si dice in LS, recuperare le strutture necessarie...).

Even Kormos, Smith (2012:79) sustain the fact that students with specific learning disorders find it hard “to recall the appropriate words under the time pressure of oral communication, which indicates difficulties with word retrieval from memory”.

For these reasons, it is necessary to give these students more time and allow them to prepare the monologue, also using schemes, prompts or other supports that can, as far as possible, help reduce the cognitive load that the conscious compensation requires them (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

### **1.6.3. Contextual barriers**

According to Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 33), there are two possible types of contextual barriers that students with specific learning disorders can find when learning a language:

fisiche (presentazione dei materiali, ad esempio) ma che non hanno ricadute dirette sulla competenza comunicativa, e possono anche essere psicologiche. Queste ultime possono avere ricadute sulla capacità di agire socialmente con la lingua, dal momento che il vissuto scolastico di molti studenti con DSA è travagliato, portano uno *zaino* pesante che rende loro difficile mettersi in mostra e possono rifiutarsi di mettere in moto le abilità linguistiche.

Evidence of the fact that the context plays an important role in learning a language for students with specific learning disorders is demonstrated by Kormos *et al.* (2009), who interviewed dyslexic language learners to investigate their motivational characteristics. The results are reported in Kormos, Smith (2012:65), in which is it said:

The interviews revealed that the motivation and language learning attitude of students with dyslexia were influenced by the instructional setting. The teachers' general in-class behaviour, method of instruction and attitude to dyslexia were found to have an important effect on students' language learning attitudes and the effort they were willing to invest in language learning. These findings point to the high importance of instructional factors in creating favourable motivational conditions for students with an SpLD in learning foreign languages.

For these reasons, a comfortable and supportive learning environment and a good relationship with teachers can have positive effects on learners' attitudes and behaviour.

### **1.6.4. Emotional barriers**

When dealing with barriers and difficulties that students with SLD can find when learning a foreign language, we also have to consider emotional barriers. In fact, these students often show an emotional fragility that cannot be underestimated.

Generally speaking, in foreign language learning they can relive the same frustrations and difficulties already experienced when they learnt their mother tongue. Therefore, it is not surprising to find students with low self-esteem and motivation, with relationship problems, or even with some forms of depression, at worst (Daloiso, in Valenti, 2016).

In the following paragraphs we will describe some of the most important affective factors that teachers should keep in mind when dealing with students with SLD.

### **Anxiety**

One of the most important factors that can prevent students from learning a language is language anxiety. Language learning anxiety is commonly defined as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours arising from the uniqueness of the language learning process” in the classroom (Horwitz et al., 1986:128). In other words, Kormos, Smith (2012:64) explain:

language learning anxiety is situation-specific and occurs in classroom language learning contexts. Anxiety has significant effects on cognition. Due to worry and intrusive thoughts, the working memory capacity of anxious students is reduced, which can slow down the processing of input and the production of output as well as increase the error-rate in these processes. [...] Anxiety might also hinder the encoding of new information in long-term memory.

The problem is that students with specific learning disorders display significantly higher degree of anxiety throughout their language learning path than the rest of the students. With reference to this, Kormos, Smith (2012:65) add:

The cognitive effects of anxiety might further aggravate the language learning difficulties of students with dyslexia. Moreover, due to the anxiety factors associated with foreign language classrooms, when having the choice, students with an SpLD might decide to opt out of language learning.

### **Learned helplessness**

Another typical condition that can be observed in students with specific learning disorders is the so-called *learned helplessness*. This can be defined as “a state that occurs after a person has experienced a stressful situation repeatedly. They come to believe that they are unable to control or change the situation, so they do not try — even when opportunities for change become available. [...] Learned helplessness leads to increased feelings of stress and depression”<sup>10</sup>.

With reference to language learning situations, Daloiso (cit. in Valenti 2016: 20) affirms:

l’esperienza di ripetuti fallimenti nello studio della lingua straniera può infatti indurre lo studente (con o senza DSA) a ritenersi incapace di imparare una qualsiasi lingua.

### **The Matthew effect**

Moreover, when dealing with students with SLD it is not surprising to find the Matthew effect, a socio-psychological phenomenon that has been applied to pedagogical research, which derives from the evangelist's passage according to which the rich will always be richer, while the poor will always be poorer (Daloiso, in Valenti, 2016). In particular, according to Daloiso (cit. in Valenti, 2016: 20):

L’effetto Matteo si riscontra non di rado nel contesto dei DSA, perché i segnali del disturbo vengono spesso scambiati per pigrizia, svogliatezza e disattenzione, e anche quando vengono riconosciuti possono essere vissuti negativamente dall’alunno a causa di un contesto socio-culturale che stigmatizza la diversità. Accade dunque che talvolta gli allievi con DSA, una volta certificati, anziché migliorare, peggiorano per effetto di un complesso di fattori socio-relazionali estranei al disturbo. L’effetto Matteo può, inoltre, essere acuito involontariamente dall’insegnante di lingua stesso, che seppur in buona fede può operare eccessive semplificazioni nei contenuti didattici, contribuendo di fatto ad aumentare il divario tra il livello di competenza linguistica dell’alunno con DSA e quello dei compagni.

### **Low self-esteem and self-confidence**

In addition to the abovementioned aspects, students with specific learning disorders can also exhibit other behaviour, such as low self-esteem and self-confidence. In particular, “Self-confidence may be defined [...] as one’s perception of the chances

---

<sup>10</sup> (<https://www.medicalnewstoday.com/articles/325355.php>)

of succeeding in learning another language. Without a positive appreciation of one's abilities and chances of success, effective learning is unlikely to happen (Kormos, Smith 2012:64). It follows that self-confidence has a great deal of responsibility in learning a foreign language.

Self-esteem can result as a consequence of some frustrations experienced in learning a foreign language. With reference to this, Kormos, Smith (2012:116) affirm:

For a learner who has always had difficulty with some of the basic elements of formal education, such as memorizing facts or working with text, it is not hard to imagine that self-esteem might be quite low, particularly where language use and acquisition is concerned.

### **Refusal to help**

In addition, students with SLD can also refuse the need to help. Concerning this aspect, Melero Rodríguez (cit. in Valenti 2016: 34) specifies:

Il rifiuto alla compensazione è normalmente dovuto al fatto che viene percepito come un marcatore della diversità, come nel caso del rifiuto all'aiuto. Ma è anche possibile che lo studente con DSA si rifiuti di accettare di aver bisogno d'aiuto e, di conseguenza, non accetterà gli aiuti offerti non solo dal docente ma anche dalla scuola.

After this quick and general overview, it is clear now that the difficulties that students with specific learning disorders can find in the process of foreign language learning are several and heterogenous. However, with specific interventions and with accessible and inclusive teaching approaches these barriers can not only be surrounded, but also avoided and broken (Melero Rodríguez, in Valenti, 2016).

Finally, it is necessary to bear in mind that it is important neither to offer them too much help nor to give them too little help because the both conditions could prevent them from learning / acquiring a foreign language (*ibid.*).

### **1.7. The Italian legislation for students with specific learning disorders: The Law 170/2010**

One of the most important purposes of today's school is that of elaborating a successful strategy for language didactics, which could be useful for people who deal

with one or more foreign / classical language learning, including students with specific learning disorders (Iovino, in Cardinaletti *et al.*, 2014).

With reference to the Italian situation, students with SLD are legally and officially recognised by Law 170/2010, by the Implementing Decree no. 5669/2011, and by the following Guidelines (“*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*”) and following integrations<sup>11</sup> (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese 2019).

First of all, it is important to stress what Daloiso (2012: 194) reminds about this law:

Fino al 2010 non esisteva in Italia una legislazione nazionale ufficiale che regolamentasse in modo univoco le pratiche educative e didattiche da adottare in presenza di allievi con disturbi specifici di apprendimento. Dal punto di vista degli insegnanti, inoltre, la situazione appariva spesso confusa a causa di un susseguirsi di circolari e note ministeriali che, pur essendo apprezzabili, contribuivano di fatto a generare un quadro normativo frammentato [...].

This is the reason why, the Law 170/2010 has represented a real watershed in the Italian school system; it was long-awaited and it is without any doubt an innovative and progressive law, which has given a boost to cultural and educational change in our country (cfr. Le Guide Erickson, 2013). Another important aspect that is mentioned by AA.VV. (Le Guide Erickson 2013: 313) is the fact that:

Essa offre un’opportunità, soprattutto per la scuola, di aprirsi a un nuovo atteggiamento che non considera le differenze come un ostacolo al successo formativo, o un problema da delegare ad altri, ma come un’occasione per allargare il ventaglio dell’offerta didattica. E di questo potranno beneficiare tutti i bambini che presentano difficoltà scolastiche, non solo coloro che hanno un disturbo specifico di apprendimento.

Finally, to highlight the purpose of this law we report what Iovino (cit. in Cardinaletti et al. 2014: 124) affirms:

In termini generali, la Legge n. 170 riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali DSA, e si propone finalità relative a sfere diverse. [...] garantisce ai soggetti con DSA il diritto all’istruzione primaria e secondaria nonché al successo scolastico.

---

<sup>11</sup> For a more exhaustive overview about the Italian legislation see Rossi, Ventriglia 2015.

However, in order to fulfil this goal, the law approves the possibility for students with specific learning disorders to use compensatory tools and dispensatory measures to reduce as much as possible the emotional inconvenience given by the disorder (Iovino, in Cardinaletti et al., 2014). With regard to compensatory tools and dispensatory measures Iovino (cit. in Cardinaletti et al. 2014: 124) respectively affirms that:

I primi permettono di «compensare» le difficoltà derivanti dal disturbo specifico, privilegiando, soprattutto per quanto riguarda le lingue straniere (Art. 5, punto c), l'utilizzo di strumenti che limitino la lettura tradizionale favorendo piuttosto la visualizzazione, l'ascolto e la comunicazione verbale (quaderni della memoria, mappe concettuali, schemi, tabelle, PC con correttore ortografico, sintesi vocali, dizionari digitali, ecc.), e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento. I secondi consentono invece di «dispensare» lo/la studente con DSA da alcune prestazioni (tra cui la lettura ad alta voce, il prendere appunti in maniera tradizionale, ecc.), di disporre di tempi personalizzati più lunghi per la realizzazione delle attività richieste, di ottenere una riduzione del carico di lavoro, nonché criteri diversificati per la valutazione delle prove, che privilegino il contenuto piuttosto che la forma.

Moreover, the law also emphasises the importance of training courses for teachers and for those who work in the educational field and healthcare, also highlighting the need for these institutions to communicate and collaborate throughout the entire student's academic path. In addition, what it is fundamental is an early diagnosis of the specific disorder in order to intervene as soon as possible (Iovino, in Cardinaletti et al., 2014).

This is also stressed in Melero Rodríguez, Caon, Bricchese (2019: 350), in which it is said:

Per quello che concerne la scuola, la legge 170/2010 prevede una prima fase di osservazione da parte del docente delle performance atipiche dello studente e un successivo intervento di recupero. Se questo intervento non funzionasse, la situazione verrà segnalata alle famiglie e queste, a loro volta, dovranno decidere se sottoporre lo studente a percorsi diagnostici.

If the student will undergo a diagnostic test, two scenarios will be possible, as reported by Melero Rodríguez, Caon, Bricchese (2019: 350):

Il percorso diagnostico può risultare in una certificazione (documento legale rilasciato ai sensi della legge che dà diritto allo studente ad avvalersi delle misure previste dalla legge) o una diagnosi (documento rilasciato da uno specialista con il giudizio clinico che attesta la presenza di una patologia o un disturbo, ma che non è rilasciato secondo le disposizioni di legge poiché chi rilascia il certificato non è tra gli enti indicati dalla legge, come, ad esempio, uno specialista privato).

If there is a certification the teaching staff has to prepare a personalised teaching plan (in Italian PDP ‘Piano didattico personalizzato’), in which the compensatory tools and/or the dispensatory measures, as well as learning objectives will be specified (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese 2019). If there is a diagnosis the teaching staff or the single teacher can realise a personalise learning plan as well, as specified by Melero Rodríguez, Caon, Bricchese (2019: 350):

Nel caso della diagnosi, il Collegio Docenti o il singolo docente potranno realizzare un PDP (in attesa di una certificazione) avvalendosi dell’autonomia scolastica e dalla possibilità di personalizzare i piani di studio (sotto la legge 53/2003). IL PDP potrà essere già redatto quando il Collegio Docenti segnala alla famiglia la richiesta di una diagnosi/certificazione, vale a dire, non ci sarà bisogno di attendere l’esito medico.

To conclude, as far as the State exams are concerned, as underlined by Melero Rodríguez, Caon, Bricchese (2019: 351), we should bear in mind that:

Gli studenti con DSA potranno mantenere queste misure e mezzi anche in sede di esami di Stato, sempre che siano inserite nel proprio PDP, che lo studente abbia una certificazione e con alcune limitazioni.

### **1.7.1. The Ministerial Guidelines**

In July 2011 MIUR (Italian Ministry of Education, University and Research) published the *Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

With reference to this, Dalloso (2012: 199) clarifies that:

Il documento è da intendersi come allegato esplicativo della Legge 170/2010, che mira da un lato a chiarificare il ruolo delle istituzioni scolastiche nell’individuazione precoce di prestazioni



atipiche e negli interventi didattici rivolti ad allievi con disturbi specifici di apprendimento, e dall'altro ad offrire un orientamento di carattere metodologico ed organizzativo.

However, what interests us is the fact that this text also contains a specific paragraph dedicated to the teaching of foreign languages, which is one of the critical elements that students with specific learning disorders face throughout schooling. Therefore, it is a useful tool for language teachers, and it offers a more detailed explanation of the legislation, also proposing a methodological framework of reference for their work (Daloiso, 2012).

For these reasons, it seems reasonable to entirely report it, as it is necessary to examine it when realising didactic materials for students with SLD.

Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore. Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato.

In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti. In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato. Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire:

- a. di tempi aggiuntivi;
- b. di una adeguata riduzione del carico di lavoro;
- c. in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile in corso d'anno dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva

di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe.

Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale. In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente. Lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e, con l'avanzare del percorso scolastico, anche degli aspetti letterari. Poiché l'insegnamento di tali aspetti è condotto in lingua materna, saranno in questa sede applicati gli strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie. Sulla base della gravità del disturbo, nella scuola secondaria i testi letterari in lingua straniera assumono importanza minore per l'alunno con DSA: considerate le sue possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari. Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l'"esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta. (Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, 2011: 19-20)

The last consideration concerns the exemption from the foreign language study. As mentioned in the Ministerial Guidelines, this possibility must not be confused with dispensation from the FL. In particular, Dalosis (2012: 203) clarifies:

La normativa di riferimento riguardante l'apprendimento della lingua straniera da parte di allievi con disturbi specifici dell'apprendimento apre due possibili scenari: in caso di disturbo lieve si propone un percorso personalizzato che privilegia l'oralità ma non esclude lo studente dalle prestazioni scritte, mentre in caso di disturbo severo si prefigura la possibilità di un percorso personalizzato con dispensa dalle prestazioni scritte. Questo secondo scenario non va confuso però con l'esonero totale dalla lingua straniera, che è confinato a casi di estrema gravità e comporta, a fine percorso di studi, il rilascio di un attestato di frequenza, anziché il diploma superiore.

### **1.7.2. The European situation with reference to students with special educational needs**

Since its formation, the European Union has promoted not only plurilingualism and multiculturalism, considering them the founding principles of European citizenship, but also equal educational and social opportunities, paying particular attention to people with special educational needs (Italian BES ‘bisogni educativi speciali’) (Daloiso, Melero Rodríguez in Melero Rodríguez 2016). This is also reported by Daloiso, Melero Rodríguez (cit. in Melero Rodríguez 2016:119-120) who affirm:

La Commissione Europea, attraverso due documenti ufficiali (1994, 2005), ha iniziato a costruire un ponte tra queste due aree, nella convinzione che il plurilinguismo costituisca un valore per tutti i cittadini, e che di conseguenza anche le persone con BES devono avere pari opportunità di apprendimento.

However, it is important to remember that there is no homogeneity in the choices made by each single Member State for the integration and inclusion of students with special educational needs. In particular, there are two divergences that deserve attention: the different definitions of ‘disability’ and ‘difficulty’, and the ways of detecting the rate of students with special educational needs in the school context (*ibid.*).

On one hand, as far as the definition of disability is concerned, Daloiso, Melero Rodríguez (cit. in Melero Rodríguez 2016:120) affirm:

L’articolo 1 della convenzione dell’ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007) definisce la disabilità come una o più menomazioni durature che investono le dimensioni fisica, mentale, intellettuale o sensoriale e, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la partecipazione del soggetto alla vita sociale. In questa nozione di ‘disabilità’, condivisa e sottoscritta da tutti gli Stati Membri dell’ONU, rientrano dunque deficit tendenzialmente permanenti come la disabilità intellettiva e fisica, ma in linea di principio possono rientrare anche i disturbi del linguaggio e dell’apprendimento, che sono spesso condizioni permanenti che la persona può compensare o ridurre, ma raramente eliminare.

In general, each single Member States share this definition of "disability". However, Daloiso, Melero Rodríguez (cit. in Melero Rodríguez 2016:121) specify that:

se ci addentriamo nello specifico di alcune tipologie di disabilità, notiamo che paesi diversi possono adottare prospettive distinte. Ad esempio, nel definire i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, in Italia si è soliti distinguere tra dislessia, disgrafia e disortografia, separando così difficoltà nel processo di lettura, nelle abilità motorie connesse alla scrittura, e nella sillabazione (Cornoldi 1999). Al contrario, nel Regno Unito si assume come punto di riferimento la definizione della BDA (British Dyslexia Association), secondo la quale la dislessia rappresenta un deficit costitutivo di origine neurologica che colpisce lettura, spelling e scrittura, con ripercussioni anche sulla comunicazione orale, il calcolo, l'abilità di prendere appunti e le strategie di organizzazione (BDA 1998). Da una nostra analisi trasversale delle terminologie utilizzate dalla ricerca europea sulla dislessia sono emerse definizioni e prospettive non del tutto coincidenti (Daloiso 2012), che a nostro avviso possono ostacolare la convergenza verso politiche educative univoche rivolte agli alunni con queste caratteristiche.

On the other hand, as regards the rate of students with some forms of disability or disturb in the school context, there is a great deal of diversity among the Member States. A possible explanation is offered by Daloiso, Melero Rodríguez (cit. in Melero Rodríguez 2016:122) who affirm that “Una variazione così notevole tra i singoli Stati Membri trova spiegazione nei diversi criteri e procedure adottati da ciascun paese per il riconoscimento e la diagnosi dei BES”.

As reported by Daloiso, Melero Rodríguez (cit. in Melero Rodríguez 2016:123), in general, the European countries has adopted one of the following school systems:

- *educazione inclusiva*, che prevede l'accesso al sistema scolastico principale da parte della quasi totalità degli studenti certificati; tra i paesi che hanno adottato questa linea di intervento vi sono Grecia, Islanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Spagna; a questi si aggiunge il caso peculiare della Svezia, che ricorre alle scuole speciali in casi molto rari [...], ma non adotta propriamente un sistema educativo inclusivo, perché inserisce la quasi totalità degli studenti con disabilità e difficoltà gravi in classi separate all'interno del sistema scolastico principale;
- *educazione differenziata*, che prevede un sistema educativo distinto per gli studenti disabili, come accade ad esempio nelle Sonderschülen tedesche e nel sistema educativo belga;
- *educazione integrata*, che prevede la coesistenza tra educazione inclusiva e differenziata, la cui scelta dipende in gran parte dalla gravità delle singole situazioni e dalla volontà delle famiglie; i paesi che perseguono questa linea d'intervento sono una quindicina (tra gli altri, Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Polonia, Regno Unito, Slovenia).

According to the European Commission (2005, 2013), there is a progressive tendency towards inclusive education. Apart from some countries, such as Belgium and Germany, which are more resistant to integration, many others are adopting more inclusive organisational solutions. Finland, the Czech Republic and Estonia, for example, have now more than half of the students with some types of disorders entered the classrooms through a personalised program (Daloiso, Melero Rodríguez in Melero Rodríguez 2016).

Furthermore, as it has been mentioned above, in Italy students with special educational needs and students with specific learning disorders are included into the classroom. For this reason, it is necessary to adopt particular teaching approaches and methods that support and help these students achieve educational success. But at the same time this should not damage the other students into the classroom. Therefore, teachers have to propose activities, exercises, and strategies that benefit all the students; In this way students with specific difficulties or disorders can keep up with the lesson and cope with their difficulties and the rest of students can strengthen their knowledge or revise what they have already learnt. This must be the ultimate goal of school education, a great challenge for every teacher.

## **1.8. Conclusions**

The aim of this chapter was offering a general overview about students with specific learning disorders. In order to do this, in the first part we tried to define these disturbs and describe the main characteristics, also offering a summary of the main neuropsychological hypotheses and theories about the origin and manifestations of these disorders.

Afterwards, we tried to understand the reasons why studying and acquiring a foreign language on the part of these students is a particular complex and challenging task, especially if the language in question is English. We analysed therefore the main barriers that students with specific learning disorders find everyday when dealing with foreign language learning. We also stressed that every disturb is specific and for this reason generalisations cannot be made, which means that among the difficulties that we described only some of these may appear and that their severity can vary in each student. However, without underestimating the severity of the

abovementioned difficulties, it is important to bear in mind that students with specific learning disorders can become competent FL users as well. But in order for this to happen, three conditions must be considered. First of all, a supportive classroom environment is required; in particular, we refer to the behaviour of teachers and peers, but also to the teaching approaches, methods, and assessment criteria that have to be adapted according to students' needs, aiming at including them into the classroom. Second, students with specific learning disorders must be aware of the fact that only if they are willing to invest energy, effort, and time they can overcome their difficulties and succeed in learning a foreign language. Of course, because of their disturbs these students have to struggle more than their peers. Finally, the notion of educational success should be revised when dealing with these students and new and realistic objectives should be proposed in the field of foreign language learning, taking as reference the types of difficulties that they can encounter when acquiring a FL.

The last part of the chapter aimed at offering a general framework of reference about the Italian legislation with respect to students with SLD, focusing in particular on those aspects concerning foreign languages teaching. What has emerged is the importance of the Law 170/2010 and the following Ministerial Guidelines, thanks to which students with specific learning disorders are legally and officially recognised and schools are required to adapt the art of teaching and assessment to these students and their difficulties, allowing if necessary the use of compensatory tools and dispensing them from certain activities/tasks that can interfere with their disturbs.

## CAPITOLO DUE

### **L'apprendimento del lessico, le difficoltà incontrate dagli studenti con DSA e alcuni suggerimenti e strumenti per la didattica**

#### **2.1. Insegnare e imparare il lessico negli approcci glottodidattici**

Nonostante l'indiscussa importanza e centralità del lessico nell'apprendimento di una lingua straniera e non, gli aspetti lessicali e semantici sono considerati in modo unanime i più trascurati nella pratica glottodidattica. Anche se negli ultimi decenni il lessico ha iniziato a suscitare interesse in studiosi e linguisti, persiste ancora un notevole divario tra i vari aspetti della competenza linguistica, che danneggia particolarmente il livello lessicale (Casadei, Basile 2019).

Diversi autori riconoscono e ribadiscono questo concetto; per citarne solo alcuni, Cardona (cit. in Casadei, Basile, 2019:143) ribadisce che "Il lessico, la sua natura e il suo insegnamento sono stati ampiamente ignorati nell'ambito educativo fino agli anni Novanta del secolo scorso". Balboni (1998: 112) afferma che "Il problema glottodidattico relativo al lessico [...] rappresenta uno dei maggiori casi di rimozione da parte di studiosi, di autori di libri di testo e multimediali, di insegnanti". Meara (1980:121) scriveva che "L'acquisizione del lessico è parte della psicologia linguistica relativa all'apprendimento di una lingua seconda che ha ricevuto poca attenzione da parte della linguistica applicata e che è stata largamente trascurata dai recenti sviluppi nella ricerca"<sup>12</sup>. Infine, Morgan e Rinvulcri (1986:3) ritengono che "è curioso riflettere sul fatto che così poca importanza è stata attribuita al lessico nell'insegnamento delle lingue moderne. Entrambi gli approcci behavioristico/strutturale e funzionale/comunicativo lo hanno, in modi diversi, costantemente sminuito"<sup>13</sup>.

In passato, l'insegnamento tradizionale della lingua era basato sul metodo grammaticale e le parole nuove servivano per rimarcare specifiche eccezioni

---

<sup>12</sup> Testo originale: "Vocabulary acquisition is part of the psychology of second language learning that has received short shrift from applied linguistics, and has been very largely neglected by recent developments in research" (Meara 1980:121).

<sup>13</sup> Testo originale: "it is curious to reflect that so little importance has been given to vocabulary in modern language teaching. Both the behaviourist/ structural model and the functional/ communicative model have, in their different ways, consistently underplayed it" (Morgan, Rinvulcri 1986:3).

grammaticali (ad esempio *uovo-uova, dito-dita, braccio-braccia* ecc., o per introdurre forme verbali irregolari). La conoscenza della grammatica era ritenuta indispensabile al fine di saper tradurre nella e dalla lingua straniera e al fine di comprendere i testi, trascurando in questo modo la produzione orale (Corda, Marello, 1999).

Con l'introduzione del metodo audiolinguale<sup>14</sup> e delle attività nel laboratorio linguistico intorno agli anni sessanta, l'ascolto e la produzione orale divennero più importanti. L'obiettivo principale rimaneva però ancora quello di supportare la memorizzazione di strutture grammaticali grazie ad esercizi di ripetizione meccanica. Per questo motivo per lungo tempo lo studio del lessico è stato messo in secondo piano e comunque subordinato a quello della grammatica e della morfologia (*ibid.*). La situazione è migliorata solo negli anni settanta e ottanta, con la nascita dei metodi nozio-funzionali e comunicativi<sup>15</sup>, secondo i quali l'insegnamento linguistico doveva essere finalizzato a fornire all'allievo i mezzi linguistici necessari per raggiungere un certo scopo in una determinata situazione comunicativa. Ragion per cui le parole venivano contestualizzate e collegate ad una funzione linguistica (*ibid.*). Alla fine degli anni settanta, inoltre, gli esperti del Consiglio d'Europa hanno evidenziato una serie di funzioni e nozioni linguistiche fondamentali per comunicare a livello elementare in una precisa situazione in una lingua straniera, dando vita al cosiddetto livello soglia<sup>16</sup> (*ibid.*). Per quanto concerne questo aspetto una precisazione è tuttavia d'obbligo, come sottolineano Corda, Marello (1999: 39):

In molti manuali [...] ci si rifà a questo approccio, che però, per essere realmente efficace, va integrato con l'analisi approfondita delle concrete situazioni comunicative: quali parole ed

---

<sup>14</sup> “Metodo di insegnamento delle lingue basato sui principi del comportamentismo e dello strutturalismo americano. Ogni forma di comportamento (anche linguistico) è una reazione a uno stimolo ed è quindi influenzabile dall'esterno. Il comportamento corretto viene premiato e in questo modo si *rinforza* la tendenza a ripeterlo, creando così un *automatismo*. Il metodo dà molta importanza all'ascolto e alla produzione orale (attività che si svolgono nel laboratorio linguistico). Le regole grammaticali non vengono fornite esplicitamente e si ricorre il meno possibile a spiegazioni nella madrelingua degli studenti; se necessario si adotta però un approccio contrastivo, prestando attenzione alle strutture della LS diverse da quelle della L1” Corda, Marello (1999:191).

<sup>15</sup> “Metodo didattico centrato sull'incremento della *competenza comunicativa* e sull'insegnamento della funzione svolta da un enunciato linguistico all'interno di uno scambio verbale” Corda, Marello (1999:191).

<sup>16</sup> “L'insieme delle conoscenze di base di una lingua che permettono al parlante straniero di comunicare a livello elementare in determinate situazioni (come ordinare qualcosa a un ristorante, comprare un biglietto alla stazione)” Corda, Marello (1999:191).



espressioni si usano realmente in queste situazioni? Se non ci si pone questa domanda, si rischia nuovamente di ridurre la lingua, e quindi il lessico, a una lista di elementi astratti, senza applicazioni chiaramente definite.

Ma è solo dagli anni ottanta e novanta che il lessico diviene oggetto di interesse ed assume importanza nell'insegnamento delle lingue moderne; di conseguenza nascono nuovi approcci incentrati su di esso, in primis il *Lexical approach*<sup>17</sup>, creato da Lewis negli anni novanta.

Una possibile spiegazione per il fatto che il lessico è stato trascurato dalla pratica glottodidattica viene da Balboni (2014:93), il quale afferma:

Insegnare il lessico – carico di valenze e connotazioni culturali, spesso impreciso e limitato, [...] – è molto più difficile che non lavorare sui sistemi chiusi della morfologia e della sintassi e per questo forse è trascurato non solo nella prassi didattica, ma soprattutto nei materiali per l'insegnamento delle lingue.

### **2.1.1. La centralità del lessico**

Bettoni (2001:62) evidenzia che “gli studi sul lessico sono relativamente pochi”, tuttavia il ruolo del lessico nell'apprendimento di una lingua è fondamentale, in quanto essa “senza lessico non esisterebbe” (Berruto, Cerruti 2011:197).

Non a caso, come sottolinea Macagno (2018:97) “per il parlante comune, una lingua è fatta fondamentalmente di parole: sapere una lingua significa anzitutto sapere le parole di quella lingua, sapere come si dice una certa cosa in quella lingua”.

Anche De Mauro (2008:28) ricorda il ruolo preminente del lessico nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua, affermando:

Per chi impara e per chi parla una lingua apprendere e saper usare ciò che diciamo lessema o, più comunemente, parola ha una centralità didascalica, psicologica e sociale. Apprendere l'uso di parole per capire e farsi capire è la porta d'ingresso nel mondo di una singola lingua, e solo varcandola e avendola varcata il linguaggio, una facoltà certamente innata per la specie umana, non si atrofizza e si attiva e permane.

---

<sup>17</sup> Per un approfondimento sul *Lexical approach* si veda il capitolo 3 del presente lavoro.

Anche Balboni (2008:44) mette l'accento sull'importanza che riveste il lessico nell'apprendimento di una lingua affermando:

Nelle lingue non native, se si vuole produrre un apprendimento significativo la prima necessità è quella di avere significati da scambiare e i significati sono veicolati anzitutto dal lessico, che quindi deve essere abbondante per dare senso, significato, all'acquisizione morfosintattica.

Per concludere, riportiamo quanto riassume Ferreri (cit. in Casadei, Basile 2019:37) sull'importanza del lessico:

Il lessico traspare come componente che consente l'accesso a una lingua e permette all'individuo e alla specie l'esercizio delle funzioni cognitive, euristiche, emozionali, di socializzazione; da qui se ne comprende la centralità per l'apprendente tanto di una L1 quanto di una L2, che pure richiedono procedure differenziate sul piano operativo.

Prima di capire come un apprendente impara e quindi memorizza il lessico è importante chiarire innanzitutto che cosa si intende quando, in generale, si parla di «lessico<sup>18</sup>» e di «parole», concetti apparentemente banali ma tecnicamente difficili da definire (Balboni, 2008).

Ispirandoci a Lewis e al suo *Lexical approach*, possiamo affermare che il lessico comprende almeno quattro categorie, come riportato da Balboni (2008:45):

1. *parole singole o complesse (polywords)*: sono le parole singole e le locuzioni che esistono in quanto unite;
2. *co-occorrenze o collocazioni*: sono combinazioni ad alta frequenza;
3. *routine*: [...] sono entità fissate nell'uso, hanno un significato unitario e creano spesso problemi in lingue non native, dove non sempre ci sono routine corrispondenti;
4. *modi di dire, metafore fossili, proverbi*: sono entità lessicali di base metaforica [...] o di cultura popolare [...], che hanno un significato unitario – talmente fissato dalla tradizione

---

<sup>18</sup> Alcune precisazioni terminologiche possono essere utili: il *lessico* è l'insieme delle parole e delle locuzioni di una lingua; il *lessico di frequenza* è l'elenco delle parole più frequenti in una lingua, basato su corpora trattati informaticamente [...]; il *lessico ad alta disponibilità* è costituito da parole che non rientrano nel lessico più frequente, [...] ma sono estremamente importanti. Quanto alle raccolte lessicali: il *dizionario* è un volume, il *vocabolario* è la ricchezza lessicale di una persona, la *terminologia* è il repertorio ufficiale dei termini di una microlingua scientifico-professionale” Balboni (2014:92).

che consentono la creazione di varianti comprensibili solo se si conosce il modo di dire originario;

## **2.2. Come viene acquisito il lessico: il ruolo della memoria**

La prima domanda che sorge spontanea quando ci occupiamo dell'apprendimento del lessico è quella di chiederci che cosa effettivamente significhi imparare il lessico. In merito a ciò riportiamo ciò che enuncia Balboni (2014:92) al riguardo:

Imparare il lessico significa fondamentalmente due cose: una di carattere psicolinguistico, cioè imparare ad accomodare parole e locuzioni nella memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li sentiamo pronunciare o li vediamo scritti, e una strettamente linguistica relativa alla grammatica della formazione lessicale, ad esempio l'uso di suffissi per indicare alcune categorie [...] o per trasformare sostantivi in aggettivo, aggettivi in sostantivi e così via.

Visto il ruolo preminente della memoria nell'apprendimento del lessico, è utile chiarire come la mente tende ad associare, apprendere e memorizzare per sfruttare al meglio le sue potenzialità.

È stato ipotizzato che “nei comportamenti associativi degli esseri umani esistano delle regolarità di associazione, le quali costituiscono una traccia fondamentale per ricostruire la struttura del nostro lessico mentale” (Basile cit. in Casadei, Basile 2019:43). Inoltre, per quanto riguarda l'associazionismo, Cardona (2001:68) afferma:

Tra i vari modelli proposti per descrivere il funzionamento della memoria, quello associativo è senza dubbio il più antico. [...] i processi della memoria si basano su associazioni fra eventi (idee, immagini ecc.) e la possibilità di ricordare dipende dalla forza di tali associazioni. Si suppone, ad esempio, che un soggetto imparando coppie associate, potrà, quando incontra uno dei due termini, recuperare facilmente l'altro.

Ci sono due tipi fondamentali di associazioni: “quelle basate sulla forma delle parole, quindi sul significante: ad esempio tra *erba*, *erbaccia*, *erbaceo*, *erbaggio*, *erbario* ecc. [...]; quelle basate sul contenuto delle parole, quindi sul significato” (Basile cit. in Casadei, Basile 2019:43). Queste ultime sono dovute alla sinonimia e contrarietà ad esempio, o all'associazione con aggettivi, sintagmi, verbi ecc. che hanno a che fare con il termine in questione.

A tal proposito, va ricordato che “L’acquisizione delle conoscenze lessicali avviene in maniera graduale ed associativa [...]. Agli inizi dell’apprendimento si tende ad associare tra loro le parole in base alla forma o al suono, mentre nelle fasi più avanzate le parole vengono associate in base al loro significato” (Corda, Marellò 1999:18). Cambiamento che si riscontra a prescindere dal fatto che gli apprendenti stiano imparando la loro lingua nativa o una lingua straniera o seconda (Corda, Marellò, 1999).

Elisabetta Ježek (cit. in Chini, Bosisio 2014:138) osserva che:

questo cambiamento nel modo di memorizzare le parole può essere spiegato con il fatto che nelle prime fasi di apprendimento il significato delle parole è sconosciuto all’apprendente, e l’associazione formale è quindi l’unica che di fatto può attuare e che si può sfruttare anche a livello didattico.

Inoltre, per quanto riguarda le fasi iniziali dell’apprendimento è bene ricordare come chiariscono Corda, Marellò (1999:18) che “i parlanti stabiliscono dei legami tra le unità lessicali della propria lingua e quelle della lingua straniera. Solo in un secondo tempo si stabilisce un legame tra il concetto e le unità lessicali della lingua straniera. [...] nelle fasi iniziali l’associazione primaria è tra parole della LS e parole della L1, non tra parole della LS e concetti”. Quindi gli apprendenti in primis classificano i significati nella lingua straniera in base a quelli delle parole della loro lingua madre (Corda, Marellò 1999). È chiaro dunque che nell’apprendimento del lessico di una LS la lingua madre degli apprendenti riveste un ruolo preminente e per questo attirare l’attenzione degli studenti sulle somiglianze tra le due lingue può essere un metodo valido per agevolare l’apprendimento (Corda, Marellò 1999).

Successivamente, “l’apprendimento delle parole e dei loro significati avviene attraverso la scoperta e la guida di regole” (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012:13). A tal proposito, sono state identificate alcune regolarità processuali attraverso le quali si imparano nuovi significati ristrutturando poi l’insieme delle conoscenze già acquisite. In merito a ciò alcuni studi hanno cercato di comprendere come gli individui strutturino i concetti, apprendano le parole e si rappresentino il significato (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012).

“Una regola è quella di formare categorie in base ad attributi percettivi” (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012:13). In questo modo vengono individuati alcuni aspetti/proprietà presenti negli oggetti (ad esempio dimensione, colore, forma, odore, consistenza) e basandosi su questi l’individuo li raggruppa in specifiche categorie (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012). Attributi percettivi che possono anche essere definiti *campi semantici*<sup>19</sup>, come troviamo in Balboni (2008:46), il quale precisa:

Si noti che molti campi semantici hanno dei corrispondenti morfologici, ad esempio, per fare solo esempi in italiano, i colori sono tutti maschili anche se terminano in -a («rosa» e «viola» sono femminili solo se indicano il fiore), le città sono tutte femminili anche se terminano in -o (tranne pochissimi casi diversi) [...]; facciamo rientrare in questa nozione di «campi semantici» anche quelli che nelle lingue straniere vengono spesso definiti «campi nozionali», ad esempio il complesso delle nozioni di quantità, spazio, tempo ecc. La mente memorizza creando degli insiemi semanticamente omogenei.

Come evidenzia Basile (cit. in Casadei, Basile 2019:49) il principio di base è che “un campo lessicale sia un modo particolare di strutturare, attraverso un insieme (aperto) di lessemi, un determinato spazio concettuale, ad esempio l’area del colore o dei termini di parentela, del quale abbiamo percezione ed esperienza”. Inoltre, il concetto di campo lessicale risulta fondamentale “per analizzare il lessico non come un ammasso di vocaboli ma come un insieme strutturato in sottoinsiemi interconnessi tra loro” (Basile, cit. in Casadei, Basile 2019:49).

Le parole vengono inoltre associate e richiamate alle mente grazie alla funzione di *frames* e *script*. Basile (cit. in Casadei, Basile 2019:49) in merito ai *frames* afferma:

Tipicamente i *frames* sono configurazioni di conoscenza convenzionalizzata e fondata sulla cultura di una determinata società, spesso impiegati per la rappresentazione del significato lessicale ma anche per dar conto di eventi o sequenze di eventi. Ad esempio se consideriamo il lessema *lunedì* ci accorgiamo che non potremmo pensarlo disgiunto dai nomi degli altri giorni

---

<sup>19</sup> “In generale per campo lessicale o semantico si intende un importante principio di organizzazione del lessico, per cui i vocaboli che appartengono a una particolare attività o area di conoscenza specialistica (ad esempio i nomi dei colori oppure il lessico della cucina o della moda) tendono a raggrupparsi insieme nella mente dei parlanti, e in tal modo conoscenze linguistiche e conoscenze enciclopediche (cioè la totalità delle conoscenze sul mondo) si integrano vicendevolmente” (Basile, cit. in Casadei, Basile 2019:48-49).

della settimana [...] e insieme alle conoscenze relative all'organizzazione della settimana, ad esempio al fatto che esistono giorni feriali e festivi.

Simili ai *frames* sono gli *scripts*, “che si distinguono per la loro maggiore dinamicità, nel senso che prevedono sia un ordinamento temporale sia delle relazioni causali tra stati ed eventi che li costituiscono. A differenza dei *frames*, gli *scripts* prevedono la rappresentazione di eventi temporalmente e causalmente organizzati, costruiti a partire dalle diverse esperienze fatte dagli esseri umani nel mondo reale” (Basile cit. in Casadei, Basile 2019:49-50). Secondo Cardona (2001:125) essi costituiscono “un insieme di conoscenze, di *knowledge packet*, ossia una serie di ricordi specifici organizzati attorno a dei punti comuni”. Gli *script* sono come copioni che rappresentano determinati eventi includendo azioni, contesti, personaggi ecc. Lo *script* «andare al ristorante» ad esempio “prevede che una persona «entri», «si sieda», «ordini», «mangi», «paghi» ed «esca» (Cardona 2001:126). Esso può essere inoltre arricchito da tutte le variabili che si possono associare allo stesso tema. Un'ultima precisazione per quanto riguarda gli *script* riguarda la loro importanza nell'essere associati ad un input di tipo visivo. Ad esempio, se osserviamo per qualche minuto una fotografia che illustra l'interno di un ufficio, riusciamo a ricostruire l'interno anche grazie allo *script* «ufficio», in cui rientrano gli oggetti che a parer nostro troviamo di solito in una stanza d'ufficio. “Può dunque accadere che, cercando di ricordare gli oggetti presenti nella fotografia, se ne elenchino alcuni che non sono presenti, ma che sono compatibili con il nostro *script*” (Cardona 2001:132).

Altri studi invece mettono in luce la tendenza dell'individuo di definire i concetti lessicali sulla base delle somiglianze funzionali tra gli oggetti. In particolare, secondo Bigozzi, Falaschi, Limberti (2012:14): “Il nucleo della rappresentazione concettuale sarebbe formato dalle funzioni dell'oggetto, dalle caratteristiche dinamiche, dalle azioni che su di esso si può compiere”. Restando in tema di somiglianze, bisogna tener presente che “la nostra mente organizza il lessico in categorie e che i vari concetti vi rientrano, [...] sulla base dei loro tratti di tipicità, che li avvicinano, o li allontanano, da un determinato esemplare, più o meno astratto” (Cardona 2001:116-117). Questo è il motivo per cui ad esempio alla categoria «frutta» il soggetto assocerà tutti gli esemplari facenti parte di quella categoria (Cardona, 2011). Sfruttando questo principio di organizzazione, può essere utile per

memorizzare lessico individuare i possibili esemplari tipici di una specifica categoria e descriverne i tratti salienti. Inoltre, “questa tecnica è molto utile, perché stimola la formazione delle immagini mentali, che facilitano la memorizzazione” (Cardona 2001:117).

In aggiunta, sono state individuate altre modalità grazie alle quali si impara e poi si ricorda il significato delle parole ed esse sono più legate ad aspetti linguistico-formali: ci riferiamo alla sinonimia e all’antonimia (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012). Come ricorda Basile (cit. in Casadei, Basile 2019:46) “Le relazioni di sinonimia sono fondamentali perché strutturano il lessico di una lingua in insiemi di parole che condividono un significato”. Tuttavia, è bene ricordare che ci possono essere sia sinonimi assoluti, esatti o totali, sia sinonimi parziali o approssimativi. I primi sono costituiti da parole che hanno un identico significato, mentre i secondi da parole che hanno un significato simile ma non uguale in relazione al contesto nel quale si trovano (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012).

Invece, per quanto riguarda le relazioni di opposizione, Basile (cit. in Casadei, Basile 2019:47) afferma che:

Sicuramente l’associazione di concetti (e di conseguenza di vocaboli) opposti è uno dei principali meccanismi con cui opera la mente umana: gli esperimenti sulle associazioni hanno evidenziato che esiste un legame associativo molto forte nelle coppie oppositive, per cui, se ai soggetti testati viene dato come input uno dei termini della coppia, il più delle volte essi danno come risposta l’altro; il fenomeno si verifica sia per gli antonimi graduabili (*caldo/freddo, buono/cattivo, alto/basso*), sia per i complementari (*vivo/morto, maschio/femmina*), sia per gli inversi o conversi (*padre/figlio, maestro/allievo*).

In Balboni (2008:46) essi sono definiti *sistemi completi* e in merito ad essi l’autore afferma:

«alto/basso», «grasso/magro», «bello/brutto», «dentro/fuori», «sopra/sotto», «prima/dopo» sono sistemi completi, per quanto ridotti ai due poli essenziali: la mente memorizza «alto» in maniera stabile solo se si trova in qualche modo «basso», per completare il campo. Spesso queste coppie sono articolate in maniera diversa in altre lingue, ad esempio l’italiano «alto» è articolato in *high* e *tall* in inglese, così come «sopra/sotto» si articola in *on/under* e *above/below*.

Secondo Powell (1986) la generale tendenza dell'uomo è quella di vivere cercando gli opposti nell'esperienza e di pensare per contrari; ragion per cui il significato di una parola può essere reso noto anche identificando cosa non è.

Oltre ai rapporti di sinonimia e antonimia, le parole si possono associare anche in altri modi. In merito a ciò, Cardona (2001:119) afferma:

La parola «gatto», ad esempio, può associarsi a livello *sintagmatico* («il gatto fa le fusa», «miagola» ecc.) o a livello *paradigmatico* («gatto», «cane», «coniglio», «uccello»). Allo stesso modo una parola può essere inclusa in una determinata categoria con un rapporto di *iponimia* («il gatto rientra nella categoria mammiferi») o di *iperonimia* («la categoria animali comprende le categorie mammiferi», «ovipari» ecc.) e può associarsi con altri concetti («topo», «pesce», «tetto», «sofà», «gioco» ecc.).

Inoltre, prestare attenzione alla forma delle parole può facilitare il processo di memorizzazione. In merito a ciò, Corda, Marellò (1999:51) sottolineano che “le informazioni morfologiche sono utili per aiutare a memorizzare le parole nuove” e inoltre “conoscere il significato di determinati prefissi o suffissi aiuta a fare ipotesi su parole nuove” (*ibid.*).

In aggiunta, da tenere in considerazione sono il ruolo svolto dalle collocazioni e dalle solidarietà lessicali nel richiamare alla mente i vocaboli. Come sottolinea Basile (cit. in Casadei, Basile 2019:50):

Di solidarietà lessicali parla Coseriu (1971), riferendosi alle cosiddette implicazioni sintagmatiche di contenuto linguisticamente codificate, per cui uno dei due termini (ad esempio *cane*) funziona da tratto distintivo del secondo (ad esempio *abbaiare*). Si ha una sorta di co-occorrenza obbligata tra i due lessemi, come nel caso di *naso* e *aquilino*, *fiorire* e *pianta*.

Simili sono le collocazioni, “cioè le co-occorrenze di due o più parole che tendono a presentarsi insieme nel discorso (contigue o a distanza) [...], ad esempio *scolare la pasta*, *scapolo incallito*” (Basile, cit. in Casadei, Basile 2019:51) o per fare esempi in inglese *black and white*, *bread and butter*.

Altro fattore da non sottovalutare è l'importanza del contesto nel processo di apprendimento del lessico. In particolare, l'individuo giunge a scoprire in modo



graduato i significati delle parole perché esse sono inserite in un contesto e non compaiono quindi isolate (Bigozzi, Falaschi, Limberti, 2012). L'idea di fondo consiste nel fatto che “gli studenti, attivamente coinvolti nella formulazione di ipotesi sul significato di nuovi elementi lessicali, li memorizzano con maggior facilità” (Corda, Marengo 1999:54).

Inoltre, Bigozzi, Falaschi, Limberti (2012:15) sottolineano l'importanza del contesto affermando che:

Il contesto, sia esperienziale che linguistico, è determinante e necessario per la costruzione delle regole che governano l'uso del linguaggio. Il contesto risulta indispensabile non solo per inferire il significato di parole sconosciute, ma anche per cogliere il significato più adeguato di una parola tra i molti possibili.

L'individuo deve perciò essere in grado di selezionare tra i tanti significati di un termine quello che si riferisce a quel preciso contesto (Bigozzi, Falaschi, Limberti, 2012).

Inoltre, sempre in riferimento al contesto Basile (cit. in Casadei, Basile 2019:70) sottolinea il suo ruolo preminente per ricavare il senso di una parola ed evitare così fraintendimenti nella comprensione di enunciati, in particolare:

Sia nell'acquisizione di una L1 che di una L2 le parole polisemiche<sup>20</sup> possono costituire un problema, ma il costante riferimento al contesto riesce a far procedere con successo gli scambi comunicativi, in modo che l'ascoltatore riesca a individuare, senza equivoci, l'accezione della parola polisemica che il parlante aveva intenzione di comunicare, come ad esempio il senso 'anello nuziale' anziché quello 'insieme di credenze religiose' nella frase *Mario ha perso la fede*.

Quindi proporre le parole al di fuori di un contesto, per esempio in una lista “rende più difficile memorizzarle, perché le priva di contenuto linguistico, dato che il significato di una parola cambia a seconda del contesto” (Corda, Marengo 2019:46).

Infine, è doveroso un accenno al ruolo del vocabolario nell'apprendimento del lessico. Nella pratica didattica, il dizionario è spesso considerato un ostacolo alla formazione di strategie finalizzate alla comprensione dei testi, come la deduzione del

---

<sup>20</sup> La polisemia è “la coesistenza di più significati in una forma linguistica, è un fenomeno pervasivo nelle lingue ed è di centrale importanza nella descrizione del loro funzionamento” (Basile, cit. in Casadei, Basile 2019:54).

significato dei vocaboli a partire dal contesto (Corda, Marellò 1999). Questa concezione parte dell'assunto che "una parola nuova di cui si è cercato di stabilire il significato da soli, attraverso un processo mentale autonomo, si ricorda meglio" (Corda, Marellò 1999:80). Di conseguenza "per favorire la memorizzazione a lungo termine non bisogna quindi cercare il significato della parola nel dizionario" (*ibid.*). Tuttavia, se da un lato è indiscutibile il fatto che spendere energie per arrivare al significato di una parola favorisca la sua memorizzazione, dall'altro lato bisogna tener presente che "se l'ipotesi fatta sul significato poi si rivela sbagliata, si rischia di associare a quella parola un significato erroneo" (*ibid.*). Inoltre, non ci sono evidenze sperimentali che confermino l'ipotesi che l'uso del dizionario penalizzi l'apprendimento di nuove parole; al contrario "visto che cercare su un dizionario implica una certa attività cerebrale, anche la ricerca e la consultazione del lemma potrebbero influire positivamente sulla memorizzazione del significato" (*ibid.*).

Per concludere, ciò che risulta necessario fin dalle prime fasi di apprendimento di una lingua è focalizzarsi su tutti gli aspetti finora presentati per favorire, attraverso le riflessioni e le attività proposte dalla didattica, l'acquisizione del lessico.

### **2.3. Cosa significa sapere il lessico?**

Prerequisito essenziale è quello di chiarire che cosa effettivamente significhi conoscere il lessico e una parola prima di passare in rassegna le principali tecniche glottodidattiche utilizzate per insegnarlo ed apprenderlo.

Innanzitutto è importante precisare che la conoscenza lessicale non può mai ritenersi completa; questo a causa non solo dell'estensione dei lessemi, ma anche dell'incessante prodursi di nuove unità lessicali (Ferreri, in Casadei, Basile, 2019). In particolare, sulla conoscenza del lessico di una lingua, Ferreri (cit. in Casadei, Basile 2019:33) afferma:

Conoscere il lessico vuol dire entrare in un sistema aperto, che produce unità lessematiche nuove e ne perde di antiche, obsolete, o di effimere; vuol dire impararne i meccanismi di funzionamento e gli slittamenti di senso, confrontarsi con l'indeterminatezza semantica.

Invece, per quanto riguarda la conoscenza di una parola molti autori concordano nel ritenere che non sempre conoscere una parola significa conoscerne tutti i suoi significati; questo implica che ci sono diversi livelli di conoscenza (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012). Come sottolineano Bigozzi, Falaschi, Limberti (2012:11):

È possibile conoscere uno solo dei molti significati di un termine (sapere che *forza* significa energia ma non conoscere questo termine applicato al vettore), conoscere almeno un significato di un termine ma non avere abbastanza familiarità con esso da usarlo (sapere cosa vuol dire *caos* ma non saper formulare una frase che lo contenga), avere una conoscenza parziale e non specifica di una parola (sapere che *guerrigliero* indica un soldato ma non sapere che tipo di soldato), conoscere un significato ma non sapere che esiste una parola che lo esprime (conoscere il concetto di nascondersi dietro qualcosa per la paura ma non conoscere il termine *acquattarsi*).

Anche Corda e Marengo (1999:15) ribadiscono lo stesso concetto affermando che:

esistono numerosi modi di conoscere una parola: si può essere in grado di dare una definizione di una parola (senza che questo necessariamente implichi il saperla usare concretamente in tutti i casi), si può essere in grado di indicare un'associazione tra una parola e un'altra che appartenga alla stessa area di significato [...], oppure si può associare una parola straniera a una traduzione nella propria lingua.

Quindi conoscere una parola non implica solamente conoscerne il suo significato letterale, ma dobbiamo tenere in considerazione altri aspetti importanti, come i suoi usi estesi, quelli metaforici e metonimici, o, in aggiunta, gli aspetti connotativi (Macagno 2018).

Inoltre, Macagno (2018:102) precisa:

Bisogna altresì tenere presente che si può non essere a conoscenza della specifica segmentazione operata dalla lingua in un determinato ambito concettuale ('tempo' in italiano copre tre concetti correlati, ma differenti: tempo cronologico, tempo grammaticale, tempo atmosferico, ma altre lingue si comportano diversamente). Infine, si può essere o non essere in grado di associare una parola ad altre parole semanticamente affini, opposte, o a parole che esprimono sottotipi, parti ecc.

Nel processo di acquisizione del lessico dobbiamo quindi tenere in considerazione tutte queste implicazioni. Inoltre, Bigozzi, Falaschi, Limberti (2012:11) concludono affermando:

La parola completamente conosciuta è conosciuta profondamente, sia nei suoi molteplici significati sia nella forma esteriore o ortografica, questo impedisce di scriverla scorrettamente. Quando noi vediamo una parola scritta la riconosciamo e la leggiamo, ma se contiene un errore lo notiamo proprio perché non corrisponde alla «forma conosciuta». È perché ci sembra «storpiata» la parola *mama* scritta con una sola «emme» che non commettiamo quest'errore. Via via, nel corso dello sviluppo, tutte le parole diventano note e gli errori sono sempre meno frequenti.

Di conseguenza, quando si incontrano parole nuove la presenza di un probabile errore non viene notata con altrettanta immediatezza in quanto la conosciamo meno e bisogna adoperare la corrispondenza suono-segno per accertarci della sua correttezza (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012).

#### **2.4. Strategie e tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale**

Prima di vedere alcune strategie e tecniche utili per sviluppare la competenza lessicale<sup>21</sup> è necessario tenere a mente un concetto di base circa l'insegnamento del lessico, come affermano Corda, Marellò (1999:12):

Insegnare il lessico vuol dire creare le condizioni perché l'apprendimento del vocabolario avvenga nel modo migliore. Non c'è alcun metodo di insegnamento che garantisca automaticamente l'apprendimento da parte dello studente: quello che l'insegnante può fare però è cercare di coinvolgere attivamente gli studenti in questo processo, offrendo strumenti per metterli in grado di imparare da soli e decidere autonomamente quali parole imparare.

Inoltre, circa gli esercizi per l'insegnamento del lessico Corda, Marellò (1999:107) affermano:

gli esercizi per l'insegnamento del lessico si possono dividere in due grandi gruppi: esercizi per la presentazione del lessico, esercizi cioè che servono a introdurre nuovi elementi lessicali (ad

---

<sup>21</sup> “Questa componente della competenza comunicativa include il complesso di regole che governano la scelta delle parole, la capacità di generarne usando affissi, la valutazione della connotazione, la distinzione tra il significato ed il valore di una parola nel contesto” (Balboni 1999:58).

esempio prima di affrontare un testo nuovo); esercizi per il consolidamento del lessico, che servono a rafforzare conoscenze lessicali già acquisite.

Per adempire a quanto riportato sopra gli insegnanti possono sfruttare alcune strategie e tecniche che possono facilitare tale processo agli studenti.

In merito alle strategie, riportiamo un assunto di base messo in luce da Nation (1990:174):

Le strategie che gli allievi possono usare senza dover dipendere dall'insegnante sono le più importanti tra tutti i sistemi di apprendere il vocabolario. Per questo motivo è importante fare in modo che gli studenti siano in grado di applicare le strategie necessarie e che ricevano molto aiuto e incoraggiamento quando le usano. Con la padronanza di poche strategie gli studenti possono affrontare migliaia di parole. Ogni momento speso su queste strategie è dunque ben ripagato<sup>22</sup>.

Una delle strategie più note per favorire l'acquisizione del lessico è quella di accoppiare la memoria verbale con quella visiva; secondo Balboni (2012: 207):

Si tratta di combinare una parola e l'immagine del suo significato (si pensi ai classici cartoncini per bambini, ai poster situazionali quali «il mercato», «la stazione» ecc.) o una parola e la vita reale (ad esempio, la propria stanza il proprio percorso da casa a scuola): ogni giorno lo studente guarda il poster e quindi «guarda» il lessico, ogni giorno andando a scuola ripete il nome degli oggetti presenti sul tragitto.

Un'altra strategia utile per memorizzare il lessico è quella di accoppiare la memoria verbale a quella cinestetica; in merito a ciò Balboni (2012:207-208) evidenzia:

Questa associazione può essere perseguita legando il lessico a movimenti: si pensi alla classica filastrocca in cui i bambini danzano e contemporaneamente toccano e nominano il naso, le orecchie, la bocca ecc. seguendo gli ordini del leader del gioco;

---

<sup>22</sup> Testo originale: "Strategies which learners can use independently of a teacher are the most important of all ways of learning vocabulary. For this reason it is worthwhile ensuring that learners are able to apply the strategies and that they get plenty of help and encouragement in doing so. By mastering a few strategies learners can cope with thousands of words" (Nation, 1990:174).

Allo stesso modo anche accoppiare la memoria verbale a quella musicale, ritmica può facilitare la memorizzazione del lessico; a tale proposito Balboni (2012:208) afferma:

Questo è quanto succede, ad esempio, quando si memorizza una canzone e, quindi, il patrimonio lessicale in essa contenuto; la canzone è una delle poche forme in cui gli studenti accettano di compiere un esercizio che è alla base anche dei punti precedenti: la ripetizione;

Per facilitare il ricordo di parole è utile creare anche delle reti semantiche, lavorando su campi lessicali, visto che, come spiegato pocanzi, “non si memorizzano singole parole ma complessi di parole interrelate a un «significato chiave»” Balboni (2012:208).

Le reti semantiche si possono ottenere ad esempio attraverso diagrammi a ragno di connotazione e di polisemia, mappe lessicali e mappe semantico-grammaticali, poster situazionali con una visione d’insieme di vari luoghi, contesti ecc., forme di inclusione o esclusione di una parola da un insieme, o anche attraverso la creazione di una poesia (Balboni, 2012).

Infine, importante è il ruolo delle strategie di ripetizione nell’apprendimento linguistico e del lessico. In particolare, Cardona (2001:72) afferma:

Ripetere è una delle funzioni necessarie ai processi di memoria. [...] se non subentrasse una forma di ripetizione saremmo destinati a perdere gran parte dell’informazione. [...] Ripetere non significa imparare a memoria, ma poter utilizzare nuove e diverse strategie per organizzare il materiale appreso. Vi sono diverse strategie che possono essere utili per ripetere il materiale linguistico e riutilizzarlo in modo da fissarlo stabilmente in memoria.

Ci sono invece moltissime tecniche didattiche<sup>23</sup> che possono essere utilizzate per acquisire, sistematizzare e memorizzare il lessico; di seguito elenchiamo quelle proposte da Balboni (2018: 42-57)<sup>24</sup>:

---

<sup>23</sup> “Il ruolo delle tecniche didattiche è di essere strumenti agili cui ricorrere nella progressione didattica, sia nella fase di costruzione dell’apprendimento stesso, sia nella fase di reimpiego e di fissazione delle abilità acquisite” (Zanola 2000: 141).

<sup>24</sup> Per una spiegazione in merito alle singole attività/tecniche didattiche elencate si veda Balboni (2018:42-57).

- Mappe lessicali in diagrammi a ragno
- Mappe della formazione lessicale in diagrammi a ragno
- Il lessico in sistemi completi attraverso il puzzle lessicale
- Il lessico in sistemi completi attraverso attività individuali extrascolastiche
- Fissazione lessicale attraverso il gioco delle differenze
- Fissazione del lessico attraverso la lettura ripetuta nel tempo
- La sostituzione di parole con perifrasi: il cruciverba
- La precisione del lessico: la denominazione e la definizione
- Polisemia e mappe concettuali con l'uso del diagramma a ragno
- Sinonimia e antonimia, iperonimia e iperonimia attraverso il cruciverba
- La connotazione attraverso il ranking<sup>25</sup>
- Le parole emozionali attraverso la poesia di gruppo
- L'uso "sovversivo" del lessico
- Le co-occorrenze, le combinazioni obbligate

Risulta evidente quindi che gli insegnanti hanno una grande varietà di attività/tecniche didattiche a loro disposizione che possono essere impiegate diversamente a seconda dell'esercizio / attività scelto e proposto agli studenti. Analizziamo ora alcune tra le più note e frequentemente utilizzate per sviluppare la competenza lessicale.

La tecnica dell'abbinamento (o incastro o matching) appropriato di elementi presentati su due liste può essere utilizzata per far esercitare gli studenti sui vocaboli irregolari, per farli lavorare sui prefissi e suffissi delle parole o sul significato dei vocaboli stessi, specialmente su quelli composti, o ancora per farli esercitare sulla scoperta delle *collocations*, *chunks*, e *sentence heads*. A livelli più avanzati questa tecnica può essere utilizzata anche con battute di due interlocutori per porre l'accento, ad esempio, sulla molteplicità degli usi in espressioni di tempo, quantità, ecc. (Porcelli, 2004). In merito a ciò Porcelli (2004:84) sottolinea come "un approccio lessicale dia conto degli usi di una parola in maniera più completa e corretta rispetto a un approccio grammaticale".

Altra tecnica utile per lavorare con il lessico è il raggruppamento di «famiglie» di vocaboli, la quale può essere articolata in modo diverso. Un modo può essere, ad esempio, quello di presentare parole-chiave seguite da liste di parole che

---

<sup>25</sup> "l'ordinare una serie di parole dal massimo a minimo rispetto a un parametro" (Balboni, 2018:52).

formano associazioni forti con la parola-chiave e si chiederà allo studente di individuare la sola parola intrusa nella lista (Porcelli, 2004). Come sottolinea Porcelli (2004: 85) “il lavoro più interessante è quello che si può fare dopo aver trovato le risposte giuste”. Si possono infatti far riflettere gli studenti circa le analogie e differenze negli usi di parole/ espressioni tra la loro lingua madre e la lingua straniera che stanno apprendendo (Porcelli, 2004). Altro modo può essere quello di far individuare il vocabolo, tra una lista proposta, il cui significato è diverso dagli altri (*ibid.*).

Inoltre, da non dimenticare per l'apprendimento del lessico è la funzione svolta dalle mappe concettuali. Innanzitutto, è bene chiedersi a che cosa esse servano e al riguardo Porcelli (2004:92) evidenzia che “nella loro definizione più semplice, le mappe concettuali sono diagrammi bi-dimensionali usati per illustrare le idee e le loro interrelazioni”. Inoltre, esse “si basano sui principi fondamentali di *immaginazione, associazione e raggruppamento*” (Cardona 2001:120).

Come abbiamo avuto modo di spiegare nelle sezioni precedenti, i concetti o meglio le parole, si legano tra di loro grazie a varie associazioni. La tecnica delle mappe concettuali permette di rappresentare queste associazioni dal punto di vista grafico (Cardona, 2011).

Le mappe possono essere costruite dall'insegnante con gli studenti oppure dagli studenti stessi partendo dalle osservazioni e riflessioni emerse durante la lezione (Porcelli, 2004). Servirsi di mappe concettuali comporta alcuni vantaggi per gli studenti; in particolare, Porcelli (2004: 94) sostiene che:

- a) Gli studenti vengono guidati ad apprendere che il significato di una parola si crea mediante una serie di associazioni e non è fisso.
- b) La mappa è polivalente e può essere esaminata per settori: gli studenti cercano un sinonimo? Guardino sulla destra.
- c) La mappa è sintetica e quindi dovrebbe incoraggiare gli studenti ad aggiungervi altri nodi (ad esempio, altri esempi o espressioni).

Questa tecnica inoltre “consente di espandere il vocabolario e di creare nuove associazioni e nuovi campi semantici” e “costituisce una tecnica di pre-lettura e pre-



ascolto fondamentale per introdurre l'argomento che si sta per affrontare, attivando le conoscenze lessicali già acquisite dagli allievi" (Cardona 2001:120).

Una mappa è anche utile per mostrare i possibili criteri di classificazione di una parola: come riporta Porcelli (2004:95) in un esempio:

*blue* è un aggettivo, come *nice*, *strong* e *beautiful*; è il nome di un colore, come *red*, *yellow* e *green*; ha alcune associazioni forti, ad esempio con *sea*, *sky* e *eyes*; infine, fa parte di vocaboli degni di attenzione, come *to be blue*, *blue ribbon* e *to be black and blue all over*.

Il linguaggio impiegato nelle mappe è adatto agli scolari in quanto semplice e non tecnico. Inoltre, ci sono anche programmi che permettono di costruire mappe al computer utilizzando immagini invece di parole, il che è molto utile soprattutto quando si ha a che fare con studenti giovani, con difficoltà o con disturbi specifici d'apprendimento<sup>26</sup>. Anche se non tutte le parole possono trovare la loro corrispettiva immagine, ciò che conta è l'essenza stessa della mappa, o meglio come enfatizza Porcelli (2004:96): "Il valore fondamentale delle mappe risiede [...] non tanto nella visualizzazione degli «oggetti» in senso lato ma in quella dei nodi e delle connessioni, ossia dell'*organizzazione* delle conoscenze".

Le mappe possono essere di forme e strutture diverse, focalizzarsi su diversi aspetti; è bene quindi che gli studenti imparino non solo a costruirle loro stessi, ma anche a «leggerle» nel modo giusto e a servirsene quando necessario, ricordando che esse possono essere impiegate per tutte le discipline (Porcelli, 2004).

Altre tecniche per lavorare e rafforzare il lessico possono essere quelle enigmistiche (molti autori le includono tra le «tecniche ludiche»), come il cruciverba ad esempio.

Prima di procedere è opportuno però chiarire alcuni punti circa le tecniche enigmistiche; Porcelli (2004:80) in particolare afferma:

Alcune attività di tipo enigmistico, come i cruciverba, sono in perfetta sintonia con il Lexical Approach. È, quindi, doveroso accoglierle nel bagaglio degli strumenti utilizzabili nell'insegnamento ma richiedono sempre un'analisi attenta per verificare in che misura il

---

<sup>26</sup> In merito a ciò, nell'ultima sezione di questo capitolo verrà approfondita questa tematica, ossia come adattare mezzi / strumenti per rendere accessibile l'apprendimento del lessico a studenti con disturbi specifici di apprendimento.

meccanismo del gioco incida sui processi mentali che portano alla soluzione: in qualche caso la padronanza linguistica messa in gioco è quasi irrilevante e allora il quiz, sotto il profilo strettamente didattico, può essere una perdita di tempo. Molto, come sempre, dipende dall'età e dal livello degli scolari e studenti, dagli obiettivi e dall'impostazione del corso e da altri fattori. Specialmente con gli scolari più giovani, il processo di scoperta delle soluzioni esatte [...] favorisce, spesso, il ricordo delle soluzioni trovate.

I cruciverba sono alcuni tra i più noti giochi «cercaparole». Una volta giunti all'individuazione delle prime parole, le successive sono facilitate dall'inserimento di alcune lettere negli incroci; talvolta, qualche parola si costruisce da sé come risultato del completamento della griglia (Porcelli, 2004).

In particolare, per quanto riguarda i cruciverba didattici è bene tenere a mente alcune indicazioni date da Porcelli (2004:102) il quale afferma:

Ai fini dell'efficacia, i cruciverba didattici ce li dovremo costruire noi sulla base di semplici schemi, introducendo nella griglia i vocaboli su cui vogliamo fare esercizio. Il suggerimento più comune è di usare la tecnica del *blank-filling* nelle definizioni [...] ad esempio, *A ..... in need is a ..... indeed* e *I'd like to propose a vote of ..... [..]*. L'uso di definizioni di questo tipo consente di procedere oltre la soluzione del cruciverba, con la richiesta di recuperare le definizioni che corrispondono a una serie di situazioni descritte: ad esempio, *You are thanking someone formally, at the end of a talk* rinvia alla seconda delle due definizioni appena esaminate.

Inoltre, i cruciverba sono tecniche a soluzione fissa, ossia ci può essere un solo vocabolo ammesso in ciascuna posizione. Come evidenzia Porcelli (2004:103) “questo è un limite, specialmente se ci si richiama a una didassi di tipo comunicativo, compensato in parte dal vantaggio di poter verificare immediatamente e con sicurezza l'esattezza della soluzione”.

Ci sono invece altre tecniche che sono opposte in quanto a flessibilità; sono quelle che richiedono di scrivere un testo a partire da una traccia. In questi casi è consigliabile non dare consegne troppo libere, ma proporre invece composizioni guidate (Porcelli, 2004).

Importanti sono anche le catene di parole, una tecnica/ gioco per lavorare ed esercitarsi con le parole. In poche parole, questo gioco richiede a turno di dire o scrivere alla lavagna una parola che inizia con la lettera finale della parola precedente. Si può decidere che il legame con la parola precedente debba essere

costituito da due lettere. Ogni insegnante valuterà a seconda dell'età e numero di partecipanti come organizzare il gioco. Inoltre, per renderlo più complesso, si può decidere di basare la catena sulla pronuncia delle parole e non sulla grafia, in modo che il suono finale di ogni parola costituisca il suono iniziale della successiva (Porcelli, 2004).

Inoltre, attraverso la tecnica del gioco del domino gli studenti possono esercitarsi a combinare in modo corretto una sequenza di parole. Questo gioco può essere sfruttato in modo diverso, ad esempio per far lavorare gli studenti sulle co-occorrenze tra verbo e oggetto incontrate nelle precedenti unità didattiche o semplicemente per combinare l'immagine al corrispondente vocabolo. Anche qui l'insegnante a seconda del livello linguistico degli alunni valuterà come predisporre l'attività e il numero adatto delle tessere da proporre (Porcelli, 2004). In tutti i casi però, come ricorda Porcelli (2004:105) “bisogna tenere conto sia del lessico accessibile da parte degli studenti sia del tempo richiesto dal gioco”.

In aggiunta, Porcelli (2014:105) precisa che:

Come per gli altri esercizi di abbinamento, si possono accoppiare proposizioni principali e subordinate, domande e risposte ecc. Tuttavia ci sono almeno due fattori che lo sconsigliano: la dimensione delle tessere, che deve aumentare in proporzione alla quantità di testo, e la forma ludica che rende questa attività più adatta ad allievi giovani e quindi, mediamente, non ancora in grado di affrontare abbinamenti che richiedono operazioni logico-sintattiche complesse.

Per concludere, è bene tenere a mente che ci sono molte altre tecniche didattiche che possono essere utilizzate per far esercitare gli studenti sul lessico di lingua straniera e per facilitare la memorizzazione delle parole; in questa sezione ne abbiamo proposte solo alcune tra le più note e che meglio si possano adattare alle esigenze e ai diversi livelli linguistici degli studenti, e che al tempo stesso li coinvolgano nelle attività.

## **2.5. L'arricchimento del lessico**

Per quanto concerne l'arricchimento del lessico, è utile ricordare che “Rispetto alla grammatica e alla fonologia, il lessico è un sistema aperto, cioè suscettibile in ogni momento di variazione e di arricchimento” (Macagno 2018:98). Inoltre, per restare in argomento, Dardano (2005:119) specifica:

il lessico e la grammatica, ovvero l'insieme degli aspetti fonologici, morfologici e sintattici di una lingua, sono due mondi diversi. In effetti c'è un'opposizione tra segni lessicali e segni grammaticali. I primi sono di numero indefinito, si riproducono e si espandono continuamente; i secondi invece sono delle forme legate, in quanto appartengono a determinati paradigmi: sono di numero limitato e, salvo qualche rara eccezione, non aumentano.

Come afferma Macagno (2018) i cambiamenti nell'ambito della sintassi, fonologia e morfologia si verificano molto lentamente e sono di gran lunga inferiori rispetto a quanto si verifica nel lessico in cui “mediante la formazione delle parole, mediante il prestito da lingue straniere possiamo coniare nuove parole” (Dardano 2005:119).

Un concetto simile si riscontra in Cardona (2001:101) il quale sostiene: “L'apprendimento di nuove parole [...] non si conclude con il passaggio all'età adulta e accompagna l'individuo per tutta la vita, ovviamente in proporzione ai fattori ambientali, al tipo di professione ecc.”.

Altri autori invece si sono occupati del tema dell'arricchimento del lessico con riferimento all'ambito scolastico; Bigozzi, Falaschi, Limberti (2012:12) in particolare affermano:

L'arricchimento del lessico è stato frequentemente considerato un processo naturale che ha inizio con le prime parole e che si protrae per tutta l'età adulta. Tale concezione comporta che la maggior parte dei vocaboli che impariamo derivi da un apprendimento di carattere incidentale.

Questo principio è stato tramandato anche in ambito scolastico per cui tradizionalmente si ritenevano sufficienti le normali attività didattiche, in primis la lettura, per arricchire il vocabolario. Ciò nonostante da tempo la ricerca educativa e teoria stanno evidenziando come non sia sufficiente relegare l'apprendimento del lessico alle occasioni fornite dalla prassi didattica e dalle varie attività di lettura, conversazione e ascolto (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012). In particolare, Bigozzi, Falaschi, Limberti (2012:12) chiariscono:

Se l'arricchimento del vocabolario viene lasciato alle opportunità casuali, gli alunni dotati di buone capacità intellettive e circondati da positivi e frequenti occasioni ambientali potranno trarre vantaggio anche da un'attività didattica priva di stimolazioni specifiche, ma altrettanto non potrà dirsi per gli alunni che sono svantaggiati per condizioni sociali e personali.

Quest'ultimo punto risulta molto importante considerando il vario orizzonte di studenti con difficoltà diverse e bisogni educativi speciali o disturbi specifici di apprendimento presente nel panorama scolastico. Infatti, i metodi tradizionali d'insegnamento utilizzati per arricchire il lessico lasciano "troppe cose implicite e si affidano troppo all'impegno e alla creatività di docenti e allievi particolarmente dotati, per essere adatti ad un sistema di istruzione di massa" (Resnick, 1990:3 cit. in Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012). È evidente che c'è la necessità di proporre attività ed interventi didattici mirati che permettano a tutti gli studenti, a prescindere dal loro livello linguistico e dai loro bisogni, di lavorare esplicitamente sul lessico, favorendone così l'acquisizione. Le strategie e le tecniche viste precedentemente possono essere adoperate ed adattate per perseguire tale scopo.

Inoltre, è importante ricordare che potenziare la competenza lessicale non equivale ad insegnare parole specifiche da ricordare. Far tenere agli alunni una rubrica in cui annotare i vocaboli incontrati affinché essi vengano memorizzati non produce sostanziali miglioramenti (Bigozzi, Falaschi, Limberti 2012).

## **2.6. Fattori che influenzano l'apprendimento del lessico**

Un fattore fondamentale non solo per l'apprendimento del lessico, ma in generale per l'apprendimento di una lingua, è la motivazione dello studente. Secondo quanto riportano Corda, Marelo (1999:24):

"Motivazione" è però un concetto piuttosto vago: si può essere motivati ad imparare una lingua per ragioni esterne, ad esempio perché è necessario per superare un esame o per migliorare la propria posizione lavorativa, non solo perché si desidera comunicare con i parlanti di quella lingua.

Bogaards (1994) cita uno studio volto a valutare l'apprendimento di parole nuove in tre gruppi diversi di studenti, il quale evidenzia come la rilevanza che il soggetto attribuisce al compito che è tenuto a compiere sia più efficace della motivazione ad apprendere per quanto riguarda il successo dell'apprendimento<sup>27</sup>. Ne consegue che è essenziale coinvolgere personalmente gli studenti nei compiti affidatogli e chiedere loro di riflettere e prendere decisioni (Corda, Marelo 1999).

---

<sup>27</sup> Per un approfondimento di tale studio si veda Corda, Marelo (1999:24).

Altro fattore che sembra giovare all'apprendimento è la difficoltà del compito proposto. Corda, Marelli (1999:24) affermano al riguardo:

Esperimenti psicolinguistici mostrano che far eseguire a studenti compiti relativamente difficili aiuta la memorizzazione più che far eseguire compiti relativamente facili, anche quando l'influenza della motivazione è assente.

Ci sono altri fattori che possono influenzare l'apprendimento del lessico e che vanno presi in considerazione dagli insegnanti. Corda, Marelli (1999:25) ne propongono una lista che, a nostra volta, riportiamo:

- ✓ presentazione del lessico senza legami con un contesto;
- ✓ assenza di variazione nella tipologia degli esercizi;
- ✓ mancanza di ripetizione;
- ✓ quantità di parole da apprendere;
- ✓ deficienze nella presentazione del lessico nel libro di testo;
- ✓ polisemia delle parole;
- ✓ scarsa conoscenza delle regole di formazione delle parole (morfologia derivativa);
- ✓ ostacoli oggettivi all'apprendimento (classe troppo numerosa, poco tempo ecc.);
- ✓ ostacoli soggettivi all'apprendimento (mancanza di motivazione, paura ecc.);
- ✓ tecniche didattiche poco efficaci;
- ✓ scarse possibilità di contatto con parlanti nativi.

## **2.7. Le principali barriere incontrate dagli studenti con DSA nell'apprendimento del lessico di una LS**

Nel primo capitolo abbiamo affrontato a grandi linee le difficoltà che gli studenti con DSA incontrano quotidianamente nell'apprendimento di una lingua straniera. Ora, dopo aver fornito una panoramica generale sul lessico, sulle relative implicazioni glottodidattiche e su come esso venga interiorizzato e memorizzato dagli apprendenti, cerchiamo di delineare in modo più dettagliato le cause che rendono particolarmente difficoltoso tale processo agli studenti con disturbo specifico di apprendimento.

Negli studenti con DSA l'apprendimento del lessico risulta particolarmente ostico perché compromesso da diversi deficit provocati dal disturbo specifico che colpisce questi allievi.

Uno dei deficit che ha conseguenze sull'acquisizione o meglio, sull'esposizione e quindi sull'arricchimento del lessico, è il deficit fonologico. Innanzitutto, è bene chiarire cosa sia tale deficit e per farlo riportiamo quanto Toffalini, Provazza, Tressoldi, Cornoldi (cit. in Cornoldi 2019:112-113) affermano al riguardo:

Tale deficit consiste nella difficoltà dei bambini con dislessia di rappresentare, immagazzinare e/o recuperare i suoni della propria lingua (fonemi). Si evidenzia, ad esempio, nella difficoltà di dividere le parole in singoli fonemi, o viceversa di unire più suoni presentati singolarmente per comporre una parola, nell'elaborare e ricordare materiale fonologico.

Per quanto riguarda le implicazioni di tale deficit sul lessico, Palladino, Cornoldi (cit. in Cornoldi 2019:244) affermano:

Gli studenti con DSA e in particolare con dislessia e disortografia hanno importanti deficit nella componente fonologica del linguaggio e, come conseguenza del disturbo e dei deficit sottostanti, incontrano importanti ostacoli anche nell'arricchimento del lessico e in altri aspetti linguistici. Nell'apprendimento di una lingua straniera queste difficoltà possono emergere in maniera particolarmente marcata.

Per capire il nesso tra il deficit fonologico e l'apprendimento del lessico bisogna tenere a mente due costrutti di base: il primo è che “la competenza lessicale [...] aumenta notevolmente [...] attraverso la lettura” (Daloiso, 2012:17), che permette allo studente di imbattersi in nuove parole arricchendo così il suo lessico di riferimento; il secondo è che un insufficiente sviluppo della consapevolezza fonologica<sup>28</sup> causerà delle problematiche al corretto sviluppo della letto-scrittura (Daloiso, 2012). Nello specifico, Daloiso (2012:19) afferma:

È stato infatti rilevato che un'elevata consapevolezza fonologica influisce positivamente sullo sviluppo dell'abilità di lettura, perché facilita la comprensione delle relazioni tra forma fonetica e grafica delle parole, e di conseguenza agevola il processo di conversione grafema-fonema.

---

<sup>28</sup> La consapevolezza fonologica è la “capacità di analizzare, segmentare e manipolare le componenti sonore della lingua, come i fonemi e le sillabe” (Daloiso, 2012:18). Inoltre essa “consente quell'insieme di operazioni di composizione e scomposizione di suoni e lettere necessari per la codifica e la decodifica scritta” (Daloiso 2012:52).

Di conseguenza, gli studenti dislessici colpiti da tale deficit “facendo più fatica a leggere, hanno un minor contatto con il testo scritto, abbassando drasticamente l’apprendimento incidentale del lessico (parole imparare mentre si legge un testo), facendo in modo che il loro bagaglio lessicale sia più basso dei coetanei” (Melero Rodríguez, cit. in Valenti 2016:29). Tale concetto viene ribadito anche da Termine, Derhemi, Luoni, Rosana (cit. in Daloso 2016:126), i quali ribadiscono che “l’esposizione al testo scritto influenza lo sviluppo del bagaglio lessicale” e anche da Cardona (2001:103) il quale afferma:

l’apprendimento dell’abilità di lettura [...] assume un ruolo centrale nello sviluppo del vocabolario nei primi anni di scuola. È stata recentemente dimostrata una stretta relazione tra il grado di abilità di lettura in prima elementare e lo sviluppo del vocabolario nei due anni successivi.

Il concetto viene anche ribadito da Kormos, Smith (2012), le quali sottolineano il fatto che il deficit fonologico causa problemi all’apprendimento incidentale del lessico, il quale avviene sia dentro che fuori la classe quando lo studente acquisisce parole attraverso la lettura di testi o l’ascolto. Per questo motivo gli studenti con DSA solitamente acquisiscono il lessico di una lingua straniera attraverso l’apprendimento cosciente e intenzionale (Schneider, Crombie 2003), ossia stabilendo in modo consapevole un collegamento tra la forma e il significato delle parole. Quindi, come sottolineano Kormos, Smith (2012:69) “il fatto che molti studenti con specifiche differenze di apprendimento abbiano difficoltà nell’imparare le parole in modo incidentale limita le loro opportunità di apprendimento e rende lo studio delle parole di una lingua seconda un processo faticoso per loro”<sup>29</sup>.

Per quanto riguarda l’apprendimento del lessico di una lingua straniera o seconda, è da sottolineare il ruolo importante che riveste la lingua madre degli studenti. In particolare, Kormos, Smith (2012:70) affermano che:

È ben documentato dalle ricerche nel campo dell’acquisizione di una lingua seconda che le abilità e la conoscenza della lingua madre siano fondamenti importanti nell’apprendimento di una

---

<sup>29</sup> Testo originale: “The fact that most students with an SpLD seem to have difficulties in learning L2 vocabulary incidentally restricts their learning opportunities and makes studying L2 words an effortful process for them” (Kormos, Smith 2012:69).



lingua seconda [...]. Il bagaglio lessicale in lingua madre degli studenti con differenze specifiche di apprendimento è generalmente più ristretto rispetto a quello dei loro compagni senza evidenti differenze specifiche di apprendimento. Pertanto è comprensibile che a volte gli insegnanti alle prese con studenti con differenze specifiche di apprendimento debbano prima insegnare le parole nella lingua madre degli studenti prima di pretendere che essi le imparino nella lingua seconda<sup>30</sup>.

In aggiunta, bisogna tenere a mente un altro problema che incide sull'acquisizione del lessico; spesso accade infatti che nel recuperare le parole dalla memoria gli studenti con DSA scambino simili parole a livello sonoro e parole con simili significati, come esemplificato nella tabella sottostante. Questo aspetto è causato dalla tendenza che hanno questi studenti a scambiare parole, lettere e suoni che si assomigliano in forma, suono e significato (Kormos, Smith 2012).

Riportiamo di seguito alcune delle parole frequentemente scambiate da uno studente dislessico di livello intermedio in uno studio effettuato da Sarkadi (2008, cit. in Kormos, Smith 2012:70):

Parola intesa	Parola usata
waist	Wrist
caught	cough
split	spoil
protect	practice
waiter	water

Questo problema può avere serie conseguenze nell'apprendimento del lessico; può capitare infatti che questi studenti memorizzino la versione sbagliata della parola intesa (ad esempio *electricat* per *electrician*, *preoparti* per *prepare*) (Kormos, Kontra 2008).

Altra difficoltà incontrata dagli studenti con DSA e che rende complesso l'apprendimento del lessico riguarda l'astrazione, la quale "rende più difficoltoso l'apprendimento di parole senza un referente fisico, vale a dire terminologia astratta o non concreta: in questi casi sarà buona pratica legare questo lessico ad un concetto

---

<sup>30</sup> Testo originale: "It is well documented in the field of second language acquisition research that L1 skills and knowledge are important foundations in L2 learning [...]. The L1 vocabularies of students with an SpLD are generally smaller than that of their peers with no apparent SpLD. Thus it is understandable that sometimes teachers working with learners with an SpLD first have to teach words in the students' L1 before the students can be expected to learn them in L2" (Kormos, Smith 2012:70).

fisico, in modo da rendere più facile l'apprendimento per lo studente” (Melero Rodríguez, cit. in Valenti 2016:29).

In riferimento all'astrazione, Kormos, Smith (2012:70) riportano quanto emerso dall'intervista-studio condotta da Kormos, Kontra (2008):

Gli insegnanti [...] notarono che gli studenti con differenze specifiche di apprendimento trovavano più difficile memorizzare parole astratte rispetto a nomi concreti mentre trovano più facile imparare nomi rispetto a verbi ed aggettivi. Inoltre riportarono che, quanto alle parole composte, a volte accade che gli studenti ricordino o la prima o la seconda parte della parola, ma non sono in grado di dividere le parole composte<sup>31</sup>.

Inoltre, l'astrazione va considerata anche nei casi in cui si voglia stimolare negli studenti con DSA la riflessione circa un determinato meccanismo della lingua, come ad esempio può essere, per restare in tema, la formazione delle parole composte. In merito alla riflessione sulla lingua, Daloso (2012:168) specifica che “essendo un processo astratto, deve essere preceduta da una fase di *azione*, durante la quale si propongono tecniche quanto più concrete e multi-sensoriali possibile finalizzate a far scoprire un determinato meccanismo della lingua”. Spesso invece accade che gli impianti didattici tradizionali non tengano in considerazione questo fatto, incrementando le difficoltà che di base gli studenti con disturbo specifico di apprendimento incontrano nell'apprendimento linguistico. La loro inadeguatezza, come sottolinea Daloso (2012:168) “non risiede tanto nella richiesta di processi astratti, quanto piuttosto nel fatto che essi non sono preceduti da momenti esperienziali di scoperte delle regole attraverso attività concrete”.

Un esempio di attività concreta finalizzata a far riflettere e scoprire agli studenti il meccanismo di formazione delle parole composte può essere quindi realizzata attraverso l'uso di “tecniche che richiedono l'abbinamento di «pezzi» di parola, invitando gli allievi a comporre il maggior numero di parole seguendo le loro intuizioni” (Daloso, 2012:168). Al contrario, la modalità tradizionale, solitamente poco multisensoriale e altamente astratta, richiede loro di abbinare item offerti in una

---

<sup>31</sup> Testo originale: “Teachers [...] noted that students with an SpLD find it more difficult to memorize abstract words than concrete nouns, and that they find it easier to learn nouns than verbs and adjectives. They also reported that, in the case of compound words, it is sometimes the case that students either remember the first or the second part of the word, but are unable to segment compound words” (Kormos, Kontra 2008 cit. in Kormos, Smith 2012:70).

lista cartacea. Dalouis (2012:168-169) suggerisce invece alcuni accorgimenti metodologici utili per renderla più efficace affermando:

L'insegnante può «concretizzarla» in diversi modi, tra cui ad esempio: associare le parole ad un testo da completare, in modo da offrire il contesto (gli studenti dovranno dunque prima leggere il testo e poi costruire le combinazioni corrette di parole per completarlo); introdurre il movimento assegnando ad ogni studente un cartoncino con un pezzo di parola e invitando la classe a formare parole dividendosi a coppie; disporre oggetti concreti sulla cattedra e chiedere agli studenti di costruire le parole usando la lista cartacea di item, riscriverle su un cartoncino o un'etichetta adesiva e, a turno, «etichettare» l'oggetto.

Si tratta quindi di piccoli accorgimenti nella didattica ma indispensabili per fare in modo che gli studenti con DSA affrontino e superino le difficoltà legate all'astrazione.

Altre difficoltà che incontrano gli studenti con DSA e che hanno conseguenze nell'apprendimento del lessico sono causate dal deficit di automatizzazione. Il deficit di automatizzazione è provocato da un malfunzionamento del cervelletto riscontrato in soggetti dislessici; tuttavia, è solo a partire dagli anni novanta che è stata avanzata l'ipotesi che esso giochi un ruolo fondamentale anche nel processamento linguistico. Prima infatti si riteneva che esso fosse implicato unicamente nell'apprendimento delle abilità motorie (Dalouis, 2012). Anche Nijakowska (2010:61) ribadisce questo concetto affermando:

Tradizionalmente, il cervelletto è stato visto come un'area motoria coinvolta nell'apprendimento e automatizzazione delle capacità motorie. Recentemente è stato anche affermato che il cervelletto è importante per le attività cognitive legate al linguaggio, la cosiddetta destrezza del linguaggio. Pertanto, è coinvolto nell'automatizzazione di qualsiasi abilità, sia motoria che cognitiva<sup>32</sup>.

Imparare un'abilità fluentemente rendendola quindi automatica significa essere in grado di svolgerla senza pensarci, un'implicazione non scontata invece per soggetti dislessici. A tal proposito, (Nijakowska, 2010:62) afferma che “I bambini con

---

<sup>32</sup> Testo originale: “Traditionally, the cerebellum has been seen as a motor area involved in learning and automatization of motor skills. Recently it has also been claimed that the cerebellum is important for language-related cognitive tasks, so called language dexterity. Thus, it is involved in the automatization of any skill, whether motor or cognitive” (Nijakowska 2010:61).

dislessia trovano anormalmente difficile rendere automatica qualsiasi abilità (diventare esperti in qualsiasi abilità), nonostante una pratica estensiva, indipendentemente dal fatto che l'abilità sia cognitiva o motoria”<sup>33</sup>. Nello specifico, per quanto riguarda le abilità linguistiche-cognitive, il linguaggio “risulta coinvolto quantomeno nella produzione orale, nella lettura e nei compiti che coinvolgono la memoria di lavoro verbale” (Daloiso 2012:49), come “la memorizzazione e il recupero rapido del lessico e delle informazioni linguistiche” (Daloiso, 2014:14). Quindi, risulta chiaro che anche l’apprendimento del lessico richiede una serie di processi automatizzati e per questo risulterà complesso per studenti con DSA, dislessici in particolar modo.

Altri compiti che risultano ardui perché richiedono la necessaria automatizzazione del processamento linguistico possono essere ad esempio “leggere a voce alta e contestualmente tradurre o rispondere a domande di comprensione; imparare a memoria un brano e doverlo ripetere davanti ad un pubblico; memorizzare liste di parole decontestualizzate; rispondere rapidamente ad una domanda; improvvisare dialoghi e drammatizzazioni senza un supporto da consultare” (Daloiso, 2012:64).

Infine, bisogna ricordare che per compensare le limitazioni causate dal deficit di automatizzazione lo studente con DSA faticherà maggiormente a livello di carico cognitivo e quindi si stancherà e distrarrà più facilmente rispetto agli altri e ovviamente questo andrà ad incidere sulla prestazione. Nijakowska (2010:62) in merito a questo aspetto infatti afferma:

Sebbene il comportamento dei bambini con dislessia appaia normale, essi perdono la concentrazione e si stancano più rapidamente rispetto agli altri bambini mentre svolgono una determinata attività. Si evince quindi che i dislessici siano in grado di raggiungere gli stessi livelli di prestazione dovendo però compensare le loro limitazioni con un maggiore sforzo cosciente (concentrandosi, controllando) mentre eseguono quell'abilità che dovrebbe essere normalmente automatica<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Testo originale: “Children with dyslexia find it abnormally difficult to make any skill automatic (to become expert in any skill), despite extensive practice, regardless of whether the skill is cognitive or motor” (Nijakowska, 2010:62).

<sup>34</sup> Testo originale: “Even though the behaviour of children with dyslexia appears normal, they experience lapses of concentration and get tired more quickly than other children while performing a given activity. Hence the suggestion that dyslexics are able to perform at normal levels by consciously compensating (concentrating, controlling) during the performance of the skill that might normally be automatic” (Nijakowska 2010:62).

Altre difficoltà spesso riscontrate negli studenti con DSA sono l'individuazione e il riconoscimento delle strutture morfologiche delle parole (ad esempio identificare prefissi e affissi o la radice di un verbo) (Melero Rodríguez in Valenti, 2016).

Per questa ragione, gli studenti con DSA, in particolare quelli affetti da un disturbo specifico nella comprensione del testo, evidenziano “una minore capacità di utilizzare le informazioni linguistiche di un testo per comprenderne il significato; di fronte, ad esempio, ad una parola sconosciuta l'allievo non è in grado di analizzarla sul piano morfosintattico (determinando se si tratta di un sostantivo, un aggettivo, un avverbio, una parola composta, ecc.), [...] dimostrando così di non attivare le necessarie strategie di inferenza linguistica” (Daloiso, 2012:34).

Gli studenti dislessici, invece, incontrano principalmente problemi in compiti di analisi morfosintattica, che riguardano l'abilità di saper cogliere e riutilizzare le regole di formazione delle frasi e di declinazione delle parole, saper collocare gli elementi nella frase, ecc. Come riporta Daloiso (2012:109) i compiti più ardui per loro sono: “dividere le parole composte, individuare suffissi e prefissi, identificare gli elementi di base della frase (soggetto-oggetto-verbo) eliminando quelli superflui, analizzare un elemento linguistico usando categorie astratte ecc.”.

Va da sé che le difficoltà incontrate in questi settori avranno un riscontro negativo nell'apprendimento del lessico in quanto costituiscono i prerequisiti per la sua analisi e a volte anche delle strategie in base alle quali gli allievi possono associare, memorizzare e richiamare alla mente le parole.

Per concludere, a fronte dei problemi sopracitati, risulta essenziale quindi un insegnamento esplicito che richiami l'attenzione dello studente con disturbi specifici di apprendimento su queste strutture linguistiche attraverso l'utilizzo di codici cromatici, ad esempio (Melero Rodríguez in Valenti, 2016).

Tuttavia, tra le barriere incontrate dagli studenti con DSA le problematiche relative alla capacità di memorizzazione sono quelle che possono incidere più negativamente e avere un impatto rilevante sull'apprendimento di una lingua straniera e quindi anche del lessico. Tale affermazione viene ribadita da Daloiso (2014:15) il quale sostiene che “alla base di molte difficoltà nell'apprendimento delle lingue vi sono alcune limitazioni della memoria”.

Per quanto riguarda l'apprendimento del lessico la memoria gioca un ruolo essenziale, considerando il fatto che imparare una parola implica la memorizzazione di una serie di informazioni differenti, in primis il significato, ma anche la pronuncia, l'ortografia della parola, così come gli aspetti sintattici, morfologici, idiomatici e pragmatici associati ad essa (Aitchison, 1987).

Ci sono tre livelli fondamentali di elaborazione mnemonica: l'attivazione sensoriale, la ritenzione temporanea e la codifica profonda. Cercheremo ora di capire come essi siano implicati nell'apprendimento delle lingue straniere e in particolar modo del lessico mettendo in luce le limitazioni che colpiscono gli studenti con DSA.

“Per memorizzare una parola, un'espressione idiomatica o una regola grammaticale è necessario innanzitutto un input verbale iniziale (informazione in entrata), che può essere presentato in forma orale e/o scritta, da solo o accompagnato da altri input non verbali (immagine, movimento, musica ecc.)” (Daloiso 2014:16). In base alla forma con cui si recepisce l'input, si attivano inconsciamente alcuni sensi: se la parola viene presentata oralmente solo l'udito sarà attivato, se essa viene proposta associata ad un'immagine anche la vista sarà attivata. Come sottolinea Daloiso (2014:16) “Esiste una forma primordiale di ritenzione, definita memoria sensoriale, che consente di trattenere, seppur per pochi istanti, l'input che è arrivato all'apprendente attraverso i sensi”. Per quanto riguarda i DSA, finora non sono state rinvenute limitazioni nell'attivazione sensoriale: i loro canali sensoriali sarebbero di fatto tutti disponibili e attivi (Daloiso 2014).

“Se l'input viene ripetuto, la memoria sensoriale è in grado di trasmettere le informazioni da ricordare alla memoria di lavoro” Daloiso (2014:17). A proposito della memoria di lavoro, Cardona (2001:86) ricorda che quest'ultima “svolge un ruolo fondamentale nelle attività cognitive come l'apprendimento ed il ragionamento. Essa sarebbe coinvolta in importanti attività quali la lettura, lo sviluppo del lessico, l'apprendimento di una lingua straniera ed in generale la comprensione del linguaggio”.

Cornoldi (1999:109) definisce la memoria di lavoro come “quel sistema di memoria temporaneo che ci sorregge in tutte le attività che svolgiamo, consentendoci di tenere a mente e «manipolare» le informazioni di cui abbiamo bisogno”. Inoltre, Daloiso

(2012:66) aggiunge che “La memoria di lavoro [...] è essenziale per una primissima elaborazione dell’input, mantenendolo attivo nella mente per qualche minuto”.

Cardona (2001:88) invece ci spiega il modello della memoria di lavoro, il quale:

prevede un *esecutore centrale* che svolge funzioni di supervisore e attiva i processi di controllo; si tratta di un sistema attenzionale che coordina due sottoinsiemi: il *ciclo fonologico*, preposto alla manipolazione dell’informazione basata sul linguaggio, ed un *taccuino visuo-spaziale* coinvolto nell’elaborazione delle immagini visive.

“Se la memoria sensoriale ha ricevuto nella fase precedente (attivazione sensoriale) un input esclusivamente auditivo, la traccia passerà al ciclo fonologico; se l’informazione è di tipo visivo, si attiverà il taccuino visuo-spaziale. È interessante evidenziare che se l’input è di natura multimodale probabilmente si attiveranno sia il ciclo fonologico sia il taccuino visuo-spaziale” (Daloiso 2014:17).

Comunque è importante sottolineare che i problemi riscontrati dagli studenti con DSA nella memoria di lavoro “generalmente interagiscono col tipo di difficoltà di elaborazione dell’informazione che hanno” (Cornoldi 1999:85-86). Lo stesso autore (1999:86) infatti spiega che:

Per esempio, molti bambini con disturbo specifico di apprendimento hanno difficoltà a elaborare il linguaggio, conseguentemente, quando devono memorizzare una informazione linguistica, fanno fatica ad analizzarla, registrarla, organizzarla in memoria e quindi poi a recuperarla dal magazzino di memoria quando serve. Un esempio illuminante di questo tipo di problema mnestico riguarda il disturbo di elaborazione fonologica, [...] che è associato a una difficoltà di memoria fonologica a breve termine (il bambino incontra difficoltà a ricordarsi brevi sequenze sonore, per esempio una singola parola senza senso) e a una difficoltà di memoria fonologica a lungo termine. Nella memoria a lungo termine si può riscontrare [...] una difficoltà a fissarsi delle unità fonologiche (fonemi, gruppi di lettere), ma anche a memorizzare delle parole nuove: è stato osservato che questi bambini imparano più lentamente parole sconosciute e parole appartenenti alle lingue straniere.

Anche Daloiso (2012:66) conferma questa ipotesi affermando sempre a proposito delle barriere incontrate dall’alunno con DSA nella memoria di lavoro che:

Spesso [...] la difficoltà nel trattenere le informazioni per svolgere un compito non è generata da un deficit indiscriminato della memoria di lavoro: [...] alcuni studenti manifestano difficoltà maggiori a livello di magazzino visuo-spaziale, e di conseguenza potrebbero trarre giovamento da un'elaborazione prevalentemente auditiva dell'input; viceversa altri studenti sono più in difficoltà quando devono attivare il magazzino fonologico, e dunque potrebbero riuscire meglio nei compiti in cui devono utilizzare il magazzino visuo-spaziale.

A fronte di ciò che è stato riportato, risulta necessario che l'insegnante predisponga di momenti di osservazione per indagare lo stile cognitivo e di apprendimento favoriti dagli studenti (Daloiso 2012).

Tuttavia, essendo il focus del presente lavoro l'apprendimento del lessico e le difficoltà associate ci sembra di particolare importanza sottolineare “il ruolo cruciale svolto dalla memoria fonologica nell'acquisizione a lungo termine di nuove parole” (Cardona 2001:103). Quando si nota un divario ampio nella competenza lessicale nei bambini esso può essere dipeso da fattori cognitivi e soprattutto dal ruolo svolto dalla componente fonologica della memoria di lavoro (Cardona 2001). Cardona (2001:103) a tal proposito specifica che:

La maggior efficienza della memoria fonologica dovrebbe essere strettamente in relazione ad un corrispondente grado di conoscenza del vocabolario. [...] Una maggior capacità della memoria fonologica consente la creazione di una traccia fonologica più stabile e facilmente discriminabile aumentando, di conseguenza la possibilità che tale traccia divenga duratura e che venga elaborata semanticamente in rapporto al referente.

Un maggior sviluppo della memoria fonologica produce quindi un apprendimento più rapido di nuove parole ed una capacità di ricordarle in modo più duraturo.

Lo stesso assunto di base viene confermato anche da Palladino, Cornoldi (cit. in Cornoldi 2007:185) i quali sostengono che:

La memoria, e in particolare la memoria fonologica, sembra avere un ruolo importante nell'acquisizione del linguaggio. Numerosi studi hanno infatti confermato che l'acquisizione del vocabolario si basa sull'efficienza del mantenimento a breve termine della traccia fonologica della nuova parola. [...] Infatti, bambini con più elevate capacità di memoria fonologica sono più efficienti nell'apprendimento di parole nuove a parità di altre caratteristiche cognitive rispetto a bambini con minori capacità di memoria.



Anche Kormos, Smith (2012:68) sottolineano il ruolo fondamentale svolto dalla memoria fonologica a breve termine nell'acquisizione di vocaboli, sia nella lingua madre sia in una lingua straniera o seconda e in merito affermano:

La memoria fonologica a breve termine degli studenti con differenze specifiche di apprendimento, tuttavia, elabora e archivia informazioni notevolmente inferiori rispetto a quella degli studenti senza differenze specifiche di apprendimento e questo impedisce l'acquisizione di vocaboli. Per questo motivo, i bambini con una differenza specifica di apprendimento di solito mostrano una minor conoscenza lessicale nella loro lingua madre e trovano particolarmente difficile acquisire parole di una lingua seconda<sup>35</sup>.

Le ricerche hanno però evidenziato che la memoria fonologica a breve termine è un fattore determinante nei primi stadi di apprendimento del vocabolario fino ai cinque anni / primi anni di scuola, periodo in cui l'abilità di lettura inizia ad assumere particolare importanza per l'apprendimento del vocabolario (Cardona 2001). Concetto ribadito anche da Palladino, Cornoldi (in Cornoldi 2007:186) i quali evidenziano che “con l'aumentare dell'età e il conseguente aumento delle capacità di memoria, assumono invece un ruolo più rilevante le conoscenze semantiche e concettuali”.

Inoltre, diverse ricerche hanno evidenziato il ruolo fondamentale della memoria di lavoro fonologica anche per l'apprendimento del vocabolario di una lingua straniera. In particolare, Cardona (2001:104) riporta un esperimento di Elisabeth Service la quale, dopo aver osservato per diversi anni un gruppo di bambini finlandesi di nove anni alle prese con l'apprendimento dell'inglese, “ha potuto comprovare il ruolo importante della memoria di lavoro fonologica per l'apprendimento del lessico inglese tanto quanto lo è per l'apprendimento del vocabolario nella lingua madre”. L'unica differenza riscontrata da Service è che “nel caso dell'apprendimento della lingua straniera, il periodo di influenza della memoria fonologica si allunga sensibilmente, fino ai dodici anni e oltre” (Cardona 2001:104).

---

<sup>35</sup> Testo originale: “The phonological short-term memory of learners with an SpLD, however, can process and store considerably less information than that of students with no SpLD [...], which impedes vocabulary acquisition. For this reason, children with an SpLD usually have smaller vocabularies in their L1 [...] and find it especially difficult to acquire words in L2” (Kormos, Smith 2012:68).

Quindi essa potrebbe avere un ruolo fondamentale nelle prime fasi di apprendimento di una lingua straniera o seconda, permettendo all'apprendente il più o meno facile adattamento al nuovo sistema fonetico e consentendo, in parte, il processo di *fast mapping*<sup>36</sup> (Cardona 2001).

In aggiunta, numerose ricerche hanno dimostrato che problemi nella memoria fonologica a breve termine in studenti con DSA rende la memorizzazione della forma delle parole in un'altra lingua particolarmente difficile (Kormos, Smith 2012). In particolare, Kormos, Smith (2012:69) affermano che:

Nel memorizzare la forma fonologica di una parola della L2 bisogna richiamare alla mente i suoni che la compongono e anche l'ordine in cui questi suoni si articolano. Tutto questo richiede il corretto funzionamento della memoria fonologica a breve termine e della consapevolezza fonemica. Queste abilità, tuttavia, spesso funzionano in modo anomalo negli studenti con differenze specifiche di apprendimento, il che potrebbe causare loro diversi problemi<sup>37</sup>.

Dunque, è chiaro che la memorizzazione di parole è un processo lento e difficile per gli studenti con DSA; per facilitarli risulta quindi necessaria sia una maggiore esposizione a tali parole sia un frequente ripasso delle stesse (Kormos, Smith 2012).

La codifica profonda invece riguarda la memoria a lungo termine, “l'archivio in cui vengono trattenuti in modo duraturo ed a volte permanente, episodi, fatti, dati e tutto ciò che costituisce il nostro sapere, la nostra enciclopedia e la nostra conoscenza del mondo” (Cardona 2001:62). La memoria a lungo termine può essere suddivisa in due categorie principali: la memoria dichiarativa esplicita e la memoria non dichiarativa implicita (Cardona 2001). In riferimento a queste categorie di memoria Dalouis (2012:66) specifica che:

---

<sup>36</sup> Il processo di fast mapping, ossia mappatura rapida “consente l'apprendimento di nuove parole anche dopo un'unica e breve esposizione ad esse. Tale processo sarebbe deputato alla ritenzione a breve termine di una specie di bozza, o di schizzo, delle caratteristiche fonemiche, visive, semantiche e sintattiche della parola, che andrebbe in seguito perfezionandosi e definendosi in modo più specifico sulla base di ulteriore esperienza” (Cardona 2001:102).

<sup>37</sup> Testo originale: “In memorizing the phonological form of an L2 word, one has to remember the sounds that constitute it and the order in which these sounds occur. This requires the appropriate functioning of phonological short-term memory and phonemes awareness. These abilities, however, often function differently in the case of students with an SpLD, which might cause several problems for these learners” (Kormos, Smith 2012:69).

La memoria esplicita è [...] fondamentale perché consente di immagazzinare conoscenze dichiarative, che possono riguardare le varie dimensioni del lessico e della grammatica [...], la riflessione interculturale [...]. La memoria implicita [...] consente di automatizzare procedure, e per questo gioca un ruolo essenziale nel momento in cui si passa dalla conoscenza formale all'uso della lingua: attraverso la memoria implicita, infatti, con la pratica si possono interiorizzare espressioni linguistiche e regole d'uso da applicare in modo sempre più automatico, riducendo al minimo il controllo cosciente.

Deficit nella memoria implicita causano agli studenti con DSA problemi con l'automatizzazione, come abbiamo già avuto modo di spiegare precedentemente, colpendo ad esempio lo sviluppo della fluenza, “diretta conseguenza di un'automatizzazione di alcune procedure linguistiche” (Daloiso 2012:67). Questo deficit colpisce anche il lessico in quanto, come sottolinea Daloiso (2014:19) “lo sviluppo di un'abilità linguistica richiede in quale misura la comprensione e/o l'uso tendenzialmente automatico di alcuni aspetti della lingua”.

Invece, “a livello di memoria dichiarativa [...] si rilevano difficoltà nell'immagazzinamento e nel recupero rapido di informazioni, per cui l'allievo ha bisogno di specifici supporti per sintetizzare e sistematizzare il materiale da apprendere, in modo da poterlo poi recuperare consultando i supporti creati” (Daloiso 2014:19). Ragion per cui solitamente gli studenti con DSA trovano “faticoso il recupero rapido del lessico e delle espressioni linguistiche necessari per comunicare spontaneamente” (Daloiso 2014:22).

Risulta chiaro quindi che le difficoltà di memorizzazione possono avere molte implicazioni a livello linguistico e creare diversi problemi agli studenti con DSA; in generale, in riferimento al lessico, esse faranno in modo che questi studenti sviluppino un bagaglio lessicale inferiore rispetto ai compagni (Daloiso, 2012).

## **2.8. Strumenti, approcci e strategie didattiche utili all'insegnamento e all'apprendimento del lessico per studenti con DSA**

Viste le numerose difficoltà incontrate dagli studenti con DSA nell'apprendimento del lessico risulta necessario predisporre adeguati accorgimenti e supporti, o meglio, di precisi strumenti didattici utili al raggiungimento degli obiettivi formativi previsti. Prima di vedere alcuni tra gli strumenti, approcci e strategie didattiche che possono fornire un supporto agli studenti con DSA nell'apprendimento del lessico è

necessario tener presente alcuni aspetti fondamentali utili nell'insegnamento del lessico a questi studenti.

Innanzitutto, per facilitare l'acquisizione di nuove parole in lingua straniera o seconda è importante proporre ed insegnarle solo poche ad ogni lezione (massimo 6-8) e praticarle in modo intensivo (Kormos, Smith 2012). Inoltre, è bene ricordare che gli studenti con DSA di solito faticano nell'imparare parole nuove in modo implicito attraverso la lettura e l'ascolto di testi; per questo, l'insegnamento del lessico dovrebbe essere principalmente esplicito (*ibid.*). Anche una revisione frequente delle parole è essenziale per aiutare gli studenti con DSA ad immagazzinare le nuove parole in lingua straniera nella memoria a lungo termine (*ibid.*). A tal proposito, Kormos, Smith (2012:132-133) specificano che "Le nuove parole insegnate in una lezione necessitano di essere riviste ripetutamente in almeno tre o quattro occasioni consecutive, ed è utile anche un ripasso ricorrente almeno ogni quindici giorni delle parole imparate di recente"<sup>38</sup>.

Infine, c'è un'ultima considerazione da tener presente nell'insegnamento del lessico a studenti con DSA: sarebbe appropriato non fornire troppe informazioni diverse per quanto riguarda una determinata parola in una singola lezione. In particolare, Kormos, Smith (2012:133) precisano:

Nel caso di lingue in cui l'ortografia della parola non può sempre essere dedotta dalla pronuncia, è utile che gli studenti apprendano prima la forma fonologica e il significato più frequente della parola, e successivamente le informazioni aggiuntive (ortografia, significato meno comune, caratteristiche morfologiche e sintattiche), ossia solo dopo aver compreso con successo la relazione tra forma e significato della parola<sup>39</sup>.

Quest'ultimo aspetto risulta particolarmente importante quindi nell'insegnamento dell'inglese a studenti con DSA e va tenuto a mente dagli insegnanti di lingua.

---

<sup>38</sup> Testo originale: "New vocabulary taught in one session needs to be revised repeatedly on at least three to four consecutive occasions, and a periodic review of recently learnt words at least fortnightly is also useful" (Kormos, Smith 2012:132-133).

<sup>39</sup> Testo originale: "In the case of languages in which the spelling of the word cannot always be deduced from pronunciation, it is helpful if students first learn the phonological form and the most frequent meaning of the word, and further information about the word (spelling, less common meaning, morphological and syntactic characteristics) is only taught once the form-meaning mapping is successfully made by the learners" (Kormos, Smith 2012:133).

Vediamo ora alcuni degli strumenti didattici più utili che possono facilitare l'apprendimento del lessico in studenti con disturbi specifici di apprendimento.

Nella sezione precedente abbiamo evidenziato come gli studenti con DSA presentino limitazioni nella capacità di memorizzazione e recupero rapido del lessico; per questo i tradizionali glossari, le liste di parole e le tabelle in cui le parole sono presentate in ordine alfabetico, decontestualizzate e sottoforma di elenco da imparare a memoria di certo non sono funzionali al loro problema, ma anzi aggravano la situazione, producendo così demotivazione in questi studenti (Daloiso, 2014). Inoltre, come riportato da Daloiso (2014:53):

È importante evidenziare che questa modalità di organizzazione del materiale lessicale presenta il limite evidente di non esplicitare le relazioni tra le parole, operazione che può invece essere molto utile per creare “categorie mentali” in cui inserire il lessico da imparare.

Per questo, secondo Daloiso una possibile soluzione sarebbe quella di sfruttare le reti semantiche; nello specifico egli (2014:53) afferma:

sarebbe opportuno promuovere l'organizzazione del lessico in una rete semantica, la quale consente di rappresentare le relazioni tra concetti e parole in forma di elaborazioni visive [...]. L'applicazione delle reti semantiche alla categorizzazione del lessico in lingua straniera presenta il vantaggio di organizzare le parole secondo il loro significato, piuttosto che la loro forma (ordine alfabetico).

Una rete semantica può anche sfruttare la “codificazione cromatica, ossia l'uso dei colori per distinguere o mettere in evidenza determinati aspetti della lingua” (Daloiso, 2014:70).

Inoltre, per favorire la memorizzazione delle parole concrete si possono aggiungere anche immagini accanto ad ogni vocabolo della rete semantica, mentre per quanto riguarda le parole astratte si può chiedere allo studente di associarle a qualche oggetto concreto che fa parte della sua quotidianità o vissuto. Invece, per le parole che esprimono una dinamicità (solitamente i verbi che rappresentano azioni) si possono inserire, nelle reti semantiche digitali, collegamenti a spezzoni di video o animazioni che illustrano queste azioni (Daloiso 2014). Risulta evidente quindi il ruolo essenziale delle immagini, che “favoriscono l'apprendimento attraverso il

canale visivo e la corrispondenza vocabolo-immagini, efficaci per arricchire il vocabolario” (Stella, Grandi 2016:118).

Inoltre, la rete semantica può fungere da punto di partenza per una tecnica di aggancio visivo-immaginario (Schneider, Crombie, 2003). In merito a ciò Daloiso (2014:54) propone “la creazione di storie bizzarre a partire dalle parole astratte, in modo da creare uno sfondo immaginario che favorisca la memorizzazione; la storia può anche essere poi inserita in calce alla rete semantica, utilizzando la codificazione cromatica per collegare visivamente ogni parola della mappa al testo della storia”. L’idea di collegare alla rete semantica un breve racconto parte dalla consapevolezza che molti alunni con DSA, prediligendo uno stile d’apprendimento globale ed intuitivo, traggono beneficio dal contesto comunicativo per capire il significato di un vocabolo. Daloiso (2014:70) conclude affermando che “inserendo, dunque, il lessico da ricordare in un contesto narrativo si offre un ulteriore supporto per la memorizzazione delle parole contenute nella mappa semantica”.

Invece, per sostenere gli studenti con DSA nel richiamare in modo rapido il lessico durante la produzione sia orale sia scritta in lingua straniera può risultare utile la costruzione di *prompt linguistici*, cioè “schede didattiche specifiche per ciascuna situazione comunicativa (per l’oralità) o tipologia testuale (per la produzione scritta)” (Daloiso 2014:55). Questi strumenti solitamente contengono (Daloiso 2014:55-56):

- *immagini-chiave* che favoriscano il recupero del lessico necessario per una determinata situazione comunicativa o per un dato tipo di testo;
- *una struttura di riferimento* per costruire il testo; se si tratta di un dialogo, ad esempio, si possono suggerire le mosse comunicative da compiere [...], mentre se si richiede la composizione di un testo scritto si possono indicare i passi da seguire per la stesura;
- *formule linguistiche*, ossia espressioni fisse o da completare con informazioni personali, che lo studente utilizzerà come impalcatura iniziale per l’interazione orale o la produzione scritta.

Per gli studenti con DSA il prompt è quindi una risorsa importante, una sorta di impalcatura di sostegno, in quanto “offre loro gli strumenti linguistici essenziali per comunicare in lingua straniera” (Daloiso 2014:71) e allo stesso tempo consente di “ridurre le difficoltà connaturate al [...] disturbo” (Daloiso 2014:73).

In aggiunta, Daloiso (2014:56) precisa che “A differenza delle reti semantiche e dei diagrammi, che favoriscono la comprensione dei meccanismi di funzionamento della lingua, i *prompt* guidano invece lo studente all’uso creativo della lingua, fornendo un’impalcatura di supporto per la costruzione del testo orale o scritto”.

Inoltre, segnaliamo la presenza di altri strumenti che possono essere utili agli studenti con DSA per l’apprendimento del lessico: l’uso del correttore ortografico grazie all’impiego del computer; l’utilizzo di dizionari online e le ricerche per immagini con il motore di ricerca Google delle parole in lingua straniera grazie ai mezzi informatici (computer, tablet, LIM), che sono consigliabili in quanto rendono l’accesso più rapido ai significati, evitando così anche l’uso dei dizionari cartacei, la cui consultazione risulta complessa in particolare a studenti con dislessia (Stella, Grandi, 2016).

Un altro strumento molto utilizzato è la sintesi vocale, ossia “la voce del computer, un programma che trasforma il testo digitale in testo letto verbalmente” (Peroni, in Stella, Grandi, Peroni 2014:51). Sebbene l’uso della sintesi vocale sia adatto in particolare a studenti dislessici con difficoltà di lettura e quindi di accesso al testo scritto, è bene ricordare che attraverso l’ascolto si memorizzano anche i vocaboli, si allena la comprensione orale e ci si esercita sulla corretta pronuncia. Quindi mettere a disposizione questo strumento avrà ricadute positive sull’acquisizione della lingua stessa (Stella, Grandi 2016).

Ci sono comunque altri stratagemmi che possono facilitare l’apprendimento del lessico di lingua straniera in studenti con disturbi specifici di apprendimento. Come sottolineano Kormos, Smith (2012:126) “Uno dei metodi di insegnamento più frequentemente raccomandato per studenti dislessici alle prese con l’apprendimento linguistico è il cosiddetto approccio multisensoriale strutturato ideato da Sparks *et al.* (1991)”<sup>40</sup>. Come suggerisce il nome, l’approccio multisensoriale sfrutta l’attivazione simultanea di diversi canali sensoriali: tattile, visivo, cinestetico e auditivo per insegnare una lingua (strutture grammaticali e lessicali, spelling e pronuncia), sia essa prima, seconda o straniera (Kormos, Smith 2012).

---

<sup>40</sup> Testo originale: “One of the most frequently recommended teaching methods for dyslexic language learners is the so-called multi-sensory structured learning (MSL) approach, which was developed by Sparks *et al.* (1991)” (Kormos, Smith 2012:126).

In merito ai vantaggi dell'approccio multisensoriale, Cappa *et al.* (2012:24) evidenziano:

Inviare più informazioni al cervello attraverso diversi canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile, cinestesico, etc...) facilita la memorizzazione, il recupero delle informazioni e l'apprendimento. Proporre attività di tipo multisensoriale rende il processo di insegnamento-apprendimento linguistico particolarmente efficace soprattutto nel caso di studenti con DSA.

Ad esempio, per far imparare una nuova parola sfruttando l'approccio multisensoriale, gli studenti ripetono dopo l'insegnante la parola più volte (canale auditivo), ne fanno uno schizzo/disegno per facilitarne la memorizzazione (canale visivo) e la mimano o rappresentano fisicamente (canale cinestetico) (Kormos, Smith 2012).

Inoltre, Kormos, Smith (2012:127) precisano che:

L'uso parallelo di diversi canali sensoriali facilita il processo di codifica in memoria per due motivi principali. In primo luogo, l'uso attivo dei sensi nel processo di apprendimento rende l'apprendimento stesso memorabile e divertente, e di conseguenza aiuta a fissare le informazioni nella memoria non solo per gli studenti con differenze specifiche di apprendimento ma anche per gli studenti senza apparenti difficoltà di apprendimento. In secondo luogo, [...] molti studenti con differenze specifiche di apprendimento evidenziano problemi nella capacità di elaborazione fonologica e, di conseguenza, hanno difficoltà a codificare le informazioni presentate verbalmente. Invece, se hanno l'opportunità di apprendere attraverso altri canali sensoriali, le loro debolezze nell'elaborazione fonologica possono essere controbilanciate<sup>41</sup>.

Le tecniche multisensoriali possono essere particolarmente d'aiuto sia per insegnare nuove parole a studenti con DSA, sia per proporre loro esercizi per consolidarle. Quelle più raccomandate che coinvolgono le modalità cinestetica/tattile sono il mimo (Robinson-Tait, 2003; Schneider & Crombie, 2003), il tracciare parole su carta, su un

---

<sup>41</sup> Testo originale: "The parallel use of several sensory channels facilitates encoding in memory for two main reasons. Firstly, the active use of senses in the learning process makes the event of learning memorable and enjoyable, and consequently aids anchoring information in the memory not only for students with an SpLD but also for learners with no apparent learning difficulties. Secondly, [...] many students with an SpLD have weaker phonological processing skills, and, as a result, have difficulties encoding verbally presented information. If, however, they have the opportunity to learn through additional sensory channels, their weaknesses in phonological processing can be counterbalanced" (Kormos, Smith 2012:127).



tavolo, e/o in aria (Nijakowska, 2001), e/o l'utilizzo di un programma di videoscrittura (Hodge, 1998). Per quanto riguarda invece le tecniche che stimolano il canale visivo, può essere utile utilizzare flashcards (Robinson-Tait, 2003; Schneider & Crombie, 2003), disegni che accompagnano le parole in una lista di vocaboli (Robinson-Tait, 2003), e l'uso di colori diversi per codificare vocali e consonanti nelle parole (Hodge, 1998). Speciali organizzatori visuali, le cosiddette mappe mentali, che combinano elementi visivi e verbali e che rappresentano le informazioni in modo olistico facilitano anche l'acquisizione del lessico in studenti con DSA e in particolare in studenti con dislessia (Gyarmathy, 2001; Kenyon, 2001).

Inoltre, è da ricordare che “Come qualsiasi altro studente alle prese con l'apprendimento di una lingua, gli studenti con differenze specifiche di apprendimento imparano meglio le parole se esse vengono presentate in un contesto e non isolate perché questo aiuta a collegarle all'immagine mentale della situazione in cui sono state usate” (Kormos, Smith 2012:133)<sup>42</sup>.

Invece, strategie di memorizzazione che rivestono un ruolo importante nel facilitare l'apprendimento del lessico in quanto aiutano gli studenti con DSA a codificare le parole nella memoria a lungo termine e a recuperarle con facilità sono quelle proposte da Schneider, Crombie (2003), ad esempio: illustrazioni (immagini mnemoniche), indizi di suoni e lettere che facilitino il recupero della pronuncia e spelling, acronimi, storie divertenti che contengono parole con spelling complesso e parole-chiavi (parole-chiavi che appartengono al vocabolario attivo dello studente; se una parola nuova è mentalmente collegata a queste, esse possono aiutare il recupero della pronuncia, spelling e/o morfologia) (Sarkadi in Kormos, Kontra 2008).

In aggiunta, Stella, Grandi (2016:123) propongono un'attività utile che può favorire la comprensione e la memorizzazione di singole parole: quella del *labeling*, “in cui si abbinano etichette con il nome in lingua straniera e in italiano degli oggetti presenti in un'immagine complessa”, permettendo così “di comprendere singole parole, di acquisirne il significato e di apprenderle per poterle poi riutilizzare”.

Gli studenti con DSA possono anche trovar utile tenere un block-notes in cui annotano le parole imparate, usare carte da gioco contenenti le parole o programmi

---

<sup>42</sup> Testo originale: “Just like other language learners, students with an SpLD also learn vocabulary better if words are presented in a context and not in isolation because this aids anchoring words to the mental image of the situation in which they were encountered” (Kormos, Smith 2012:133).

per computer (ad esempio <http://quizlet.com>) per praticare e ripassare le parole imparate. In ogni caso l'insegnante dovrà regolarmente controllare questi materiali per accertarsi che le parole siano trascritte correttamente e tradotte con il significato appropriato (Kormos, Smith 2012).

Un altro utile approccio da adottare in presenza di studenti con DSA alle prese con l'apprendimento del lessico è l'eliminazione *dell'inibizione omogenea*, anche chiamata effetto Ranschburg (Ranschburg, 1939). A tal proposito, Sarkadi (cit. in Kormos, Kontra 2008:112) specifica: "Secondo questo principio, elementi omogenei interferiscono l'un l'altro nel processo di apprendimento e inibiscono l'apprendimento stesso"<sup>43</sup>. Per questo motivo è quindi altamente consigliabile proporre ad intervalli distanziati parole che sono simili tra di loro (Sarkadi in Kormos, Kontra 2008). Tale concetto viene anche ribadito da Kormos, Smith (2012:133) i quali affermano che: "È consigliabile che parole molto simili per quanto riguarda il suono e il significato non vengano insegnate insieme durante una singola lezione, altrimenti gli studenti possono facilmente confonderle"<sup>44</sup>.

Inoltre, per evitare il rischio di confusione, è utile presentare le nuove parole isolatamente prima di procedere con la lettura e l'ascolto di testi, focalizzando l'attenzione in particolare sulle parole che possono creare maggiori difficoltà, come quelle con pronuncia, ortografia e significato simili (Sarkadi, in Kormos, Kontra 2008).

Infine, un altro approccio che può aiutare gli studenti con DSA nell'acquisizione del lessico è il cosiddetto *Format Approach*. A tal proposito, Cappa *et al.* (2012:27) precisano:

Il Format Approach sviluppato dallo psicologo statunitense Bruner (1975) è un approccio che utilizza eventi che si ripetono in modo simile all'interno della giornata scolastica, al fine di far praticare e ripetere atti linguistico-comunicativi. In questo modo gli apprendenti possono condividere esperienze, scambiarsi oggetti, compiere gesti quotidiani etc., associando sempre le parole ad azioni e/o oggetti concreti. Solo dopo molte ripetizioni la parola si staccherà dal contesto, assumerà un significato e diventerà parte del lessico acquisito. Questo approccio viene

---

<sup>43</sup> Testo originale: "According to this principle, homogenous elements interfere with each other in the learning process and inhibit learning" (Sarkadi, cit. in Kormos, Kontra 2008:112).

<sup>44</sup> Testo originale: "It is recommended that similar sounding words and words that have very similar meanings should not be taught within a single lesson, otherwise students might easily mix them up" (Kormos, Smith 2012:133).

normalmente utilizzato con bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria/elementare. Tuttavia, esso può rivelarsi utile anche con ragazzi di altri ordini di scuola, specialmente se con DSA.

Per concludere, da quanto finora affermato si evince che per quanto riguarda l'apprendimento del lessico ciò che risulta fondamentale per gli studenti con DSA è un insegnamento esplicito, un approccio didattico strutturato, multisensoriale, attento a fornire ripetuti rinforzi, una revisione costante e l'uso di determinati strumenti e strategie didattiche. Prima di tutto però bisogna sottolineare che ogni disturbo è specifico e di conseguenza ciò che può favorire ed aiutare uno studente può non funzionare invece per un altro. L'insegnante dovrà quindi, prima di provvedere a fornire appropriati strumenti e supporti utili all'apprendimento del lessico, individuare le aree e le abilità che sono state colpite maggiormente dal disturbo dello studente e che causano in lui particolari difficoltà e inoltre somministrare agli studenti un questionario sugli stili di apprendimento per individuare il loro stile predominante per adottare così le metodologie didattiche appropriate per stimolare i loro canali sensoriali prediletti.

## **2.9. Conclusioni**

In questo secondo capitolo particolare attenzione è stata rivolta all'apprendimento del lessico, essendo quest'ultimo il focus del presente lavoro.

Nella prima parte abbiamo evidenziato come la visione e l'importanza attribuita al lessico sia cambiata lungo i decenni negli approcci glottodidattici; successivamente abbiamo cercato di capire come vengono acquisite le parole, il ruolo della memoria, che cosa significhi sapere il lessico e abbiamo poi descritto le principali tecniche e strategie didattiche utili per lavorare e memorizzare il lessico.

Da ciò è emerso che, anche se può sembrare banale, imparare una parola nuova è invece un processo complesso che implica l'acquisizione di una serie di abilità, tra cui il riconoscimento della forma sonora e visiva della parola, la conoscenza dei suoi vari significati, delle sue proprietà morfosintattiche e semantiche ecc. Acquisire il lessico di una lingua (madre, seconda o straniera) è quindi un processo spesso arduo anche per studenti che non manifestano un disturbo specifico di apprendimento. Per

gli studenti con DSA tale processo diviene ancora più complicato in quanto colpiti da un disturbo specifico che ne impedisce la normale acquisizione.

Per questo nella seconda parte del capitolo abbiamo cercato di capire che cosa ostacoli l'apprendimento del lessico, analizzando le conseguenze che i vari deficit che colpiscono i disturbi specifici di apprendimento provocano nell'acquisizione del lessico.

Essere a conoscenza delle difficoltà incontrate dagli studenti con DSA è il primo passo per intervenire e predisporre metodi didattici e strategie finalizzate ad aiutare questi studenti ad acquisire il lessico di una lingua. Anche se numerose sono le difficoltà riscontrate, questo non implica che gli studenti con DSA non possano apprendere il lessico di una lingua ed ottenere risultati soddisfacenti al pari dei compagni. L'insegnante stesso deve partire dal presupposto che egli possa farcela, purché l'approccio didattico adottato sia funzionale al suo tipo di difficoltà.

A tal proposito, nell'ultima parte del capitolo abbiamo proposto alcuni accorgimenti ed approcci utili per l'insegnamento del lessico a questi studenti e anche alcune tecniche e strategie didattiche che possono aiutare e favorire l'apprendimento del lessico in studenti con DSA. Vista l'importanza che rivestono in tale processo, esse dovrebbero essere incorporate nel repertorio di tecniche utilizzate dall'insegnante in classe. Per esempio, determinati meccanismi mnemonici e l'approccio multisensoriale sono facilmente applicabili e possono beneficiare tutti gli studenti, non solo quelli con DSA. Tutti gli studenti infatti prediligono un proprio stile d'apprendimento ed è bene sfruttarlo. Questo è possibile grazie al variegato impiego di tecniche diverse rese disponibili grazie all'approccio multisensoriale che consente di attivare diversi canali percettivi simultaneamente.

Concludendo, si evince che, attraverso la conoscenza sia delle problematiche specifiche incontrate dagli studenti con DSA nell'apprendimento del lessico sia delle tecniche / strumenti / approcci didattici utili alla facilitazione di tale processo, gli insegnanti di lingua inglese possono offrire una valida alternativa alla dispensazione dallo studio della lingua straniera e fornire effettivo aiuto a questi studenti. Il successo formativo in una lingua straniera, in particolare in inglese, vista l'importanza che essa riveste a livello internazionale, deve essere garantito anche agli studenti con DSA perché costituisce una grande risorsa che offre loro possibilità di

integrazione nella società e nel mondo lavorativo. Questo dev'essere il fine ultimo dell'educazione scolastica.

## CHAPTER THREE

### **The Lexical Approach: principles, implications for teaching, and some exercises and activities**

#### **3.1. The Lexical Approach**

As we already mentioned, grammar has been the focus of language teaching for centuries. Things began to change only in 1993 when Michael Lewis came out with “The Lexical Approach”. As a consequence, lexicon started to be reevaluated and new attention and emphasis was put on it.

“Very basically, a lexical approach to teaching means the primary focus is on helping students acquire vocabulary” (Lackman 2010:2).

Concerning the Lexical Approach, Lackman (2010:2) specifies that “It was called an approach to differentiate it from a method” and continues affirming that (2010:2):

In English language teaching, methods are systems for structuring lessons while approaches are less concerned with how the lesson is structured and more concerned with the general focus of instruction. Teachers should be aware of this as there is some reluctance to adopt a more lexical approach because of the fear that it may mean revamping the way one teaches. In reality, teachers can use any methodology with a lexical approach from grammar translation to task-based learning. What changes is just the linguistic focus of the lesson.

Lewis (1993:193) in fact stresses that “The Lexical Approach is not a revolution, but it is, I hope, a radical and helpful change of emphasis”. The same concept is also stressed by Bedell, Fresco (2016:1), who affirm:

It seemed a revolutionary new approach to language teaching at the time. Over the years, however, people have come to see that it does not really mean a major change in the way things are done in the classroom, but rather a change in the way we think about them and a change of focus.

According to Lewis (1993:89), “Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderella”. Bearing this principle in mind, one could deduce that the Lexical Approach excludes the teaching of grammar in

favour of the teaching of single words. However, it should be emphasised that “the linguistic focus of the lexical approach is really in between grammar and what we traditionally think of as vocabulary” (Lackman 2010:2). Lackman (2010:2) continues claiming that:

What it focuses on are structures made up of words, meaning that the actual paradigm shift was away from individual words to clusters of words, or lexical chunks as they are commonly referred to. This new idea about the structural nature of the language does not exclude grammatical structures but instead recognizes that the language has far more structures than those that occur in the grammatical syllabus.

As regards this aspect, reflecting on the Lexical Approach, its characteristics, and purposes, Serra Borneto (1998:127) affirms:

l’idea centrale è che si possa, anzi si debba, arrivare alla competenza nella lingua straniera attraverso un insegnamento basato sul lessico e in particolare che la stessa grammatica vada appresa contemporaneamente e assieme al lessico, poiché essa è integrata nel lessico.

In addition, also Macagno (2018:96) underlines the importance of the integration of lexicon and grammar in the learning process, affirming:

Se il lessico appare come elemento centrale dell’apprendimento, ciò non significa che la grammatica debba essere bandita. Anzi, l’approccio lessicale richiede esplicitamente che lessico e grammatica vengano strettamente integrati nel processo di apprendimento. Lessico e grammatica non vanno appresi separatamente perché l’identificazione corretta di unità di lessico comporta contemporaneamente anche una processazione dei nessi sintattici e degli altri aspetti tradizionalmente trattati dalla grammatica. La grammatica è già implicita nel lessico perché in esso contenuta.

However, the importance of the lexicon is also proved by the fact that “it is not use of grammar which separates higher level students from native speakers – often the student’s grammar will be better than a native speaker’s – but the way words are combined into lexical chunks” (Lackman 2010:2). It follows that lexical chunks play an important role in developing fluency and competence in a foreign language, the reason why Lewis attributed so much importance to lexicon, affirming

that “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (1993:51).

This principle is the basis of the Lexical Approach. According to Bareggi (cit. in Bedell, Fresco 2006:2), with these words Lewis wants to stress that “fluency is not so much a matter of mastering a set of generative grammar rules and a separate list of words. Rather, fluency depends on having access to a stock of lexical items, or chunks”. It follows that, in order to be able to communicate successfully grammatical correctness is not important, but correctness with the use of lexis is essential (Lackman, 2010), since “meaning is carried not by grammar but by lexis” (Lackman 2010:3). Therefore, in order to communicate effectively “What we do need is the ability to produce probable, natural – and therefore successful – language. And this ability mainly depends on mastering lexis” (Bareggi (cit. in Bedell, Fresco 2006:2). As Sinclair stated “A lexical mistake often causes misunderstanding, while a grammar mistake rarely does” (1996, cit. in Lewis 1997:16). Lewis (1997:16) also recognises the importance of lexis to the creation of meaning, saying:

language which contains grammatical errors is unlikely to be misunderstood in context, but with lexical errors misunderstanding, incomprehension, or in rare cases even offence, are quite likely. Recognizing the lexical nature of language, and the centrality of lexis to the creation of meaning, and consequently to communicative power, demotes grammar – and in particular, the often unnatural, inaccurate grammar of standard EFL – to a subsidiary role.

According to Lewis, lexis is not considered as a vocabulary list but as a series of lexical items, which are made of multi-word chunks most of the time. Thanks to these speakers can produce natural successful language. Furthermore, it is well documented that we speak in pre-patterned chunks (Bareggi in Bedell, Fresco 2006). In particular, as far as English is concerned, Cory (cit. in Bedell, Fresco 2006:5) emphasises:

In the case of English, and especially informal spoken English, language is sometimes said to be composed of some 60% of ready-made “chunks” of language: collocations, idioms, lexical phrases, etc.

In addition, with reference to this aspect of the language McCarthy (1990:11) claims:



The presence of multi-word units in natural data is so common that it has led one linguist, Sinclair (1987), to suggest that what he calls ‘the idiom principle’, the use of ready-made chunks (...) may well be the basic organising principle in language production. In turn, this suggests that the construction of free phrases ‘from scratch’ may form a less important part of oral production than we think...

Concerning chunks, Serra Borneto (1998: 233) also stresses:

Il lessico appare in unità complesse e contestualizzate. Tali unità (chunks) evocano immediatamente anche una struttura di relazioni tra le parole che le costituiscono, cioè in pratica una struttura grammaticale (o sintattica).

It follows that attention should be paid no more on word lists, as happens traditionally, but on chunks (Lewis 1993), which Macagno (2018:97) describes as:

Trattasi di veri e propri mattoni lessicali attraverso i quali edificiamo la nostra competenza linguistica. I mattoni lessicali possono avere dimensioni differenti, dalla singola parola a espressioni fisse o idiomatiche, possono essere costituiti da coppie di parole che co-occorrono stabilmente nella lingua di studio e possono anche essere espressioni più o meno ampie, usate come demarcativi testuali.

According to Lackman (2010:6), the Lexical Approach is made up of three main types of chunks:

- Collocations: words of the four main parts of speech which go together, usually, but not always, two words.
- Fixed expressions: expressions which cannot be changed or can only be changed minimally. Most fixed expressions are idiomatic or are those used in polite speech (e.g., How’s it going?).
- Semi-fixed expressions: expressions which have at least one slot into which a number of different words or phrases can be inserted.

### **3.2. Implications for teaching: increasing lexical awareness**

As far as teaching is concerned, the first step is training learners to notice aspects of the language – in particular lexical chunks – when they are exposed to it. “The

teacher's role is to help the students develop their "noticing" skill, or in other words, to turn input (language exposure) into intake (language acquisition)" (Lackman 2010:21).

In addition, Lackman (2010:8) specifies:

First we have to raise their awareness of the fact that language consists of lexical structures, then we need to define the main types of lexical structures (collocations, fixed and semi-fixed expressions) and finally we need to develop some activities that help them notice the lexical chunks in spoken and written texts. Once students have located the lexical chunks, they need to be analyzed so the learners can understand their construction, what they mean and how they are and might be used. [...] the purpose of analyzing the chunks is not so much so that students understand those particular chunks but, more generally, that they gain practice in doing this sort of processing with new language and they develop some global knowledge of lexical structuring.

Furthermore, it is worth mentioning that "Studies have shown that learners tend to notice and remember words in chunks, particularly the ones which they consciously or unconsciously recognize as variable (semi-fixed expressions) because they can perceive that by changing the slot-filler, they can use the expression in many ways (it's "highly generative")" (Lackman 2010:7).

Concerning this aspect, in his work Lackman (2010:7) reports an example:

Imagine a learner sitting at the dinner table and he/she hears the following: "Could you please pass the salt?" "Could you please pass the butter?" "Could you please pass the bread?" "Could you please pass the ketchup?" The learner will store the fixed part of the expression, "Could you please pass the \_\_\_\_?" because their brain recognizes it as a structure which can be varied and applied in different situations to achieve a communicative end.

Teachers can also implement the Lexical Approach into the class through some expedients. An example is provided by Bareggi (cit. in Bedell, Fresco 2006:3) who claims:

getting into the habit of recording adjective + noun, instead of noun alone, highlighting certain expressions as having a special evocative and generative status, exploring the environment in which words occur and emphasising the pronunciation of lexical chunks instead of individual words.

In addition, Lewis also proposes creating activities and exercises which are based on the comparison and translation between the mother tongue of the students and the target foreign or second language, and using the dictionary as a tool for active learning (Bareggi in Bedell, Fresco 2006).

As far as the dictionary is concerned, Lewis (1993:132) recognises that “an important element in all courses involves teaching students how to use the dictionary to investigate word grammar, collocational range, separability of phrasal verbs, and many other features”.

Lewis is of the opinion that the role of the mother tongue is of paramount importance and needs to be reevaluated. In their learning process students inevitably will compare the two languages and will translate from their L1 to the FL/L2. Therefore, since it is a natural tendency, it is advisable to use it rather than to suppress it (Bareggi in Bedell, Fresco 2006). For example, as suggested by Bareggi (cit. in Bedell, Fresco 2006:3):

when helping learners recognize and use language chunks successfully, comparison with learners’ L1 can be fruitful. Making learners aware of lexical items as whole units in their own mother tongue can help them chunk their second language too. It is not a matter of word-for-word but of chunk-for-chunk comparison. So, next time your students ask “How do you say X in English?”, don’t answer directly – even if it is an apparently “easy” word – but take the question as an opportunity to analyse the Italian word in all its meanings, collocations, fixed expressions, etc. Then compare all that to its corresponding English meanings, collocations, fixed expressions, etc.

In this way students are going to understand that a word-for-word correspondence is rare between two languages, as “Correspondence depends on how you chunk language, not on single words” (Bareggi cit. in Bedell, Fresco 2006:3).

Another aspect to pay attention to is that “The Lexical Approach is utterly in favour of the development of learner autonomy<sup>45</sup>, in which the selection and use of materials and activities play an important role” (Bozzo, 2014:74). As a consequence,

---

<sup>45</sup> Learner autonomy is defined as the “ability to take charge of one’s own learning”; this ability “is not inborn but must be acquired either by ‘natural’ means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way”, and specifying that “To take charge of one’s learning is to have [...] the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning [...]” (Holec, 1981:3).

the final goal of the Lexical Approach is that of leading students to learn vocabulary autonomously through the development of a number of learning strategies, giving them the possibility to become independent language learners.

Regarding the strategies used to learning vocabularies, Pavičič Takač (2008:76) maintains:

the advocates of a strategic approach to vocabulary teaching [...] find explicit strategy instruction crucial in vocabulary learning. It is necessary, they assert, to introduce occasionally decontextualised activities as an addition to extensive exposure to language input, because large amounts of vocabulary cannot be acquired in a short time through language skills only. This observation is especially true for advanced learners. Long-term retention of vocabulary presupposes appropriate strategic support.

In addition, Nation (cit. in Pavičič Takač 2008:52) affirms that vocabulary learning strategies are determined by these essential features:

1. they involve choice;
2. they are complex, i.e. consisting of several steps;
3. they require knowledge and benefit from training;
4. they increase the efficiency of vocabulary learning and use.

It follows that teachers should bear in mind the positive role of the vocabulary learning strategies and help students familiarise and encourage them to use this important resource to reach higher level in the lexical competence.

However, according to Bozzo (2014:74) the main principles to promote autonomy are:

1. learner involvement, learner reflection, and appropriate language use (Little 2007, p. 2);
2. the stimulation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) like ‘analyze’, ‘evaluate’ and ‘create’, as they are defined in Bloom’s revised taxonomy (Anderson, Krathwohl 2001). Therefore [...] activities and tasks where students are actively engaged in finding solutions to the questions and reflect on their elaboration and interaction processes, using English both as a language of communication and as a metalanguage.

Bozzo (2014) reports that in order to learn vocabulary effectively the deep processing should be exploited:

The deeper the level at which information is mentally processed (i.e. the more elaborate and effortful is the mental work that is done with the information), the more likely the information is to be committed to longterm memory [Boers, Lindstromberg 2008:12].

Teachers should also consider the positive role that student's involvement in the task can have for its learning process. In fact, "teacher/researcher designed tasks with a higher involvement load will be more effective for vocabulary retention than tasks with a lower involvement load" (Laufer and Hulstijn 2001:17). To maximize student's participation during the lesson and also its engagement in the task, the teacher's approach has to be learner-centred and moreover there should be the possibility for the student to work individually and also in group (Chan 2000). As far as group work is concerned, Bozzo (2014:75-76) underlines:

Group work generates a learning environment which promotes interaction, negotiation of meaning, and cooperative learning; within this type of environment, students take on responsibilities as autonomous learners, expressly the choice of resources, the planning, monitoring and assessment ('self-' and 'peer-evaluation') of the processes involved in the performance of the activities, in addition to benefiting from group dynamics on motivation and creativity.

Furthermore, when talking about the active role of the learners in the learning process it is important to bear in mind the experiential learning, a pedagogical process elaborated by Kolb which "emphasizes the value of direct experience for effective learning" (Bozzo, 2014:76). Concerning this point, Bozzo (2014:76) specifies:

While academic teaching traditionally privileges passive observation and abstraction to the detriment of action and concrete experience (Kohonen 2007), in Kolb's theoretical model of experiential learning 'prehension' is composed of dialectically opposed abstraction and concrete experience, where deep and effective learning is the result of the resolution of the conflict between them (1984, p. 2, as quoted in Kohonen 2007).

### **3.3. The Lexical Approach: some exercises and activities**

“The Lexical Approach is an approach, not a method, meaning it will work with existing methodology and activities” (Lackman 2010:13).

In this section we will see some sample activities and exercises involving the Lexical Approach which are useful to make students work on and notice lexical structures and vocabulary.

Before doing this, it is worth emphasising what Lewis (1997:59) claims concerning the different types of exercises and activities he proposes in his book *Implementing the Lexical Approach*:

All [...] have one basic motivation - to encourage learners to notice different kinds of chunk and to ensure that they notice them more perceptively. To slightly misquote David Brazil's neat dictum: It is not a matter of whether language is taught or caught, it is a matter of making the catching process more effective and efficient.

In addition, it is also important to bear in mind that “classrooms mean complex social interactions, with many diverse individuals co-operating” (Lewis 1997:86). This is the reason why teachers should propose different exercises and different activities, taking into account that students have different learning styles and preferences. In other words, as underlined by Lewis (1997:86) “an important part of the teacher's task is to maintain a balance which accommodates everyone”.

In addition, it is important to remember that the tasks in every exercise / activity should be challenging but suitable for student's capacity. The tasks should make students reflect on the lexical chunks they encounter and also, with the help of the teachers, stimulate the acquisition of vocabulary learning strategies and the use of vocabulary learning tools to expand their vocabulary autonomously, in the hope that this will improve students' awareness of the lexical chunks, transforming linguistic input into intake and therefore enhancing their lexical competence.

The first exercise we propose is taken from Lewis (1997:92) and concerns collocation. Students are given a list of words and they are required to complete the task, matching each word with the proper verb in order to create typical strong word partnerships. Once they have completed the collocations, they are asked to say or

write something about the topic 'jobs'. This exercise is particularly useful to make students work on collocations that have already been discussed and seen in previous lessons. Therefore, thanks to this exercise they can systematise these forms and also reuse them in a productive activity.

The exercise that we find in Lewis's book (1997:92) is reported below:

bill	presentation	costs	invoice	discount
debt	lunch	message	expenses	deal
service	calculation	mistake	money	promise
	-----			-----
	-----			-----
pay	-----	make	-----	give
	-----		-----	-----
	-----		-----	-----

The second exercise we illustrate is also taken from Lewis (1997:94), who – to make students practice on collocations – proposes them to identify in each group of words, the one that “does not make a strong word partnership with the word in capitals” (Lewis 1997:94).

We report the list of words proposed by the author to make the exercise clearer (1997:94):

1. BRIGHT idea green smell child day room
2. CLEAR attitude need instructions alternative day conscience road
3. LIGHT traffic work day entertainment suitcase rain green lunch
4. NEW experience job food potatoes baby situation year
5. HIGH season price opinion spirits house time priority
6. MAIN point reason effect entrance speed road meal course
7. STRONG possibility doubt smell influence views coffee language
8. SERIOUS advantage situation relationship illness crime matter

As in the first exercise, in order to be able to complete the task students should have already encountered these collocations. In addition, before asking them to complete this exercise it would be recommended to make with the help of the teacher a comparison between students' mother tongue collocations and the foreign language ones. Making them reflect on the similarities or differences will help students memorise these forms and complete the exercise, as well.

Another exercise taken from Lewis (1997:95) requires students to identify the wrong word in each of the following expressions, to correct the sentence, and then to find the corresponding expression in their mother tongue. The sentences proposed by Lewis (1997:95) are:

1. It's up with you.
2. Look at it from my line of view.
3. It never touched my mind.
4. Could you hold in a moment, please.
5. Have your time – there's no hurry.
6. Sorry, I didn't take that. Could you repeat it, please?

First of all, it is important to make students understand that it is not so easy to use the correct fixed expressions and that in doing it they have to be extremely precise because “even a small mistake can change the meaning or make the expression meaningless. Accuracy matters here, [...] a lexical mistake can hinder effective communication, unlike a grammar mistake which rarely does” (Lewis 1997:95). Thanks to this exercise they can reflect upon this aspect of the English language.

Even in this case, in order to be able to complete this exercise students should have already studied these expressions. In this way, this exercise could be useful to make students practice on certain expressions. In fact, Lewis (1997:95) suggests “This simple exercise can be used to follow up watching a video or hearing or reading a dialogue”. For example, teacher can ask them to read a text which contains these expressions and then raise students' attention on those expressions. Successively, they can complete the exercise.

Another exercise that is useful to make students work and notice aspects of the language is again proposed by Lewis (1997:95) and requires students to match the first part of each sentence with all the corresponding endings grouped together, as in the examples below taken from Lewis (1997:95):

**List 1**

1. I'm wondering

**List 2**

- a. to concentrate.  
to understand it but I can't.  
to remember where I put them.



- |                |   |
|----------------|---|
| 2. I'm trying  | b. quite pleased with myself.<br>a bit off colour.<br>more confident than I did.            |
| 3. I'm feeling | c. what I can about it.<br>nothing yet!<br>the best I can.                                  |
| 4. I'm doing   | d. what we can do about it.<br>if it will make any difference.<br>if anyone else knows yet. |

Furthermore, students have to think of a communicative situation in which they would say each sentence, then they have to select one of them and finally to create a short and written dialogue, which should contain exactly the selected sentence (Lewis, 1997). Once they have done this exercise, learners are asked to find mother tongue equivalents of the sentences provided (*ibid.*).

As far as activities are concerned, *Lexical Crosswords* is a good activity to make students notice and work on collocations. “The clues are lexical items, most typically utterances. The answers to the crossword are found by completing the lexical items. [...] Although appearing like an ordinary crossword, the important input is the complete utterance which is the clue. By gapping it, attention is drawn to the exact words” (Lewis 1997:133).

Another way to make them work on words through lexical crosswords is that of splitting the classroom into small groups or pairs and giving them two different types of Grid (Lewis, 1997). In this way, as proposed by Lewis (1997:133), “They have to help each other complete the grid by giving clues. Each clue should be a sentence which contains the answer replaced by the word *blank*, for example *The blank we enjoyed most was the pool*”.

In addition, according to Lewis, it should be advisable to use unusual words as crossword answers; with reference to this aspect, he affirms (1997:133):

these are easier to give definition-type clues for, and crosswords are usually intended to be puzzles. We want to use them for light-hearted but serious language practice. Using common words means the answers belong in many Expressions, and the pedagogical value is for learners to produce good lexical item clues in a relaxed, game-playing atmosphere.

This activity can be useful to practise and revise words and lexical items already learned. Teachers should remember that in the process of foreign language learning new words / collocations need to be constantly repeated and reviewed by all students, specifically by those who have specific learning disorders because of their problems with memorisation. This is the reason why exercises like this should be implemented when working on lexical items.

The second activity we proposed is taken from Lackman (2010:15), who describes it as “A Task-Based Approach” activity. According to Lackman (2010:15), “A good way to get students to notice lexical chunks in a text is to tell them that they will have to use those chunks later in a task. The task should relate to the original text”. “Telling them before they deal with the text that they will have to use the lexis they find, is a good way of encouraging noticing and acquisition” (Lackman 2010:21).

For example, we can ask students to read a text about someone who talks about his holiday, and then to write something about the same topic. In order to do it, they are forced to identify lexical chunks and semi-fixed expressions in the text to reuse them to describe their experience (Lackman, 2010). In this way, not only do they notice the lexical chunks / expressions, but also they use and then systematise those forms.

Lackman (2010) also proposes to start from a spoken text as a source for the task. In particular, he affirms (2010:15):

The source could also be a spoken text. Keeping with the holiday idea, an easy way to do this in a class is to tell students about a holiday you had and ask them to write down any chunks (e.g., expressions) that they think they could use when they describe their holiday.

However, there is an important aspect that needs to be considered and this is the choice of the topic. In particular, when dealing with this type of exercises in which students have to create a text, it is necessary to propose them a topic that interests them, in order to involve them in the task. Asking them to write something about a

holiday or an experience in a museum for example is completely different. Students should be interested and involved in what they do, every teacher should bear this in mind.

Furthermore, it is worth emphasising that activities like this are very useful. In fact, Lackman (2010:15) maintains that “Not only is this an effective classroom activity but it teaches students a valuable strategy for language acquisition, that being listening or reading for useful language that you can use later”.

In addition, Lackman adds another advice for teachers to propose at the end of the activity, which consists of expanding semi-fixed expressions, explaining their form, meaning, and pronunciation. With reference to this aspect, he says (2010:15):

Of course, once the students have extracted the language, you should get variable chunks up on the board and, where possible, elicit other slot-fillers that could be used. This is to give students some latitude with the chunks when they finally do their productive task. If the productive task is writing, you can specify that you want students to use a certain number of chunks.

Another activity suggested by Lewis (1997:116) to make students work on lexis is word dominoes. In order for this activity to be realised teachers have to “Prepare an A4 blank sheet with about 20 domino shapes” (Lewis 1997:116). In addition, Lewis (1997:116) recommends to “Use a smaller number of dominoes, perhaps 10/12 for a lower level class, and the full set for more advanced classes”. Usually, to make the activity clear the first and the last dominoes are given to students (Lewis, 1997).

To complete this activity, Lewis (1997:116) proposes:

Write collocations such as *verb + noun* on the dominoes, putting the verb on the right-hand half and the noun partner on a different left-hand half. Collect partnerships as they occur in class, perhaps from the text which is being studied. Later, cut up one or more sets of the dominoes and let learners working in small groups revisit the collocations by building a domino chain.

This activity could also be extended to obtain a more lexical focus, for example requiring the groups of students to create a text or a dialogue using the collocation chain (Lewis, 1997).

In addition to those already mentioned, another useful activity proposed by Lewis (1997:108) requires students to look for and underline chunks in a given text. This activity “helps to give them different kinds of chunks to look for, such as: Completely Fixed Expressions, *Adjective + Noun* Collocations, Expressions with the verb [...], Expressions which show the discursual meaning of the next sentence / paragraph” (Lewis 1997:108).

Teachers can also suggest them to use different colours to underline different types of chunks. Obviously, the choice of the chunks and the difficulty of the language in the text should be suitable to students’ level. However, as remarked by Lewis (1997:109), it is also important at the same time not “to squeeze the text dry; an important feature of the Lexical Approach is teachers and learners getting used to using texts, some of which may be ‘too difficult’ for them to read fully. This means teachers and learners feeling comfortable with the idea of using a text to take something useful from it without worrying about parts of the text which they do not understand”.

The purpose of this activity is double; on one hand, it aims at obtaining a lexical focus, raising students’ attention on specific chunks; on the other one, it is also a way for teachers to understand what the students believe chunks are (Lewis, 1997).

The last sample activity to make students work on lexical structures is taken from Lackman (2010:19), who calls it “Slot-filler Relay Race”. According to the author (2010:19):

This is a great way to get the students to come up with slot-fillers for semi fixed expressions. Once they have picked out some expressions from a text, elicit the expressions from them and make note of them either by underlining them in the text or listing them on a sheet of paper or on the side of the board. [...] one team should start by choosing an expression from the list and they will be given a minute (or two, your choice) to come up with slot-fillers for it. It needs to be done as a relay race where the first member of the team takes a marker, races up to the board, fills in a slot-filler, hands the marker to the next student to add another slot-filler and goes to the back of the line. When time is up, eliminate incorrect slot-fillers and award a point for each correct one. Then the other team takes their turn.

Concerning this activity, it is important to stress that it is different from the typical ones experienced in class by students. Novelty is an important aspect because it can

catch students' attention, involving them in the task and making it more enjoyable. This is the reason why teachers should try to propose new and original exercises. In addition, races among students make the task especially stimulating for them.

Finally, what should be clear to teachers is that all the traditional activities and exercises can be adapted in different ways to make students notice some aspects of the language, as lexical items and chunks. With some simple modifications it is possible to obtain a lexical focus and increase students' lexical awareness.

To conclude, it is worth mentioning that time for practice and systematisation is necessary. In order to remember structure of the language, students, especially those with specific learning disorders, need a high degree of training and revision. Therefore, activities and homework should be assigned and then checked.

### **3.4. Conclusions**

What has emerged in this chapter is that a special attention needs to be paid to lexis, given its important role in the foreign language learning process. In order to do this, teachers should increment it into their programs and activities, making students work on it and help them use strategies to memorise it. This is a good way also to improve their fluency and their mastery of the language.

In addition, in this chapter some implications for teaching lexis have been provided, since we think that the teachers' methodology and approach are fundamental to help students notice aspects of the language. Noticing is the first step to make input becomes intake and this is the reason why teachers should insist on it.

Finally, in the last part of the chapter some typical sample exercises and activities involving the Lexical Approach have been proposed in order to show that a lexical focus is possible to obtain through some simple modifications and interventions made by teachers. In this way, students have the possibility to work on and pay attention to vocabularies and lexical structures, acquiring with practice and effort a good lexical competence.

## **CHAPTER FOUR**

### **Analysis of a didactic unit in an English textbook for beginner Italian students: The role of lexicon**

#### **4.1. Lexicon in an English textbook: analysis of a didactic unit**

In the previous chapters of the present work attention has been paid to theoretical explanations about students with specific learning disorders, their difficulties in learning a foreign language – emphasising those related to lexical acquisition – and tools, approaches, and strategies that should be adopted to make foreign language learning a more accessible process to them.

In this chapter, instead, we will see concretely if these concepts and assumptions are considered in the light of everyday use and teaching of English in Italian schools, making particular reference to lexicon acquisition. In order to do this, we will analyse a didactic unit in an A1 English textbook for middle school students learning English as a foreign language to understand if lexicon deserves the proper attention and if the textbook is accessible to students with SLD, if it considers their difficulties in learning English lexicon, and if it provides useful and appropriate activities and exercises that allow them to overcome their problems and to acquire it.

The didactic unit we have chosen to analyse is taken from *21<sup>st</sup>-century competences 1 for everyone*, an English textbook designed for Italian students and published in 2018 by ‘De Agostini Scuola SpA’. We decided to examine Unit 8 “*We’re shopping*”, which – as far as lexicon is concerned – deals with clothes and accessories.

Firstly, in our analysis we will focus our attention on the general structure of the unit; Secondly, we will observe more specifically and also assess every single exercise and activity that deals with lexicon, trying to describe the strengths and weaknesses for each of them, bearing in mind the difficulties that a student with specific learning disorder can find in facing and doing them<sup>46</sup>.

#### **4.2. The general structure of the unit**

---

<sup>46</sup> See the section ‘Appendix’ at the end of the present work to find the pages of the didactic unit we chose to analyse.

In the first page of the unit there is a picture that introduces the topic. In fact, it represents a group of teenagers in a clothes shop speaking to each other and with some t-shirts in their hands. Next to the image there are two questions related to it and below there is a dialogue which describes the image and after it we find a reading comprehension exercise concerning the dialogue.

In the second page of the unit there are five exercises which are connected to the written dialogue of the previous page. The first one illustrates a sort of map of the dialogue with a vocabulary and a grammar focus to complete, the second one is a lexicon exercise which deals with some expressions encountered in the dialogue, and the third, fourth, and fifth ones are speaking exercises concerning the topic of the unit.

The third and the fourth page of the unit are completely dedicated to vocabulary; in these two pages there are therefore five different types of exercises concerning lexicon: two matching exercises, a word completion exercise, a listening, and a speaking exercise. At the end of the third page, however, students are asked to go at page 233, where they can find a word bank concerning clothes and accessories. It is a sort of additional vocabulary's section that deals with the topic of the unit. Specifically, there are two exercises: The first one is a matching exercise, similar to the one we find at page 108, while the second one is a word completion exercise.

Thereafter, in the fifth, sixth, and seventh pages of the unit the grammatical topic of the unit – the Present Continuous with its use and forms – is introduced to students and there are also a lot of different exercises – twelve precisely – to make them work with this new verbal form. An important aspect regarding the structure of the unit is the fact that in these pages there is a summative box which explains and describes the main rules for the different forms of the verb followed by different exercises. For example, there is a box which explains the affirmative form of the Present Continuous and then exercises concerning this form are given to students. Even though we are not interested in providing an analysis of grammar, we must confess that this is a good way of organising the grammatical aspect of the unit. In this way students, especially those with some types of difficulties, have the possibility to deal with one aspect at a time, i.e. they see, read, and reflect on the use and forms of the verb and then they can practice through exercises.

In the eighth page of the unit space is given to oral functions connected to the topic of the unit. There is another written dialogue “*Shopping for clothes*” and students are asked to listen to it, to choose the correct alternative in the text, to watch the video, and to check. Thereafter, students have to complete a sort of table writing some questions encountered in the dialogue. Then there is a speaking exercise to do in pairs. To conclude, there is a writing exercise which is connected to the previous speaking one.

The last two pages of the unit deal with culture with reference to clothes. In the first page there is a text concerning Tartan traditions. But before the text we find three questions that are thought to introduce the topic and make students speak about it before reading the text. In addition, near the text a glossary is provided: a list of nine English words with their corresponding Italian translations are given to students. Every item in the glossary has a number in order to be identified in the text and immediately clarify the meaning of the words when students read it. Below the text there is a cultural box which describes a curiosity about ‘Tartan Day’.

In the following page six different exercises concerning the text are provided: respectively we have two reading activities and two listening exercises, and then a speaking and a writing exercise. At the end of the page there are two boxes: The first one reminds students the difference between the Present Simple and the Present Continuous through the forms ‘I wear’ and ‘I’m wearing’ and then three adjectives with their antonyms are proposed. The second one contains some tips for students to complete the writing exercise and these are in Italian.

The last consideration concerns the instructions given to students to carry out tasks and exercises; in this unit, as well as in the whole textbook, they are in English and we think that for students with specific learning disorders this could be a problem, since sometimes they cannot clearly understand what they have to do. This is the reason why teacher should read instructions in English and then translate them in Italian.

#### **4.3. Lexicon exercises in the unit: analysis, positive and negative aspects**

Since the focus of the present work is lexicon acquisition in students with specific learning disorders, in this section we will focus our attention on it, trying to



understand the role of lexicon and how lexical exercises are organised in the unit, what the strengths and weaknesses are for each of them, and above all if they are accessible and adequate to students with specific learning disorders, considering the difficulties they find in acquiring foreign language lexicon. The aim of this section is therefore providing an analysis and assessing each exercise that has to do with lexicon, whereas in the next chapter we will propose some practical examples of supportive activities and exercises to add to those of the textbook to help students with specific learning disorders learn, memorise and acquire English lexicon.

To begin with, in the first page we see the title of unit 8 “*We’re shopping*” and there is an image that introduces and contextualises the following dialogue and also the lexical topic of the unit. Near there are two questions in English which ask students to understand and say where the friends in the picture are and what the girl has got in her hand. Thanks to the picture and the questions it is possible to make students reflect on what they are going to do in the unit and to guess the possible vocabulary they are going to learn. This is also a way to see if students already know some of the words they are going to study, but most importantly it is a way to retrieve words already learnt which are connected to this topic. In particular, this is useful for students with specific learning disorders who – because of their problems with memory – find it difficult to remember words that they have already seen and learnt.

In addition, this is also a manner to raise students’ curiosity on the new topic they are going to face.

However, we would suggest to add some other additional questions to introduce the topic, for example “What can you see in the picture?” or “What do you identify in the image?” or “Is there something in the image that you already know?” etc. Moreover, as far as students with specific learning disorders are concerned, teachers can ask questions in Italian and also accept if they prefer answering in Italian because the aim of this exercise is retrieving past words and knowledge and not testing language.

Successively, in the same page we find the dialogue that describes the image above and students are required to read it, to listen to it, and to repeat it. According to us, asking students to repeat the dialogue together is not a good idea; it would be

preferable if a student individually repeats a sentence of it after the teacher or the audio. In this way teacher can listen to his pronunciation and correct it. After the dialogue there is immediately a comprehension exercise and students have to decide if some sentences are true or false according to what has been said in the dialogue. However, we believe it would be better to work more on the dialogue before asking students to complete this exercise. For example, teacher can ask some questions to students about the dialogue in order to facilitate comprehension, and this will be useful for students with SLD, who sometimes can show difficulties in understanding written texts. Teacher can also require students to identify known words in the text and to try to guess the meaning of the unknown ones thanks to the context in which the situation is going on etc. This is also a way to learn a vocabulary strategy to students. Thereafter, teacher can give students the Italian translation of some difficult and new words, also asking students to underline new ones in the text to help memorise them.

Therefore, with some modifications and interventions on the part of the teacher these four exercises in the first page of the unit can be useful for everyone to introduce the topic and to recall to mind words and concepts.

In the second page of the unit there is an additional work on the dialogue, through which students' attention on grammar and vocabulary wants to be captured. In particular, as far as vocabulary is concerned, students are required to find and write – in addition to the one that has already been given as an example – two words concerning clothes. The same task is also required for grammar: they have to identify and then to write five sentences with the affirmative or negative forms of the Present Continuous and three examples of questions and short answers. Even in this case an example of sentence is showed to students.

The aim of this exercise is making students work on vocabulary and grammar in the dialogue but we think that this is a demanding task for students with specific learning disorders. In particular, dyslexic students can find it difficult to complete this exercise because of their problems in accessing the written code. In addition, they need more time to read, understand, and search specific information in the text. What is more, they have to carry out all these tasks simultaneously, and this in turn, will weigh on the cognitive effort they have to spend to complete this exercise. A possible

solution could be separating the different tasks in order to allow them to focus on one activity at time. Otherwise, they will not be able to complete this exercise and they will lag behind and this will increase their sense of failure, damaging their self-esteem.

In addition, when dealing with a written text teacher should ask students with SLD to read it previously at home; in this way they can work on it, understanding the general meaning of it. This should be applied to all the texts teacher is going to treat and analyse in classroom.

The following exercise gives students the Italian translation for some expressions that are contained in the dialogue and they have to find the corresponding English forms and then write them. However, it is worth emphasising that if these expressions have already been seen in the previous units or if teacher has previously spent some time explaining them while analysing the text students can be able to carry out this exercise, otherwise it becomes difficult, especially for students with SLD, to properly complete it.

The next exercise asks students to act out the dialogue in groups. Although this exercise could be useful to expose students to the language as it is spoken in a real communicative situation, we think that simply repeating the dialogue is not the best way for students to learn and memorise some expressions of the language. There are other specific exercises that are more adapted to fulfil this purpose. However, as already mentioned, this exercise would be more useful if the teacher reads some sentences of the dialogue and then asks students to repeat them to test their pronunciation.

The last exercise to analyse in this page concerns speaking; students in pairs are required to ask and answer some questions concerning the topic of this unit. As far as students with specific learning disorders are concerned, it is important to remember that it could be difficult for them to speak freely about an argument and the task will be even more complex if they do not remember specific lexical structures and vocabulary to use. For these reasons, we believe that speaking exercises should be guided and this could be useful for all students, as well. Therefore, providing them with linguistic prompts or fixed expressions to complete are highly recommended.

However, what really interests us is what we find in the two following pages, (108 and 109), which are completely dedicated to vocabulary, i.e. clothes and accessories, with specific exercises to complete.

First of all, to make students work on vocabulary the textbook proposes a matching exercise. Specifically, students have to match some listed words to the picture above illustrated. Once they have completed this task they are required – according to the instructions – to listen to the audio, check, and repeat. The first word of the list is already matched to the corresponding image, providing an example of how to complete this exercise.

At first one could think that this is a good way to present vocabulary to students because of the presence of the images that can help students link the word to the image, a common strategy typically used to reinforce memorisation. However, if we deeply analyse this exercise, it is clear that it shows some limitations that cannot be ignored.

First of all, there is not an introductory exercise to recall to students' mind words already known. For instance, in doing this, teachers could benefit from the presence of images and ask students to watch them and say if they already know some of these in English and if they guess some meanings also ask them if they note some similarities with their mother tongue. And this could be particularly useful to do with students with specific learning disorders, since – as we have already mentioned – they find it difficult to retrieve words from long-term memory and if they listen to what emerges in this exercise from students and teachers' conversation, they can be helped in remembering words already learnt.

Secondly and most importantly, there is not a cognitive organisation of the lexicon. As stated in the second chapter, in order to remember words our brain unconsciously tends to group together words according to some categories / semantic fields. Lexicon is strictly organised in our mind and when teaching lexicon this aspect should be taken into consideration in order to make this process more natural. Therefore, bearing this in mind, it seems to us that this concept has not been considered in this textbook. In fact, we see that words concerning clothes and accessories are not given a structural order but they are randomly presented.

Even though it seems banal, this aspect is extremely important, especially when dealing with students with specific learning disorders, who have problems in memorising words. If we can give them a clear lexical structure and organisation, they can be helped and sustained not only in learning and memorising words, but also in retrieving them and connecting words that belong to the same category.

Unfortunately, this is the common structure that the textbook uses to make students work on lexicon. In fact, this aspect is also evident at page 233. At the end of the third page of the unit (page 108) students are asked to go at page 233, where they can find additional and more detailed words concerning clothes and accessories.

The first exercise in this page has the same structure as that of page 108 but with different words. Therefore, students are asked to match the given words to the corresponding pictures, then to listen to the audio, to check, and to repeat. In the same page there is however another lexical exercise, which is more useful than the previous one, since it provides students with a first lexical categorisation, dividing – through a sort of table – clothes and accessories and asking students to fulfil it with the words given above.

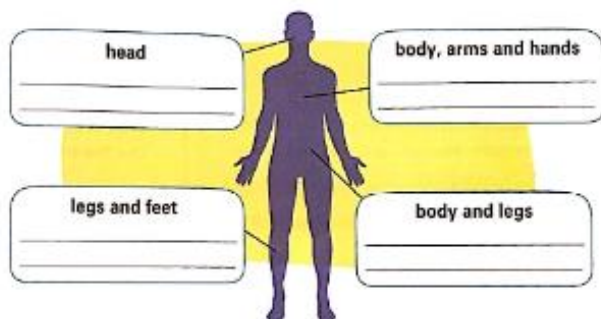
In addition, at page 108 there is a grammar box that explains that the expression ‘*a pair of*’ can be used with plural nouns, and then an example is provided. This box could be more useful if students were asked for example to insert it in an exercise and therefore to practice and systematise this new form.

At page 233 there is, instead, a lexical box with only an isolated lexical item ‘*smart clothes*’ inside with the corresponding Italian translation. This box is however not connected to the exercises in the same page, so its function is questionable. A noteworthy way to introduce new words without using glossary with the immediate Italian translation is that of providing some sentences which contained them and asking students to reflect and try to guess their meaning paying attention to the context in which they appear.

In the second page of the vocabulary section, page 109 precisely, we find four different exercises. In the first one, students work on some of the most important and common accessories. Again, this is a matching exercise with the same structure as that found in the previous page; students have to match the words given to the pictures (there are six lexical items to associate with the corresponding images).

Then they have to listen to the audio, check, and repeat. Having the same structure, this exercise displays the same limitations as the one described at page 108, therefore it is not properly accessible to students with specific learning disorders.

The second exercise at page 109 represents an attempt to give to lexicon an order and a cognitive organisation, aiming at helping students memorise it. In particular, it asks students to write the words found in the two previous exercises (in which we remember clothes and accessories vocabulary has been presented through two matching words-images exercises) beside the correct part of the body. In order to better understand the structure of this exercise, we report it below (Cochrane, Greenwood, Scorti, Heward 2018:109):

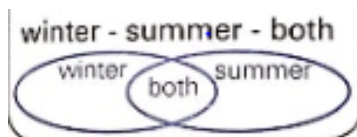


As mentioned, even if this is a first attempt to give to lexicon a cognitive organisation and to provide a different structure – and this is absolutely positive, since we know that it is important to provide students with different types of exercises because every student has his own learning style and sensory channel preference to acquire information – we believe this is not the best way to organise lexicon. In fact, this structure can confuse students, especially those with SLD, because it adds new vocabulary that are connected with another semantic field, that of the body. Students with SLD can merge them, losing the line of reasoning. In few words, we believe that this is not a clear lexical cognitive organisation because it could happen that if students think of head the words that come to their mind could be nose, eyes, ear, etc. and not hat, sunglasses etc. this is the reason why this type of lexical organisation can go to the detriment of students.

To make this exercise more useful and accessible for all students we suggest to divide the part of the body between upper and lower and to ask students to complete the image associating clothes and accessories with each part. This is without any doubt a simplified, less detailed, and less rigid version of the exercise that is

proposed by the textbook. We are of the opinion that it could be more immediate and quicker for students to think and link clothes and accessories with the upper and lower part of the body, rather than to reflect on which of those can go in the head, body, arms, and hands, legs and feet, body and legs.

In addition, as suggested in the textbook, Venn diagrams can be useful to categorise words and therefore to memorise them. In the box “*School skills*” at page 109 students are asked to create a diagram which contains clothes and accessories vocabulary. The textbook proposes students three categories and asks them to insert words in them, as reported below (Cochrane, Greenwood, Scorti, Heward 2018:109):



We believe this is a better way to provide students with a clear lexical organisation rather than the previous one. This method will be helpful for every student in the classroom, not only for those with some types of difficulties.

The following exercise we find in the second page of the vocabulary section concerns listening; it is an oral comprehension exercise dealing with the lexicon of the unit. Students have to listen to the audio and understand what clothes Todd wears to go to school and which ones Ellie wears to go for a walk. The words to choose are given and students have to decide if they refer to Todd or Ellie. In particular, we believe that this exercise is not accessible for students with specific learning disorders for one main reason. If we exclude that some students with SLD can find listening exercises particularly difficult because of specific deficit and problems (such as the phonetic-phonological deficit or problems in retrieving information from long-term memory and problems with the phonological short-term memory), the reason lies on the fact that the pairs of words in this exercise are similar not only in meaning (*shorts* and *trousers*, *boots* and *shoes*) but also in spelling (*shirt* and *T-shirt*) and this will be an obstacle especially for students with dyslexia.

The last exercise in this page concerns speaking and students in pairs are required to say what they usually wear at home, to go for a walk in the countryside, to do sport, to go to a party choosing four items from exercises one and two. This exercise does

not seem to be particularly problematic for students, unless they do not know the meaning of the written words, but this is improbable, since they are easy and common words.

To conclude, these last three exercises at page 109 are thought to practice and then systematise the words found in exercises one and two, in which lexicon concerning clothes and accessories is presented to students.

Nevertheless, we are convinced that these exercises do not properly fulfil their function. They are not the best exercises to make students work and practice on vocabulary, since they are insufficient and superficial. Learning vocabulary in a foreign language is a demanding task for everyone and in order for this process to be successful students need to intensively practice and systematise these words and structures thanks to different types of specific exercises and activities. This is particularly important for students with SLD, who have a specific disturb that makes lexicon acquisition even more difficult. This aspect is extremely important and therefore it cannot be underestimated. This is the reason why in the next chapter we are going to provide some examples of supportive activities and exercises in order to give students more possibilities to systematise English lexicon concerning clothes and accessories.

The following three pages (110, 111, 112) deal with grammar and therefore we will not analyse them. Page 113, instead, has to do with lexicon and therefore we will examine it. In particular, this page is dedicated to oral competences, i.e. functions and the topic in question is 'Shopping for clothes'.

This page opens with a written dialogue and the task requires students to listen to the audio and to choose the correct alternative. For this reason, there are in the text pairs of words that the students have to opt for according to what they listen to. It is therefore an oral comprehension exercise to do while listening to the audio. Once they have carried out this task, students watch the video that represents the situation described in the dialogue, listen, and check. In addition, near the dialogue there is an image that shows the situation and below the picture there are two questions in Italian. The first one asks students if they remember the conclusion of the first dialogue and the second one what Aila and Maisie (the protagonists of the second dialogue) have decide to do. The aim of these two questions is probably making a



comparison between the ends of the two dialogues to assess students' comprehension and to make them speak about the topic of the two dialogues. However, we think it would be better to ask students to describe for instance the image, what they see, which clothes they can recognise, what people wear, what the girl has in her hand etc., as a way to understand if they remember vocabulary already encountered in the previous pages of the unit. And in case they are not able to answer adequately, we highly recommend to do some additional activities (such as a semantic map on the blackboard) before working on the text. This can be a good way to recall and revise words and this could be especially useful for students with specific learning disorders, considering their problems with memory.

In addition, before starting with the first exercise that the textbook proposes, we suggest to draw students' attention to the text and to the expressions and words inside it, asking them for example if there is something new or something that they have already saw.

Near the dialogue there is also an explicative box concerning the British money which shows students the proper expressions – which are also contained in the dialogue – to ask for price and how to answer.

However, there is another aspect that deserves attention; as we have mentioned before, students are required to listen to the audio and at the same time to choose the correct alternative between two words in the text. However, it must be considered that this task could be inappropriate for students with specific learning disorders. They have to carry out two tasks simultaneously: follow the text that is being read and select the proper word in real time without interruptions. If we consider that students with SLD, especially dyslexic students, have problems in accessing the written code and also in the phonological short-term memory, it is not surprising that they will find this exercise complex, unless teacher stops the audio in order to allow them to choose the right word and not to lag behind.

Exercise two in this page asks students to listen again to the audio and then to repeat it. As already mentioned with reference to the first dialogue, we are the opinion that it would be better if the teacher asks randomly to some students to repeat some sentences of the dialogue in order to correct their pronunciation, an aspect that does not emerge if all students repeat the dialogue together.

The third exercise in the same page deals with some key language expressions related to the dialogue and therefore to the lexical topic of the unit. Students have to read the dialogue and complete the questions. Answers for each question are already given to students and they have to write the right question for each of them. This is not a difficult exercise, since students just have to identify the question in the dialogue and to write it near the answer. There is not a re-elaboration to do, it can be considered a transcription of sentences found in the dialogue.

This exercise is connected to the following one, in which students in pairs have to act out shopping dialogues using the information given (size, price, etc.) and the key language expressions in the previous exercise. In doing this they have to take turns to be the shop assistant and the customer.

However, as far as students with specific learning disorders are concerned, we think that from the graphic point of view the way information is given is not clear. In order to show this aspect, we report the table below taken from the textbook (Cochrane, Greenwood, Scorti, Heward 2018:113):

you want	your size	sizes in store	price
trousers	M	S / M / L	£29.50
a hoodie	S	S / M	£35.00

you want	your size	sizes in store	price
shorts	M	M / L	£19.99
a T-shirt	L	S / M	£10.99

We think that students with SLD can find it difficult to properly understand what they have to do because of this structure, but also to comprehend which roles to take, what information belong to the shop assistant and which one to the customer.

In addition, in the same page there is also an additional exercise for fast finishers: they have to write two of the dialogues they have acted out in the previous exercise.

The aim of these two final exercises is demanding students to practice and reuse – through an oral and then a written production – the expressions found in the dialogue concerning shopping for clothes. On one hand, acting out and writing dialogues are without any doubt good exercises to practice new expressions and vocabulary saw in the unit. When carrying out the task students are forced to take the dialogue as reference and to reuse specific and fixed expressions to ask and obtain information. Therefore, it is a good way for practising language. On the other hand, it should be stressed that for students with SLD these two exercises are not so easy. They need to

be guided in oral and written production and the best way to do it is providing them with some linguistic scripts or prompts, in which fixed expressions and structures about a specific topic are given to them in a clear way, allowing them to produce a text in an oral or written form.

This does not happen in this page where structures and expressions are not reassumed and given to students in a clear way but on the contrary, they have to complete the key language exercise to discover them and then to reuse them in the production exercises. And if students are going to complete the exercise in a wrong way or if they are going to do some spelling mistakes in copying expressions from the dialogue – and this can happen when dealing with students with SLD – as a consequence they are going to do them again when writing the dialogues. Students with SLD need to have a clear cognitive schema with fixed expressions, chunks, typical structures and vocabulary related to a specific topic to use and in this way, they will be able to produce something in an oral and also in a written form.

The last two pages of the unit deal with culture connected to clothes, the topic of the unit.

To begin with, at page 114 we find the text “*Timeless tartan*” and before it three questions to introduce the topic. We report them in order (Cochrane, Greenwood, Scorti, Heward 2018:114):

1. What are you wearing today?
2. Are you wearing any tartan?
3. What do you know about this classic design?

This is a good way to introduce the topic of the text, to make students speak, but above all to review and to retrieve words already encountered in the unit. In addition, also the picture can be used by teachers for the same purpose, asking students for example “What can you see in the picture?” or “Do you like tartan?” etc. This is especially important to do if in the classroom there are students with specific learning disorders, who in this way have the possibility to recoup vocabulary and to be ready to deal with the different exercises.

In the same page there is also a glossary and a culture box, as already described in the section 4.2. of the present chapter.

In the following page there are, instead, six exercises connected to the text. However, we will analyse only those that have to do with vocabulary and lexical structures, omitting those that simply are thought to test text comprehension.

The last two exercises at page 115 deserve particular attention; The first one concerns speaking and students in pairs have to use the words given to form questions and then answer to them, as showed in the two examples below taken from the textbook (Cochrane, Greenwood, Scorti, Heward 2018:115):

- 1 What ■ you ■ wear ■ today?
- 2 What ■ you ■ usually ■wear on holiday?

Students have to create and complete questions using the grammatical structures encountered and in addition they have to answer to them using vocabulary and lexical expressions faced and practiced in the unit. There is an example that shows students how to cope with this exercise, aiming at remembering them to use the Present Continuous forms where needed and there is also a box which offers students some clues, stressing the difference between the Present Simple and the Present Continuous and also providing students with three adjectives and their corresponding antonyms that they can use in this exercise.

Therefore, this is an important exercise thought to systematise grammar and vocabulary of the unit. For this reason, we are of the opinion that it would be better if this exercise was a written one. In carrying out written exercises, students have more time to reflect and while writing they also memorise better.

As far as students with specific learning disorders are concerned, this is not an easy exercise for them. It would be advisable to add another simpler exercise before this one in order to make them familiarise with these grammatical topic and structures and lexical expressions. For example, a cloze test could be a valid alternative to propose before this exercise. Cloze test can help them because there are bank spaces but also some words already provided. In this way, they can reflect on how to form sentences and they can also revise some vocabulary that they can reuse in the following exercise. As a result, they will be facilitated when completing the exercise that textbook proposes. It is just a matter of proposing more and gradual exercises,

making them reflect on what they are doing. This is fundamental when working with students with specific learning disorders.

As an alternative, teacher can allow students to carry out this exercise with a linguistic script or prompt, in which they can find typical fixed expressions and words that they can use to complete the task.

The last exercise of this page concerns writing and students are asked to imagine they are on holiday and to write a message (35-50 words) to an English friend, telling him: where they are, what they are doing, and what they are wearing. The textbook does not give students some clues or fixed structures or expressions to use but it only provides a simple starting sentence “Hi Max, This is me on holiday in...”, therefore it is not a writing guided exercise, but a free one and for this reason students with SLD will find it particularly difficult. There is only a box which gives students Italian instruction in order to organise their piece of writing that, according to our opinions, it is useless.

In addition, this exercise also requires students to use specific words related to holiday, actions, etc., which have already been learnt previously and this aspect makes the task even more difficult for students with SLD if they are not supported by teachers or specific materials and tools.

Moreover, as previously mentioned, this is not a writing guided exercise and therefore problems of students with specific learning disorders are not taken into consideration by authors of the textbook. We believe it is necessary to provide students with linguistic prompts or scripts, which contain specific fixed expressions or sentences for every situation / topic (such as going shopping, going to restaurant, going on holiday) that students can complete. They have to understand that in speaking or writing about something there are specific words to use, and fixed expressions and structures to follow and learn and this is a good way to do it.

Therefore, it is now clear that it is necessary to give students with SLD, especially at basic levels, speaking and writing guided exercises in order to make them accessible, bearing in mind that they will also be useful for students without difficulties.

Finally, as far as these two last exercises are concerned, we believe it would be better not to insert them in the cultural section but in a specific and final part of the unit, in

which there are other grammatical and lexical exercises to systematise and reuse concept, words, and structures that have been analysed in the unit.

#### **4.4. Conclusions**

The aim of this chapter was analysing a didactic unit in an English textbook for beginner Italian students, trying to understand the role of lexicon: if proper attention is given to it, how the textbook works on it and what type of exercises and activities it proposes to make students acquire it.

In doing this, we have first described the general structure of the unit, and secondly, we have analysed in detail every single exercise and activity that dealt with lexicon, highlighting the positive and negative aspects, also considering the difficulties that students with specific learning disorders can find in facing them.

After our analysis what has emerged is an insufficient attention given in this unit to lexicon in comparison to grammar. This is evident by the fact that there are in the textbook more exercises to make students work and practice on grammar rather than on lexicon. And this is absolutely negative considering the important role lexicon has in foreign language learning process.

As far as the general structure is concerned, the textbook is sometimes repetitive. For example, in order to introduce topics before dialogues or written texts questions and pictures are always used. In addition, we also noticed that in the vocabulary sections that we analysed there are three word-image matching exercises that have the same structure but different words. Concerning this aspect, we are convinced that a good and valid textbook should propose different types of exercises and activities in order to capture students' interest on what they are going to see in the unit but also to give each student the possibility to use different sensory channels when learning.

Moreover, there is not a work on verbs related to the lexical topic of the unit, but attention is only given to nouns and adjectives.

We have also noticed that in the textbook there is not an adequate lexical cognitive organisation that allows students to link new words in their minds and to memorise them quickly.

Furthermore, we think that exercises to make students reflect, but also to make them systematise, and reuse words and lexical structures are scarce: practice is the first

step that allows students to interiorise language forms and therefore we firmly believe that there should be more exercises that allow them work on new structures and words found in the unit.

Finally, according to us textbook does not always consider the difficulties that students with specific learning disorders can find in acquiring English lexicon. In particular, some exercises could be difficult for them to carry out without some aid or linguistic prompts. This is the reason why in the next chapter we are going to offer some supportive exercises and activities to make textbook more accessible to them and to help them acquire English lexicon.

## **CHAPTER FIVE**

### **Supportive exercises and activities: how to increase and make more accessible English lexicon to students with SLD**

#### **5.1. Putting theory into practice: adaptations and interventions**

In the previous chapter of the present work we analysed the role of lexicon in a didactic unit from an English textbook, highlighting strengths and weaknesses of lexicon exercises and trying to understand if they are accessible or not to students with specific learning disorders.

In the light of what has emerged from our analysis, we believe it is necessary to intervene in order to increase the lexical focus in the unit and to make lexical exercises more accessible to every student.

For these reasons, in this chapter we will adapt and modify some of the textbook proposals and we will also add some other extra exercises and activities. In particular, we will propose some exercises to introduce the lexicon of the unit, but also to properly present it to students, and finally to make students work on it and systematise it, in the hope that this could help not only students with SLD but the whole classroom, acquire the English lexicon of the didactic unit we chose to analyse.

#### **5.2. Introducing lexicon: suggestions and possible exercises**

As described in the previous chapter, the first page of the Unit 8 “*We’re shopping*” immediately starts with a dialogue and before it there are two questions connected to the picture, which is thought to introduce the topic of the unit. However, we are of the opinion that this is not sufficient to introduce the topic of the unit to students and to recall information and words to their minds. For this reason, we decided to modify this first page (106) of the unit.

First of all, we would propose a word cloud which contains words, adjectives, and verbs that are connected to the topic of the unit. This is a good warm-up activity to do before the dialogue, as a way to retrieve words already known, to draw students’ attention, to anticipate words that students are going to see, and above all to



give lexicon a first categorisation. The word cloud that we would propose is the following one:



Therefore, we would ask students to look at the title of the unit and at the cloud to identify the topic and to see if there are words that they already know, if there are some words that are similar to their mother tongue ones etc. This work can also be done in pairs.

Successively, we would require students to search what there is in the cloud, how it is made, and what can be done with reference to the topic of the unit and to write these things in a table, as showed below. This is a simpler way to avoid asking them to find nouns, adjectives, and verbs, using an abstract terminology that could confuse them.

WHAT IS THERE IN THE CLOUD?	HOW IS IT MADE?	WHAT CAN YOU DO?

We believe that this is another useful exercise to introduce the lexicon of the unit and also to order words according to their classes.

Once they have completed the table and solutions have been checked, students can deal with the first exercise that the textbook proposes. With reference to this, we would however modify something. To begin with, to introduce the topic of the unit and to contextualise the dialogue the textbook asks students to look at the photo and answer to two questions, which are precisely: “Where are the friends?” and “What has Maisie got in her hand?” (Cochrane *at all*. 2018:106) before watching and reading the dialogue. However, we believe it would be better to add some other questions, such as:

1. Look at the picture: are there some objects that you have already found in the word cloud? Which ones do you recognise?
2. Can you name some of the objects / clothes that you see in the image?
3. What are the guys doing?
4. What do you see in the picture?

As mentioned in the previous chapter, if necessary, teacher can address students with specific learning disorders using Italian and also accept answers in their mother tongue because the aim of this exercise is eliciting knowledge and words already known and not testing their comprehension or language skill.

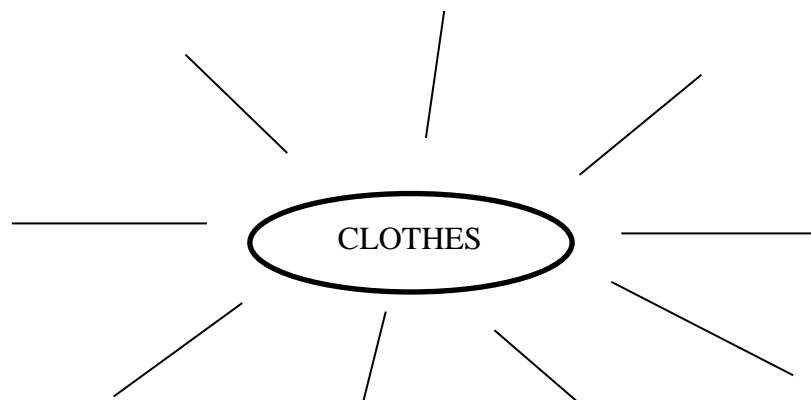
Thereafter, we can proceed with the textbook exercises, i.e. watching the video and listening to the dialogue. Students are then asked to read the dialogue, to listen to the audio, and to repeat it. As we mentioned in the previous chapter, instead of repeating the whole dialogue together, it would be more useful if teacher asks randomly to some students to repeat some sentences in order to test and correct their pronunciation.

Afterwards, the textbook proposes a reading comprehension exercise. However, we think that it would be better to work more on text before asking students to complete this exercise in order to analyse the structures and the words but also to verify if students with SLD have understood the general meaning of the text. For this reason, according to our opinion, teacher could ask students to read again the

text and to identify and highlight with two different colours words already known and new words. This is a way to revise words already studied – and this is extremely important when dealing with students with specific learning disorders, as we know that they have problems with memory. Teacher can also focus students' attention on new words, asking to guess their meaning considering the context in which they appear. In this way, teacher makes students familiarise with an important strategy that they can use whenever they encounter new words in texts. Successively, teacher will translate them into Italian, if necessary.

Once they have worked on the text, students can now deal with the reading comprehension exercise at page 106, which we are not going to modify, since we think it is adequate and accessible for the whole class.

In the second page of the unit (107) we would replace exercise five (a map that contains a dialogue focus on vocabulary and grammar) with a lexical map, asking students to complete it with the clothes found in the dialogue and with the words they have already studied related to this topic, as showed below:



This work can be done together with the teacher, who can represent it at the blackboard / LIM and students will copy it on their notebooks. This is a good way to work on new words found in the dialogue, but also on words already studied. Teacher guides students in acquiring a first part of the lexicon they are going to see in this unit. In addition, thanks to this map students can associate new words with words already known: Making students aware of what they already know before dealing with new information and lexicon to learn helps students, increases their concentration, and reduces anxiety.

As far as exercise six at page 107 is concerned, we believe it would be better – instead of giving students the Italian translation for some expressions of the dialogue and asking them to find and write the corresponding English forms – to give students expressions and ask them to find the corresponding Italian ones, as illustrated below:

- |                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| 1. Anyway                  | a. calmatevi!            |
| 2. I'm looking for         | b. mi sta dando una mano |
| 3. You can say that again! | c. andiamocene           |
| 4. Let's go out of here    | d. comunque              |
| 5. is giving me a hand     | e. sto cercando          |
| 6. Calm down!              | f. puoi dirlo forte!     |
- 

This is a good way to draw students' attention to some important expressions that need to be learnt. It is important first of all that students understand their meaning in order to use them and this exercise clarify it. In addition, thanks to this modality students with SLD do not have to find these expressions in the text, a task that could be difficult for them. This exercise can also be done in pairs and students can help each other.

The following exercise (number seven) requires students to act out the dialogue in groups; however, we would eliminate it because it would be a repetition of the same exercise that we modified in the previous page.

As far as the speaking exercise at page 107 is concerned, we think that it should be more guided in order to be more accessible to students with SLD. For this reason, we would replace questions with some fixed expressions that students have to complete with personal information about their routine related to clothes. This is also a way to work on fixed expressions that students can practice orally, speaking with a peer. This is our proposal:

I love shopping because...

I usually go with...

I go shopping once/twice a...

I prefer buying...

I like / I don't like...

My favourite shops are...

Students will be able to do this exercise; they can use words that have been seen so far to complete the sentences. It is just a matter of providing them with a fixed structure that they can follow without asking them to speak freely.

In addition, the textbook proposes a final exercise related to life skills - resolving conflict. It is not indispensable but it deals with the topic of the dialogue and it can be interesting for students.

To conclude, the exercises that we have discussed above have been thought to introduce the lexicon of the unit and we believe that thanks to our interventions and modifications this aim has been reached and students are now ready to see in details new words and lexical structures connected with clothes and accessories.

### **5.3. Presenting lexicon: suggestions and possible exercises**

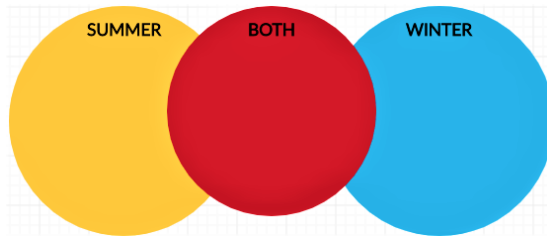
At pages 108 and 109 we find the vocabulary section: clothes and accessories are presented to students with some exercises.

The first exercise at page 108 deals with clothes and students are required to match the words to the corresponding pictures.

According to us, before asking students to work on these new words it would be useful to focus their attention on the pictures, asking them for instance if they know the English word for some of the objects they see and if they can identify some of the words found in the dialogue. It is important to start from what students already know, i.e. the words encountered in the two previous pages and then to add new ones, expanding the lexical area.

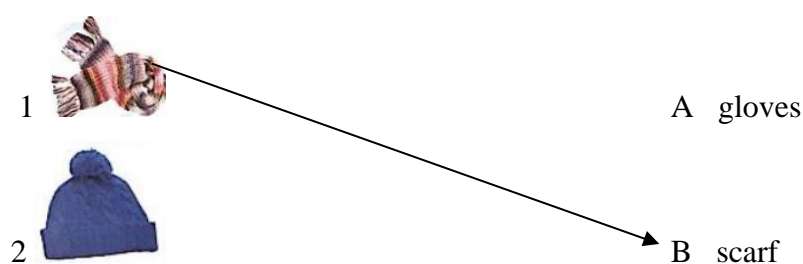
In addition, we believe that exercise one at page 108 can be appropriate only if it is followed by another one in which words are given a cognitive organisation. In this way through exercise one we can work on the meaning of the new words and successively with our additional exercise we begin to give this new vocabulary a cognitive organisation in order to allow students to organise it in their mind according to some categories.

The exercise that we propose requires students to look at the words of the exercise one and insert them into the proper space in the diagram below:



Thereafter, the textbook proposes another matching exercise to make students work on words concerning accessories. However, we firmly believe that it would be better to change the structure of this exercise – which it is the same as the previous one – in order to capture students’ attention and not to bore them. As already mentioned in chapter four, the textbook tends to be repetitive in the way it proposes exercises to students. In addition, connected to this aspect is the fact that when dealing with students with SLD it is the necessary to use different and more sensory channels, such as the visual one (videos, written words accompanied by images and figures), the auditory one (texts that are read by the teacher or the audio), and the kinaesthetic one (objects and things, flashcards to cut out) in order to give students the possibility to benefit from their favourite learning style. And this is possible only if the textbook proposes different types of exercises and structures. Moreover, variation and novelty affect students’ curiosity and interest, involving them in the task and making the written text more pleasant and less frustrating, an aspect that it is especially important when dealing with students with SLD.

For these reasons, we would modify exercise two at page 109, proposing another structure for the same exercise, as showed below: students are given words and images and they have to match words to images, as in the example:





3

C sunglasses



4

D hat



5

E cap



6

F belt

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

The aim of the exercise is the same but the structure is slightly different. The role of pictures is also important, since they can help students associate words with images in their mind, memorising but also retrieving them quickly.

Even in this case to give lexicon a cognitive organisation we propose another exercise, replacing exercise three at page 109, which – as it has been explained in the previous chapter – can create confusion to students because it is too detailed.

Our suggestion consists in providing students with an image of a human body and asking them to complete it associating clothes and accessories with each part of the human body, as showed in the following image<sup>47</sup>.



Upper: .....

.....

Lower: .....

.....

<sup>47</sup> [https://has.serviziorama.com/scheda\\_didattica\\_1.html](https://has.serviziorama.com/scheda_didattica_1.html)

According to us, this is a simplified and less detailed version of exercise three in the textbook, and it is also quicker to complete and more accessible to all students.

Thanks to this activity students can create cognitive, visual, and conceptual connections between clothes and accessories and part of the body, and this will help them memorise and organise lexicon in their minds.

As far as exercise four at page 109 is concerned, we would modify it because its structure is not accessible to students with specific learning disorders, as well as the choice of the word to select. For these reasons, we think that a cloze test would be more appropriate; Students are required to listen to the audio and to write the missing word in each sentence, as illustrated below:

- 1) Todd usually wears ..... and ..... to go to school.
- 2) To go for a walk Ellie usually wears ..... and ..... but if it rains, she opts for a ..... and .....
- 3) In winter Todd often wears ..... and ..... but in summer he chooses a ..... and ..... to go to school.
- 4) Ellie always has ..... and ..... when going for a walk during the summer.

The words that students have to understand and write in the bank spaces are the ones that have been seen in the previous exercises, therefore they will be able to complete this exercise without particular problems. However, we recommend to stop the audio after each sentence and to give students one or two minutes to think and write the proper word in each space. Once they have completed this exercise, it is necessary to revise and check it and if there are some words that are not clear teacher should explain them again and translate them and if necessary, to write them on the blackboard. A possibility to avoid Italian translation of non-clear words is searching them on the Internet and showing the image that represents that word. This is an alternative way to allow students to understand the meaning of a word without giving them the translation and to link the image with the word, that – without any doubt – will help them memorise better in comparison to the immediate translation.



The last exercise at page 109 deals with speaking; As mentioned in the previous chapter, this is not a particularly difficult exercise for students, unless they do not know the meaning of the given words, but this is improbable, since they are easy and common ones. However, to make it more captivating we suggest to use flashcards. For example, the teacher can prepare flashcards with images of clothes and accessories together with the corresponding written word and give them to students, who have to cut them out. Then, the teacher can write on the blackboard “What do you wear at home?” “What do you wear to go for a walk in the countryside?” etc. and students – using the cards as supports – can answer according to their preferences. This exercise can be done in pairs and it is very useful to make students practice on new words. In fact, thanks to this exercise students create simple dialogues that require them to use words related to clothes and accessories in a lexical context they are already familiar with (home, party, sport etc.). Furthermore, the use of flashcards varies the common structure of exercises, drawing students’ attention and making the task more enjoyable and less boring. An example of flashcards is showed below<sup>48</sup>:



However, it is also important to stress that when proposing exercises like this target students should be considered; in our case, we are dealing with 11-year-old students

<sup>48</sup> <http://fasserslittleenglish.blogspot.com/2018/01/primary-2nd-clothes.html>

(first year of middle school) and therefore this exercise is suitable for their age and level.

Moreover, in word bank section at page 233 students can find additional and more detailed words concerning clothes and accessories. The first exercise requires students to match the words to the pictures. In particular, in this exercise students also deal with some adjectives related to clothes (stripy, plain, checked, spotty, and patterned). However, in order to avoid confusion, we suggest to separate them from nouns and to add another exercise to make them work on the most common adjectives to describe clothes, grouping them according to some specific categories (fit, style, and pattern). This is a way to give these adjectives a cognitive organisation and help students remember them easily. Our exercise asks students to match the images to the pictures, as in the example below, which is taken from *New English File Upper-intermediate Student's Book* (2004:148)<sup>49</sup>:

#### Fit



tight

loose

#### Style



sleeveless

long- (short-) sleeved

hooded

V-neck

#### Pattern



spotted

plain

striped

checked

patterned

---

<sup>49</sup> This exercise is taken from “*New English File Upper-intermediate Student's Book*” by Clive Oxenden / Paul Seligson / Christina Latham-Koenig, Oxford University Press: Oxford, (2004:148).

The second exercise at page 233 consists in a table that students have to complete with the words of the previous exercise. A division is made between clothes and accessories. This exercise is acceptable, we would only add all the words that there are in exercise one; the textbook in fact excludes ‘sandals’ and ‘flip-flops’ from this division but we believe it would be opportune to insert them because at page 108 types of shoes are included into the category of clothes.

In addition, we believe that it is necessary to add in word bank section an exercise on idioms connected to clothes and accessories. The textbook does not propose exercises on idioms but we think it is important to provide students with some of the most common and simple ones because they are very used by English native speakers.

The exercise we would propose consists of two parts: a and b. In the first part of the exercise students are asked to look at the highlighted idioms and try to guess their meanings.

1. Who **wears the trousers** in your house?<sup>50</sup>
2. What a dress! You’re really **dressed to kill** tonight<sup>51</sup>.
3. **Put yourself in Amber's shoes**. She doesn't even have a car to drive<sup>52</sup>.
4. That suit **fits her like a glove**. Did she have it especially made for her?<sup>53</sup>
5. You’ll have to **pull your socks up** if you want a promotion next year<sup>54</sup>.

Together with the teacher students are now asked to try to translate the sentences in order to understand the general meaning also through the context in which they appear. Then, the teacher should invite them to think if there are some similarities or the same expressions in their mother tongue in order to make them reflect on the fact that there cannot be always a connection between two languages because every language has its use and idioms. Once they have understood the general meaning,

---

<sup>50</sup> <https://www.english-at-home.com/idioms/clothing-idioms/>

<sup>51</sup> This sentence is taken from “*New English File Upper-intermediate Student’s Book*” by Clive Oxenden / Paul Seligson / Christina Latham-Koenig, Oxford University Press: Oxford, (2004:148).

<sup>52</sup> <https://www.englishclub.com/vocabulary/idioms-clothing.htm>

<sup>53</sup> This sentence is taken from “*New English File Upper-intermediate Student’s Book*” by Clive Oxenden / Paul Seligson / Christina Latham-Koenig, Oxford University Press: Oxford, (2004:148).

<sup>54</sup> <https://www.english-at-home.com/idioms/clothing-idioms/>

students will be able to complete part b of the exercise, which requires them to match the abovementioned idioms to their meaning, as showed below:

- A. work harder
- B. fit perfectly
- C. to have the power in a relationship
- D. in her place
- E. to wear clothes that people will admire

As far as page 113 is concerned, the textbook works on oral functions and the topic is 'Shopping for clothes'. Students are required to listen to the dialogue and to choose the correct alternative between two words given. However, we think that before dealing with this exercise it would be better to retrieve words already studied in order to revise them before working on the text; this will be particularly useful for students with specific learning disorders. In order to do this, we suggest teacher to draw students' attention on the image and to ask them to describe it using words and grammatical structures already saw and learnt in the unit. This is also a way for the teacher to test their knowledge and to monitor lexicon acquisition.

In addition, instead of asking students to choose the appropriate word in the dialogue according to what they listen to – a task that can be difficult for students with SLD as they have to carry out two tasks simultaneously: listen to what is being said and choose the correct word without interruptions – we suggest to modify this exercise and to convert it into a cloze test. Therefore, we would maintain the same dialogue but in a cloze test format, i.e. inserting some blank spaces into the text and asking students to read the text and to complete it with the words given. In this way they will have time to reflect on which words to choose. This exercise can also be done in pairs and once students have completed it, they can listen to the dialogue to check it and then watch the video.

Exercise three at page 113 is very important: it provides students with some important expressions related to the topic 'Shopping for clothes'. It is considered a sort of linguistic script/ prompt that can be useful to carry out production exercises. However, in order to make this exercise more accessible to every student, we would

change its structure, asking students to match questions with the respective answers, instead of asking them to complete the questions. We would also add some other sentences that can be used in this situation, also highlighting the fixed structure in each of them.

The reason why we would propose this type of exercise lies on the fact that it avoids possible spelling mistakes or errors on the part of students with SLD when copying sentences from the dialogue. Our proposal for this exercise is the following one:

- |  |   |
|--|---|
| 1. Can I help you?                                   | a. Of course. The changing rooms are over there on the right / left.  |
| 2. What size are you?                                | b. Yes, here you are.<br>No, I haven't. Sorry.                        |
| 3. How much is it / are they?                        | c. Yes, I'll take it. /<br>No, I'll leave it. Thanks.                 |
| 4. Can I try it on?<br>Where are the changing rooms? | d. Yes, please. I'm looking for a...<br>No, thanks. I'm just looking. |
| 5. Have you got it in a small/medium/large?          | e. It's £ 34.99.  |
| 6. Does it / Do they suit me?                        | f. Small.   |
| 7. Is it ok?   | g. Yes... / No...   |

In addition, the meaning of these sentences should be clear to students because they are going to use them when speaking and writing on the same topic. For this reason, teacher should clarify their meaning, if necessary.

Thereafter, in the textbook there is a speaking exercise (number four at page 113) that requires students to act out shopping dialogues in pairs, taking turns to be the shop assistant and the customer. In order to complete this task, they can use the expressions of the previous exercise and information given. However, as mentioned in the chapter four, the way textbook gives students information is not clear, especially for students with specific learning disorders. For this reason, we would modify this aspect without changing the focus of the exercise. Instead of proposing a table with information to be used, we suggest to give students information through images, as showed below:



L  
€ 29.00



S  
€ 25.00



M  
€ 10.00



L  
18.00

In this way students can act out dialogues in pairs with the support of the previous exercise and of the images that give them direction and help them formulate an oral conversation. Giving students images that reproduce the function to perform orally can be useful especially for students with specific learning disorders, who – feeling supported – will be less anxious and nervous and as a consequence they will invest energy and perform better.

This speaking exercise is important because students can practice on particular expressions and vocabulary and use them in given and specific contexts.

As an alternative, we can use flashcards, in which students can find images and key words that give direction to speech and can help them express their ideas orally, as showed in the example below:



Therefore, there are lots of modalities that can be used to make this exercise more accessible to every student; what it is essential is to provide students with a support that gives them direction and allows them to organise their ideas when speaking.

Furthermore, a good way to engage students is making them work on authentic situations. They will perceive sense and utility in what they do and as a consequence they will be more interested and curious.

The last exercise at page 113 requires students to write two of the dialogues they have created. We are not going to change this exercise because we believe that – with the support of the previous matching exercise in which the main functions have been given – it is accessible for every student. However, we suggest to ask everyone and not only fast finishers to do this exercise. This is an important written exercise that allows students to practice on and acquire specific structures and vocabulary thanks to a personal re-elaboration. For this reason, it could be useful for every student.

In the next two pages of the textbook we find the cultural topic with reference to clothes and accessories. However, before coping with this section, we firmly believe that it is necessary to work on verbs related to clothes and accessories. In fact, the textbook does not deal with verbs and we think that this is a strong limitation. For this reason, we suggest to add two extra pages in order to make students familiarise with verbs through some exercises.

The first exercise we would propose asks students to write below each image<sup>55</sup> the verb that represents the action, as illustrated below. This exercise is accessible to all students since the verbs we use have already been seen and analysed in the two dialogues and in the exercises of this unit.

TO BUY – TO TRY ON – TO WEAR – TO LOOK FOR – TO PAY

---

<sup>55</sup> <https://www.phdmedia.com/nigeria/this-week-in-digital-79/>  
<http://www.therwandan.com/how-rich-people-spend-their-money/>  
<https://autonomobrasil.com/calçados-jau-feminino/>  
<https://www.msn.com/en-us/lifestyle/lifestyle-buzz/11-secrets-to-finding-quality-clothing-at-thrift-shops/ar-AAJuDsO>  
<https://www.pinterest.it/pin/637892734694487346/>



The aim of the second exercise that we would propose is to introduce and make students work on new verbs related to the same semantic field that have not been seen so far in the unit. In order to do this, students are given pictures<sup>56</sup> which represent the action of the verb and also simple examples that clarify their meaning.



Matthew always **puts on** a T-shirt and a sweater in winter.



Alexa is **taking off** her sweater to have a bath.



Liam is **doing up** his jacket. It's freezing outside.

<sup>56</sup> <https://observer-media.go-vip.net/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/screen-shot-2015-03-02-at-10-32-02-am.png>  
<https://www.barewalls.com/posters-art-prints/taking-off-clothes.html>  
<https://www.pinterest.it/pin/416723771754013312/>  
<https://www.gentlemansgazette.com/how-to-button-your-suits/>  
<https://www.pinterest.ch/pin/468233692501531123/>  
<https://dissolve.com/stock-photo/Mid-adult-woman-hanging-clothes-outdoor-royalty-free-image/101-D237-51-618>





The man is **undoing** his jacket.



Claudia always **matches** her shoes **with** her handbag.



Anna is **hanging out** clothes because it is a sunny day.

Thereafter, we would ask students to match the meaning of the verbs to its corresponding Italian translation, as illustrated below:

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| 1. to put on     | a. stendere    |
| 2. to take off   | b. sbottonare  |
| 3. to do up      | c. indossare   |
| 4. to undo       | d. abbinare    |
| 5. to match with | e. togliere    |
| 6. to hang out   | f. abbottonare |

Successively, with another exercise we would ask students to draw the action of some verbs. This is a useful exercise for two main reasons. It is a way to test if students have understood the real meaning of verbs but also to make them reflect on that fact that even though two verbs are similar in their written forms, they have different meanings.

Students will be able to do this exercise, since the verbs chosen have already been seen in the previous exercises and pages of the textbook. For example, we can work with these pairs of verbs:

1. Get  
Get out
2. To look for  
To look

### 3. To shop

To go shopping

In order to make this exercise more accessible, we can provide students with an example for each verb and then ask students to draw them. In this way the difference in meaning can be stressed, also paying attention to the context in which they appear. For example:

- I want to get that top. I love it!  
It's too hot inside. Let's get out of here.
- "Are you looking for something in particular?", asked me the shop assistant.  
And I said "No, thanks. I'm just looking."
- My girlfriend can shop all day long.  
After her exam Susy went shopping and bought a new dress for Sam's party.

If students are able to properly draw each action it means that they have understood the real meaning of the verb. In the case they are not able to complete this exercise, teacher should intervene and explain again the difference, maybe through images or guided questions that allow them to reflect and arrive at the solution.

The next exercise we would propose requires students to write personal sentences. The aim of this exercise is to make students practice and reuse verbs to describe their clothing routine, preferences, actions etc. But before asking them to do it and in order for this exercise to be more accessible to students with specific learning disorders, students are given some clues and grammatical information about the verbs they are going to use with an example, as illustrated below:

To give somebody a hand

- Can you give me a hand? I'm not able to find my size.

To do something up

- Do your coat up. It's cold outside.

To look for something

- Sandra is looking for a black hoodie.

To put on something

- She put on a smart dress and she went to the party.

To take something off

- He took his shoes off and went to bed.

To try something on

- Can I try this T-shirt on?

To match something with

- Sabrina's dress doesn't match with her boots.

To hang out something

- The weather was fine, so Marina hung out the washing.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....

Thereafter, we would propose students the following exercise, in which they have to write sentences using one of the verbs given in a way that the meaning of the two sentences is the same, as showed below:

*to help – to get – to look for – to take off – to put on*

1. Samantha didn't know what to wear today, so she arrived late at work.  
.....
2. I'm searching for a blue sweater but in this shop there are only pink sweaters!  
.....
3. I love this hoodie so much and I want to buy it right now!  
.....
4. I don't know which dress to choose and Sarah is giving me a hand.

- .....
5. She removed her clothes before getting in the shower.
- .....

If students are able to complete this exercise it means that they have comprehended the real meaning of the verbs.

The last exercise we would propose to make students work and practice on these verbs is a cloze test. Students have to complete each sentence, choosing the appropriate verb and also conjugating it. In order to make this exercise more accessible for all students, verbs are given:

*wear – do up – look for – match with – suit – buy – try on*

1. I love this clothes shop so much that I'd like to ..... everything.
2. Greta decided to ..... her best suit for the interview.
3. My sister always ..... her shoes ..... before buying them.
4. She ..... her jacket ..... before leaving the house.
5. I'm ..... a dress for Simon's party.
6. My dad usually ..... his shoes ..... his belt.
7. That red dress ..... you very well.

As far as the cultural section is concerned, the textbook deals with Tartan tradition, an appropriate topic choice. Before asking students to read the text the textbook proposes students some questions to introduce the theme and also to allow them to retrieve and revise words already saw in the unit. The questions are suitable: students are asked to say what they are wearing, if they are wearing any tartan, and what they know about this classic design.

However, even though this is a good way to introduce the topic and to make them speak about Tartan, we would propose another type of exercise that aims at reaching the same purpose but in a different way. This is also a chance to change the structure of this exercise. In fact, we noticed that the textbook always uses questions to introduce a topic before a text or a dialogue and we think that a good textbook should vary the way he proposes activities and exercises to students to raise their interests and to capture their attention.

For this reason, we would suggest the following exercise, in which students in pairs are required to say what they know/ do not know about Tartan. This is a way to introduce the topic, to recall information to their minds, but also to arouse interest. The exercise we would propose is reported below:

	It might be	I don't think so	I don't know
1. Tartan is a patterned cloth which consists of crossed horizontal and vertical bands in several colours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tartan has a long history and traditionally it represented different ancient Scottish families.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. There are roughly 7,000 distinct tartan designs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tartan is still alive and most fashion designers use it in their collections.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. There is also a National Tartan Day which is celebrated on 6 <sup>th</sup> of April.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In addition to this exercise, words and lexical structures can be revised through images. Teacher can ask students to describe the pictures and what people wear, which colours, clothes, and accessories they see, etc. As already mentioned, this activity is particularly useful for students with SLD, who have the possibility to retrieve information and words already learnt in order to be ready to complete the following exercises.

At page 115 there are six exercises that are connected to the text. As mentioned in the previous chapter, we are going to focus our attention on lexicon exercises that deal with the topic of the unit. Therefore, we are not going to modify exercise one, two, three, and four at page 115.

The speaking exercise at page 115 requires students to work in pairs to ask and answer some questions using the 'Useful language' box, which according to us it is not sufficient to help students, especially those with SLD.

However, in the previous chapter we have already explained the reasons why this exercise is not accessible to students with SLD. Briefly, it is not guided and it is not

preceded by another one which can show and recall grammatical structures and lexicon that are needed to complete this speaking exercise.

Therefore, our suggestion is either adding a cloze test before this exercise or transforming it into a guided exercise. An example of cloze test is provided below; Students have to complete the following sentences with the missing word.

1. Tim usually ..... (wear) a T-shirt and shorts to go for a walk.
2. Which dress ..... you ..... (prefer)? The black one or the red one?
3. Sarah usually ..... (take off) her coat .....as soon as she arrives at home but today she is freezing so she ..... still ..... (wear) it.
4. Marta usually ..... (put on) casual clothes but today she ..... (wear) an elegant dress.
5. Simon often ..... (buy) black hoodies, but now he .....  
(look for) a green one.

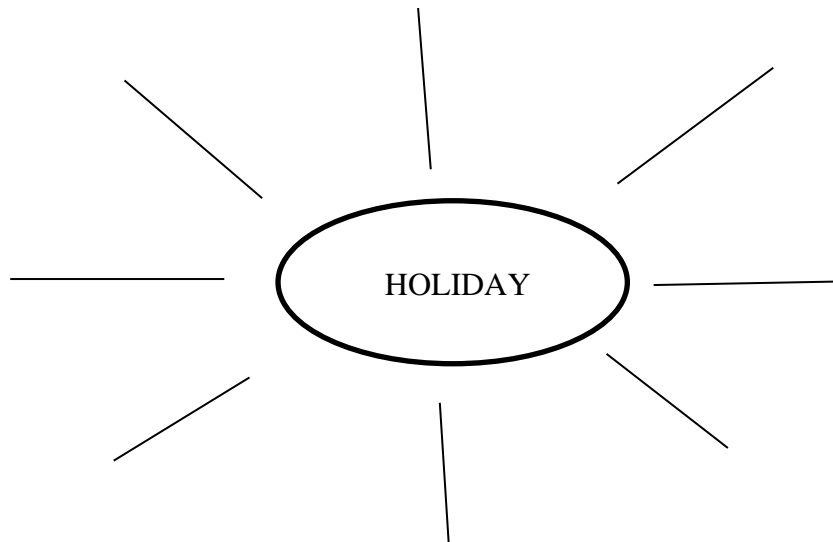
The aim of this exercise is to remind students the difference between Present Simple and Present Continuous (the grammar topic of this unit) and also to retrieve words that can be used in the following exercise. Therefore, thanks to this intervention, it will be easier for students to form questions and to answer to them.

The last exercise at page 115 concerns writing. Students are asked to imagine they are on holiday, to send a photo and to write a message to an English friend (Max), telling him where they are, what they are doing, what they are wearing.

We have already mentioned the fact that this exercise can be difficult for students with specific learning disorders because it is not guided. In addition, it requires students to speak about holiday, a lexical topic already studied and now to retrieve to complete the task. And this can make the situation even more difficult for students with SLD, considering their problems with memory.

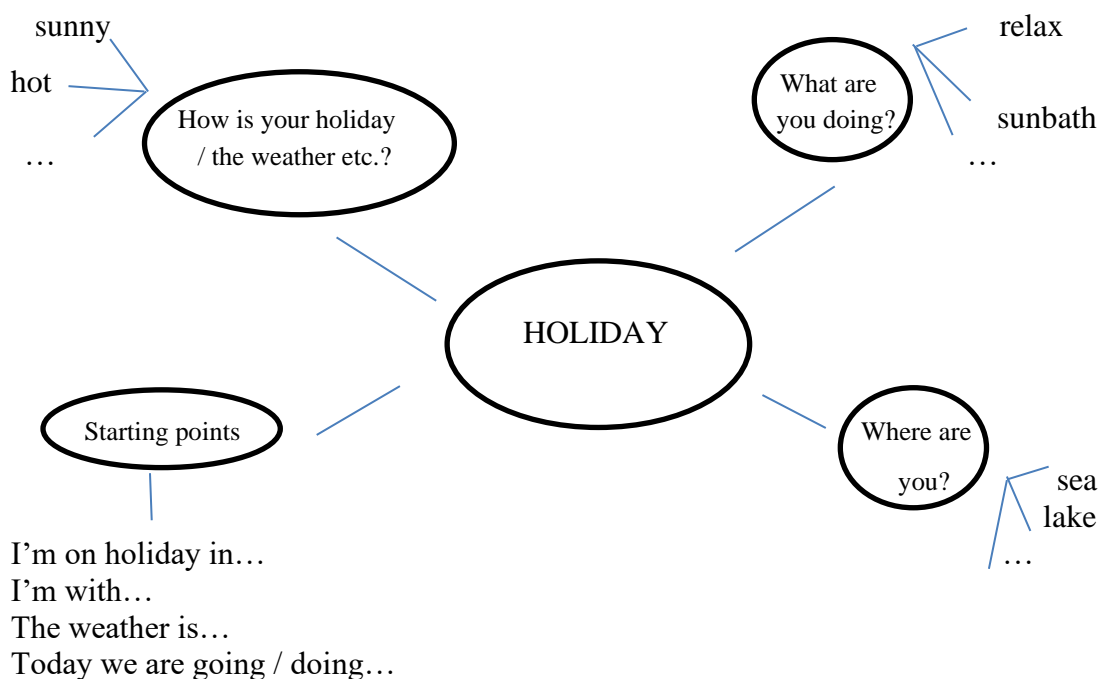
For these reasons, in order to make this exercise more accessible, it is possible either to change exercise, asking them to write something about clothes or shopping for clothes with a linguistic script or prompt, or to maintain the same exercise but finding a strategic way that allows them to revise and retrieve words and structures connected to the holiday topic.

As far as this second option is concerned, we would add a semantic map before the writing exercise that students can complete in group together with the teacher, as in the example below:



This map can be completed with key words and phrasal verbs, but also with some important fixed expressions and chunks concerning the topic.

Alternatively, this map can also be organised in another way, i.e. proposing some key questions that allow students to retrieve words, adjectives, verbs, and fixed expressions used to describe their holidays, as in the example below:



This activity can be useful to every student, but above all to students with specific learning disorders.

In addition, in order to collect ideas and to revise words concerning the topic of this unit, a linguistic prompt or script can be given to students, as in the following example:

**KEY VOCABULARY:**

- Today I'm wearing .... because the weather is...  
But my sister is wearing ....
- dress, T-shirt, swimming costume, hat, sunglasses....
- to wear, to put on, to take off, to fit...
- red, blue, black, smart, elegant, casual, sleeveless, comfortable...

This is what we would propose to make textbook writing exercise more accessible to all students. However, it is important to stress that there are a lot of possibilities to make written production exercises more accessible to students, to help them retrieve words, to organise their ideas, to give a direction to their piece of writing; It is just a matter of choosing the best one according to their linguistic level and age.

We know that writing is a demanding task for students with SLD and in this way we can help and give them support without replacing these exercises with speaking ones or multiple choice and closed ones.

If the textbook does not offer students these supporting exercises teachers should intervene and add them in order to allow students with SLD to have equal opportunities to learn and to do the same exercises as their peers.

In addition, it is also important to stress that linguistic prompts and scripts can also be used by students with SLD during written and oral examinations. In this way, they have the possibility to retrieve past knowledge, words, functions, and structures, which allow them to carry out different tasks with more self-confidence, less confusion and less anxiety.

Furthermore, it is also important to stress that linguistic prompts and scripts are very useful for the construction of the English sentence, which has a much more rigid



form than the Italian one and therefore it makes writing an even more difficult task for students with SLD. Also remembering the correct spelling of foreign words is a demanding task for them. For these reasons, giving linguistic prompts or scripts in which useful functions and words are given helps these students construct sentences and dialogues, questions and answers.

Finally, as far as these two last exercises are concerned, we believe it would be better to insert them in the final part of the unit, i.e. in the revision section, in which there are other grammatical and lexical exercises to systematise and reuse concept, words, and structures that have been analysed in the unit.

#### **5.4. Systematising and revising lexicon: suggestions and possible exercises**

To conclude, we would add two last additional pages in the textbook, as a sort of revision section in which students can find grammar and lexicon exercises that deal with the contents of the unit. Therefore, these exercises should be done once students have completed the unit to systematise and reuse what they have already seen and studied. This section can contain three / four exercises on lexicon and three / four ones on grammar, for example. Since the focus of the present work is on lexicon, we are going to propose only those that deal with lexicon systematisation and reuse.

Students can begin these exercises in class and then complete them at home. The next lesson teacher should check them together with students, also revising some arguments, if necessary.

The first exercise we would propose requires students to look at the picture and to write the name of the objects near each number, as in the example below, which is taken from *Make it! Plus: Student's book & workbook 1* (2016:188). This exercise is useful to revise some of the vocabularies of the unit<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> This exercise is taken from “Make it! Plus: Student’s book & workbook 1” by Clare Kennedy with Chiara Soldi, Cambridge: Cambridge University Press (2016:188).



- 1 skirt
- 2 .....
- 3 .....
- 4 .....
- 5 .....
- 6 .....
- 7 .....
- 8 .....
- 9 .....
- 10 .....
- 11 .....
- 12 .....

The second exercise we would propose to make students practice on vocabulary related to clothes and accessories asks them to find the word that does not relate to the other ones, as shown below:

- |             |               |              |                  |
|-------------|---------------|--------------|------------------|
| 1. jeans    | <u>jumper</u> | trousers     | shorts           |
| 2. gloves   | scarf         | coat         | swimming costume |
| 2. hat      | trainers      | flip – flops | boots            |
| 4. T-shirt  | sweater       | hoodie       | shoes            |
| 5. earrings | dress         | sunglasses   | belt             |
| 6. jumper   | sweatshirt    | tights       | T-shirt          |

In this exercise students have to reflect and create connections among the words to identify the wrong element in each group. They also have to make a cognitive effort to complete this task and this will help them memorise.

The third exercise we would propose asks students to complete the dialogues with the expressions inside the boxes, as illustrated below. The dialogues deal with the topic ‘Shopping for clothes’ and students will be able to complete it as they are familiar with these expressions.

I’m just looking	Can I help
------------------	------------

Assistant ..... you?  
 Anne No, thanks, .....

I’ll take them	do they fit
how much	try them on

Thomas Excuse me. .... are these trousers?  
 Assistant They’re £ 20.  
 Thomas Can I .....?  
 Assistant Sure.  
 ....?  
 Thomas Yes, they’re perfect.  
 .....

what size are you	it’s too big	can I try
-------------------	--------------	-----------

Lia ..... this jumper on?  
 Assistant Yes, of course. .... ?  
 Lia Medium, I think.  
 Assistant OK. Does it fit?  
 Lia No, ..... and I don’t like the colour.  
 Assistant OK, don’t worry.

The last exercise we would propose requires students to choose the proper answer between two alternatives, as illustrated below:

1. What size is this dress?

- A It’s large.                       B It’s £ 30.

2. Hi, can I help you?  
 A Yes, they're perfect.                      B Yes, thanks, I'm looking for a black skirt.
3. Does it fit?  
 A No, it's too small.                      B Yes, I'll take it.
4. How much is it?  
 A Sure.                      B It's £ 19.
5. Can I try these trousers on?  
 A No, thanks, I'm just looking.      B Certainly.
6. What size are you?  
 A No, I'll leave it.                      B Small, I think.

### **5.5. Conclusions**

The aim of this chapter was to demonstrate how it is possible to obtain a lexical focus and also to make lexical exercises and activities more accessible to all students, especially to those with specific learning disorders.

The problem lies in the fact that textbooks usually do not insist on these two aspects and the result is an insufficient work on lexicon and also poor opportunities for students with SLD to acquire it.

For these reasons, teachers should intervene, proposing – as we have done in this chapter – some useful exercises and activities to support the textbook.

In this chapter we have provided an example of intervention with reference to a didactic unit from an English textbook for middle high school Italian students: in particular, we have modified some exercises suggested by the textbook and added some others, explaining the reasons for our choices. In doing this we have proposed specific activities and exercises to introduce and present the lexicon of the unit, to work on it, and also to systematise and reuse it, demonstrating that with few changes, strategies, and expedients it is possible to obtain a lexical focus and also to help students. Therefore, it is not a question of completely changing the way textbook is made or the way one teaches, but it is a matter of increasing attention towards lexicon through just few steps and simple actions.

In addition, we have to consider that these interventions could also benefit the whole classroom and not only students with specific learning disorders. Learning a

language is a demanding task for every student and therefore everything has to be done to make this process more accessible and less challenging.

To conclude, it is also important to bear in mind that when dealing with students with SLD reducing and removing contents are not valid solutions. What extremely matters is adapting and making exercises and activities accessible and finding the best and the most appropriate ways to convey concepts to be learnt.

## **CONCLUSIONS**

The primary task of this work was to cast light on students with specific learning disorders and their problems in learning a foreign language. For this reason, in the first chapter we have provided a general theoretical framework about these two aspects. Understanding the nature of these problems and which consequences they can have in foreign and second language learning is the first step to take action. However, to intervene and to adopt specific adjustments, measures, and tools it is necessary to be aware of the current legislation and therefore, in first chapter we have reported some important acts and laws with reference to students with SLD and foreign language learning.

Furthermore, another aim of this work was to emphasise the fundamental role of lexicon in language learning and to understand what really implies and means knowing it, how to learn it, and which strategies and techniques to use to help students acquire it, as discussed in the second and third chapters.

In addition, we have also tried to explain the reasons why acquiring lexicon is so challenging for students with SLD, highlighting the impacts that their disturbs could have in mastering this skill. At the same time, we have also emphasised that although there are many difficulties encountered by these students, this does not imply that they cannot acquire English lexicon and obtain the same results as their classmates. We have demonstrated that what it is necessary is to provide them with appropriate and useful techniques, tools, teaching approaches and methodologies which can help and sustain them acquire this important skill.

However, after our analysis in chapter four, it became evident that textbooks do not usually give lexicon the proper attention it deserves and also, they do not make exercises and activities accessible to students with SLD. And this is an undeniable problem that has to be faced and resolved, through didactic interventions for example. With reference to this, in chapter five of this work we showed how it is possible with just few changes and expedients to modify the structure of the textbook, to obtain an increasing lexical focus, and to make lexicon exercises and activities more accessible to everyone, and especially to students with specific learning disorders.

This should be done in order to allow every student, including students with specific learning disorders and with special needs to achieve educational success in a foreign language, especially in English, considering the importance it has in the world. Knowing and being able to speak English has become an indispensable resource that gives people the possibility not only to come into contact and to communicate one another, but also to be properly integrated into the society and into the working world.

Moreover, we believe that this work contributes to the knowledge about lexicon acquisition and students with specific learning disorders. However, at the same time, it only scratches the surface of what is a huge argument that deserves to be investigated and examined under all of its aspects. In fact, in this dissertation we took lexicon acquisition as reference, but the same research and analysis should also be done for other skills that are implicated in foreign language learning.

To conclude, we hope that this work could offer some tools for a better comprehension about students with specific learning disorders and their difficulties in learning a foreign language, and that it could motivate further inquiries on this theme, which deserves a great deal of attention from schools and institutions. There is still a long way to go to improve the situation and guarantee equal educational rights to every student. However, if schools, institutions, teachers, and the government play their roles in doing this, things can change and the situation can evolve and enhance.

## APPENDIX



### Before you start

- 1 Look at the photo and answer.
  - 1 Where are the friends?
  - 2 What has Maisie got in her hand?



### Watch and listen

- 2   3-34 Read and listen.

I ragazzi sono al centro commerciale.

- Aila** What are you guys doing here?  
**Eddie** We're shopping. What are you doing here?  
**Ryan** I'm looking for a hoodie. Aila's giving me a hand.  
**Maisie** I'm buying this top. What do you think?  
**Aila** Tell me you aren't getting that top, Maisie. It's horrible.  
**Maisie** I like it.  
**Aila** What about this T-shirt? It's a great colour and it's cheap.  
**Maisie** How much is it?  
**Aila** It's only £29.99.  
**Maisie** I think that's expensive. Anyway, I don't really like it.  
**Aila** Why not?  
**Maisie** It's pink. I never wear pink.  
**Aila** I like pink.

- Maisie** You can say that again!  
**Eddie** Calm down! Let's get out of here.  
**Ryan** Good idea. There's a place to eat over there.  
**Aila** Hey! Where are you guys going?  
**Eddie** We're going to a café to get some food. Are you two coming?  
**Aila** No, we aren't. Maisie, come on. Let's try another shop... together.

- 3  3-35 Listen again and repeat.

### Check it

- 4 Decide if the sentences are true (T) or false (F).

Correct the false ones.

- 1 Ryan is looking for a T-shirt. (T) (F)
- 2 Maisie wants to buy a top. (T) (F)
- 3 Aila likes Maisie's top. (T) (F)
- 4 Maisie usually wears pink. (T) (F)
- 5 Aila likes pink. (T) (F)
- 6 Eddie and Ryan are going to another shop. (T) (F)





## Dialogue 8

### Map it!

5 Read the dialogue again and complete the map.

**DIALOGUE FOCUS** → **VOCABULARY**  
Trova altri 2 esempi di abbigliamento.  
hoodie, \_\_\_\_\_

↓

**GRAMMAR**

Trova altri 5 esempi del Present continuous: forma affermativa o negativa. <u>We're shopping</u> _____ _____ _____	Trova 3 altri esempi del Present continuous forma interrogativa e 1 risposta breve. <u>What are you guys doing here?</u> _____ _____ _____
--	--

### Real English

6 Complete with the corresponding expressions from the dialogue.

- \_\_\_\_\_ = sto cercando
- \_\_\_\_\_ = mi sta dando una mano
- \_\_\_\_\_ = Comunque
- \_\_\_\_\_ = Puoi dirlo forte!
- \_\_\_\_\_ = Calmatevi!
- \_\_\_\_\_ = Andiamocene

### Say it

7 In groups. Act out the dialogue.

8 **R T** In pairs. Ask and answer the questions.

- Do you like shopping? Why? ■ Why not?
  - Do you usually go with your family or with your friends?
  - How often do you go shopping?
  - Where do you usually go?
  - What are your favourite shops? Why?
- A Do you like shopping?  
B I love shopping because...

### LIFE SKILLS RESOLVING CONFLICT

9 In pairs. Discuss these questions.

- Perché Eddie e Ryan decidono di andare in un bar?
- Siete mai in disaccordo con i vostri amici? Come risolvete la situazione?

# 8 Vocabulary



## Clothes and accessories



1 **3-36** Clothes Match the words to the pictures (1-18). Then listen, check and repeat.

- |             |            |           |
|-------------|------------|-----------|
| • jacket    | • shorts   | • T-shirt |
| • tracksuit | • boots    | • top     |
| • tights    | • leggings | • skirt   |
| • trousers  | • hoodie   | • jumper  |
| • shirt     | • dress    | • socks   |
| • shoes     | • fleece   | • coat    |

Si può usare **a pair of** con i sostantivi plurali:  
 a pair of shoes ■  
 trainers ■ trousers

WORD BANK p. 233

2 **Accessories** Match the words to the pictures (1-6).  
Then listen, check and repeat.

- gloves • cap • sunglasses • hat • belt • scarf

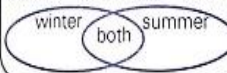


**School skills**

I diagrammi di Venn servono per categorizzare le parole e questo aiuta a fissare il lessico.

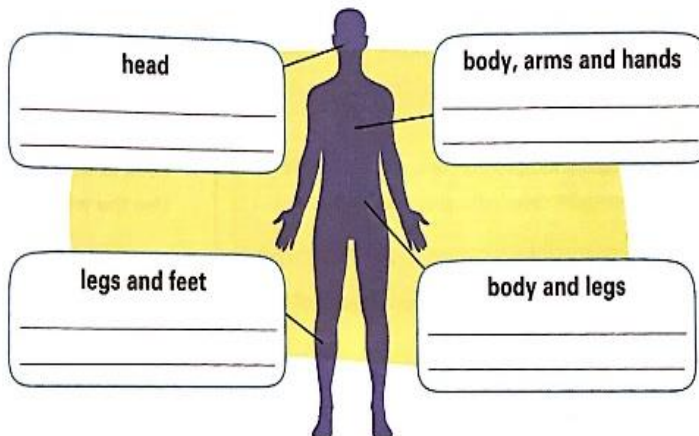
Crea un diagramma per abbigliamento e accessori usando le seguenti categorie:

winter - summer - both



**Think**

3 Write the words from exercises 1 and 2 beside the correct part of the body.



**Listening**

4 **Listen:** what clothes does Todd (T) wear to school and does Ellie (E) wear to go for a walk?

- |                |               |                 |              |
|----------------|---------------|-----------------|--------------|
| shirt (T)(E)   | jumper (T)(E) | shorts (T)(E)   | boots (T)(E) |
| T-shirt (T)(E) | scarf (T)(E)  | trousers (T)(E) | shoes (T)(E) |

**Speaking**

5 **RT** In pairs. What do you usually wear? Choose 4 items from exercises 1 and 2 for each occasion. Then ask and answer.

- At home: \_\_\_\_\_
  - To go for a walk in the countryside: \_\_\_\_\_
  - To do sport: \_\_\_\_\_
  - To go to a party: \_\_\_\_\_
- A What do you usually wear at home?  
B I usually wear...



# 8 Grammar



## A Present continuous: affirmative

soggetto + **am ■ is ■ are** + forma base + **ing**  
 I 'm buying this top.  
 We 're going to a café.

full form	short form
I am playing.	I'm playing.
You are playing.	You're playing.
He She It → is playing.	He She It → 's playing.
We You They → are playing.	We You They → 're playing.

Il Present continuous descrive azioni che avvengono nel momento in cui si parla.

### Check it

#### Complete the rule.

Il Present continuous si forma con il presente del verbo be seguito dalla forma base del verbo cui si aggiunge \_\_\_\_\_.

### 1 Complete with the Present continuous of the verbs in brackets.

- 0 She (do) is doing her homework.
- 1 They (look) \_\_\_\_\_ for their friends.
- 2 Jenny (wear) \_\_\_\_\_ a green top.
- 3 The teacher (tell) \_\_\_\_\_ us a story.
- 4 I (listen) \_\_\_\_\_ to music.

### 2 Rewrite the sentences from exercise 1 using the short form.

- 0 She's doing her homework.

### 3 Complete with the short forms of the verbs given. Then listen and check.

• watch • relax • start • cook • talk • study

- 0 They 're watching TV at the moment.
- 1 Saida \_\_\_\_\_ on the phone.
- 2 Mum \_\_\_\_\_ dinner.
- 3 Be quiet! I \_\_\_\_\_.
- 4 Hurry up! The film \_\_\_\_\_.
- 5 Dad \_\_\_\_\_ in the garden.



## B Present continuous: spelling

We're shopping.

base form	-ing form
go	going
play	playing
study	studying
come	coming
shop	shopping
swim	swimming
travel	travelling

### 4 Write the -ing form of the verbs.

- |                    |               |
|--------------------|---------------|
| 0 use <u>using</u> | 5 dance _____ |
| 1 leave _____      | 6 try _____   |
| 2 get _____        | 7 win _____   |
| 3 buy _____        | 8 stop _____  |
| 4 chat _____       |               |

### 5 Look at the picture: what are they doing?

Use the words given to write 5 sentences.

- listen to music
- cycle
- run
- skateboard
- have a picnic
- read a book

0 He's running.





**C Present continuous: negative**

soggetto + **am • is • are** + **not** + forma base + **ing**  
 You **aren't** **getting** that top.

<b>full form</b>		<b>short form</b>	
I am not playing.	→	I'm not playing.	
You are not playing.	→	You're not playing.	
He She It	→ is not playing.	He She It	→ 's not playing.
We You They	→ are not playing.	We You They	→ 're not playing.

**6 Rewrite the sentences from exercise 1 in the negative form.**

0 She isn't doing her homework.

**7** **Look at the pictures and complete with the affirmative or negative short forms. Then listen and check.**

0 Susie (**sleep**) isn't sleeping.  
She (**read**) 's reading.

1 Amy (**wear**) \_\_\_\_\_ shoes. She (**wear**) \_\_\_\_\_ flip-flops.

2 I (**swim**) \_\_\_\_\_  
I (**climb**) \_\_\_\_\_.

3 They (**play**) \_\_\_\_\_ baseball. They (**play**) \_\_\_\_\_ football.

4 Ben (**wear**) \_\_\_\_\_ sunglasses. He (**wear**) \_\_\_\_\_ a hat.

5 We (**eat**) \_\_\_\_\_ pasta.  
We (**eat**) \_\_\_\_\_ pizza.



**D Present continuous: interrogative and short answers**

**Am • Is • Are** + soggetto + forma base + **ing** + ?  
**Are** you **coming** ?

**Yes,** + soggetto + **am • is • are**  
**Yes,** we **are.**

**No,** + soggetto + **'m not • isn't • aren't**  
**No,** we **aren't.**

interrogative	short answers	
	affirmative	negative
Am I playing?	Yes, you are.	No, you aren't.
Are you playing?	Yes, I am.	No, I'm not.
Is he playing?	Yes, he is.	No, he isn't.
Is she playing?	Yes, she is.	No, she isn't.
Is it playing?	Yes, it is.	No, it isn't.
Are we playing?	Yes, you are.	No, you aren't.
Are you playing?	Yes, we are.	No, we aren't.
Are they playing?	Yes, they are.	No, they aren't.

Il pronome interrogativo va all'inizio della domanda.

**Where** are you going?

**Check it** \_\_\_\_\_  
**Choose the correct alternative.**  
 Nelle domande al Present continuous il verbo be precede / segue il soggetto.

**8 Write the questions and the short answers that are true for you.**

- 0 you ■ play ■ tennis  
Are you playing tennis?  
No, I'm not.
- 1 the teacher ■ sing ■ a song
- 2 your classmates ■ dance
- 3 your parents ■ work ■ right now
- 4 you ■ wear ■ jeans
- 5 the class ■ go ■ for a pizza now
- 6 you ■ do ■ this exercise
- 7 your best friend ■ listen ■ to music
- 8 you ■ watch ■ a film on TV

# 8 Grammar



9 Complete the questions with the correct question word.

- 0 What is he watching? An action film.
- 1 \_\_\_\_\_ are you messaging? My friend Mila.
- 2 \_\_\_\_\_ are they going? To the cinema.
- 3 \_\_\_\_\_ is she wearing? A red dress.
- 4 \_\_\_\_\_ are you going out? I'm meeting Leo.
- 5 \_\_\_\_\_ are they phoning? Their parents.
- 6 \_\_\_\_\_ are you shouting? He can't hear me.

## E Present continuous vs Present simple

What are you guys **doing** here?  
We're **shopping**.

Il **Present continuous** descrive un'azione in corso nel momento in cui si parla.

Si usa con espressioni di tempo quali **now, right now, at the moment**.

I never **wear** pink.


Il **Present simple** descrive azioni abituali e dati di fatto. Si usa con avverbi ed espressioni di frequenza quali **always, never, every day, once a week**, ecc.

(→ Units 5 + 6)

10 **3-41** Complete with the Present continuous or the Present simple. Then listen and check.

- 0 I **(live)** live in Manchester.
- 1 Andie **(get up)** \_\_\_\_\_ at 7.00 am every day.
- 2 My favourite colour is green. I **(not ■ like)** \_\_\_\_\_ yellow.
- 3 A Where's Joe?  
B He's in his room. He **(do)** \_\_\_\_\_ his homework.
- 4 Stella can't come to the phone. She **(sleep)** \_\_\_\_\_.
- 5 How often **(you ■ visit)** \_\_\_\_\_ your grandparents?
- 6 Can you hear that music? Our neighbours **(have)** \_\_\_\_\_ a party.

Si usa l'infinito di scopo per spiegare perché si fa qualcosa. In inglese NON si usa for.

 We're going to a café to get some food.  
NON ... ~~for get some food.~~

## Summing up

11 **3-42** Complete the dialogue with the correct form of the verbs in brackets and a short answer. Then listen and check.

**Alice** Hi, Sam. What (0) **(you ■ do)** are you doing here?

**Sam** Oh hi, Alice. I (1) **(buy)** \_\_\_\_\_ these new trainers. (2) **(you ■ like)** \_\_\_\_\_ them?

**Alice** Yes, they're really cool.

**Sam** (3) **(you ■ buy)** \_\_\_\_\_ shoes, too?

**Alice** No, (4) \_\_\_\_\_. I (5) **(look)** \_\_\_\_\_ for a skirt.

**Sam** But you (6) **(wear ■ never)** \_\_\_\_\_ skirts!

**Alice** I know, but maybe it's time for a change.

**Sam** Yeah, why not! Listen. Your phone (7) **(beep)** \_\_\_\_\_.

**Alice** It's Lily. She (8) **(come)** \_\_\_\_\_ here to meet me.

**Sam** Where (9) **(she ■ be)** \_\_\_\_\_?

**Alice** At the bookshop. She (10) **(buy)** \_\_\_\_\_ a book.

12 **Mrs Roberts phones her son Dan at home. Translate the dialogue into English.**

**Mum** Ciao Dan, cosa state facendo?

**Dan** Papà è in salotto, sta guardando una partita in TV. Jess è in bagno, sta facendo la doccia.

**Mum** Stai studiando per la verifica di storia di domani?

**Dan** No. Sono in cucina. Sto facendo uno spuntino.

**Mum** Vai in camera tua e studia! Sto tornando a casa.

**Dan** OK, adesso vado in camera mia per studiare!

## Shopping for clothes

1 **3-43** Listen and choose the correct alternative. Then watch the video, listen and check.

Assistant Can I help you?  
 Maisie Yes, please, I'm looking for a black (1) **top / jumper**.  
 Assistant What size are you?  
 Maisie (2) **Small / Medium**.  
 Assistant OK. How about this?  
 Maisie How much is it?  
 Assistant It's (3) **£7.99 / £17.99**.  
 Maisie OK. Can I try it on?  
 Assistant Of course. The changing rooms are over there. What about you?  
 Aila I'm just looking, thanks.  
 [Later...]  
 Assistant Is it OK?  
 Maisie It's a bit (4) **small / big**. Have you got it in a (5) **small / large**?  
 Assistant Yes, here you are. Is it OK?  
 Maisie Yes, it's (6) **perfect / nice**. I'll take it.



Ricordi come si concludeva il dialogo a p.106?  
 Che cosa Aila e Maisie hanno deciso di fare?

VIDEO

### British money

How much is it ■ are they?  
 £25. = It's ■ They're twenty-five pounds.  
 99p = It's ■ They're ninety-nine p (pence).  
 £21.50. = It's ■ They're twenty-one fifty.

2 **3-44** Listen again and repeat.

3 **3-45** **KEY LANGUAGE** Read the dialogue in exercise 1 again and complete the questions.

Then listen and check.

	ASK	ANSWER
1	Can I help you _____ ?	Yes, please. I'm looking for a jacket.
2	What _____ ?	Small.
3	How _____ ?	It's £34.99.
4	Can I _____ ?	Of course. The changing rooms are over there.
5	Have you _____ medium?	Yes, here you are. ■ No, I haven't. Sorry.
6	Is it _____ ?	Yes, I'll take it. ■ No, I'll leave it. Thanks.

4 **Speaking** In pairs. Use the information below and the **Key language** in exercise 3 to act out shopping dialogues. Take turns to be the shop assistant and the customer.

you want	your size	sizes in store	price
trousers	M	S / M / L	£29.50
a hoodie	S	S / M	£35.00

you want	your size	sizes in store	price
shorts	M	M / L	£19.99
a T-shirt	L	S / M	£10.99

A Can I help you?  
 B Yes, I'm looking for...

5 **FAST FINISHERS** Write 2 of your dialogues from exercise 4.

# 8

## Competences and Culture

### Timeless tartan

What are you wearing today? Are you wearing any tartan?  
What do you know about this classic design?



#### Tartan traditions

Tartan isn't only Scottish. Welsh and Irish traditional costumes have tartan, too. But Scotland is the home of this famous cloth<sup>1</sup>, and tartan is certainly part of the Scottish identity. Visitors to Scotland see it everywhere<sup>2</sup> they go. The traditional Scottish costume uses lots of tartan. The Scottish bagpipe player above is wearing a tartan kilt, tartan socks and a tartan cape<sup>3</sup>. He's even playing tartan bagpipes!

Traditionally, the different tartan designs represent different ancient Scottish families, called 'clans'. Fans of the Scottish football team have their own tartan, too. In fact, people call them 'the Tartan Army'<sup>4</sup> because they always wear tartan at football matches. Scottish men wear tartan on special occasions. In this photo above, the famous tennis player Andy Murray isn't wearing his usual shorts and T-shirt. Instead, he's wearing a tartan kilt and a very smart<sup>5</sup> jacket. Why? Because Andy Murray is Scottish and this is his wedding!<sup>6</sup>

#### Tons<sup>7</sup> of tartan!

There are about 7,000 different tartan designs, and not all of them are Scottish, Irish or Welsh. For example, several US states have their own official tartan, including Hawaii! The Disney character Scrooge McDuck has his own official tartan, and even the famous Japanese cartoon cat 'Hello Kitty' has one, too.

#### 21<sup>st</sup>-century tartan

But tartan isn't only for national costumes or tourist souvenirs. It's a timeless design that never goes out of fashion<sup>8</sup>, and top fashion designers often use it in their collections. Even punks wear tartan! Yes, tartan is more than a traditional cloth. It's a fashion statement.<sup>9</sup>

#### + Culture flash

Il 6 aprile è Tartan Day e gli scozzesi festeggiano il loro patrimonio culturale. A New York c'è una parata con gruppi di suonatori di cornamusa, tipiche danze scozzesi e, ovviamente, tanto tartan!



#### Glossary

- <sup>1</sup> cloth: tessuto
- <sup>2</sup> everywhere: ovunque
- <sup>3</sup> cape: mantello
- <sup>4</sup> army: esercito
- <sup>5</sup> smart: elegante
- <sup>6</sup> wedding: matrimonio
- <sup>7</sup> tons: tonnellate
- <sup>8</sup> fashion: moda
- <sup>9</sup> statement: affermazione



## Reading

1 **(3-46)** In pairs. Look at the title of the text and the pictures on p. 114. Which of the following things do you think are in the text? Read, listen and check your answers.

- Scotland • football • music • the USA • holidays • fashion

2 **(ES)** Answer the questions.

- |  |   |
|--|---|
| <p>1 Which countries use tartan in their traditional costumes?</p> <p>2 Who do the different tartan designs traditionally represent?</p> | <p>3 Who is the Tartan Army?</p> <p>4 When do Scottish men wear tartan?</p> <p>5 How many tartan designs are there?</p> <p>6 Why does tartan never go out of fashion?</p> |
|--|---|

## Listening

3 **(3-47)** Listen to three boys describing their holiday photographs. Where are they?

- Scotland, England, Wales.      |       Scotland, Ireland, Wales.

4 **(3-30)** Listen again and write the correct name under each photo.

- Will
- Jack
- Liam



1 \_\_\_\_\_



2 \_\_\_\_\_



3 \_\_\_\_\_

## Speaking

5 **(RT)** In pairs. Ask and answer the questions.

Use the Useful language to help you.

- 1 What ■ you ■ wear ■ today?
- 2 What ■ you ■ usually ■ wear on holiday?
- 3 What ■ your ■ favourite clothes? Why?
- 4 you ■ prefer ■ plain or patterned clothes? Why?
- 5 What ■ colours ■ you ■ usually ■ wear?
- 6 What ■ colours ■ you ■ never ■ wear? Why?

A What are you wearing today?

B I'm wearing...

## Writing

6 **(ES R)** Imagine you are on holiday. Send a photo and write a message (35-50 words) to your English friend, Max. Tell him:

- where you are
- what you're doing
- what you're wearing

Hi Max, This is me on holiday in...

### Useful language

- I wear... = usually
- I'm wearing = now
- Adjectives:
 

plain	patterned
tight	baggy
smart	casual

### Focus on writing

- Prima di scrivere:
- leggi bene la consegna e segui le istruzioni
  - rifletti su quali informazioni devi includere
  - scrivi degli appunti come promemoria

# Word Bank 8

1 **5-40** Clothes and accessories Match the words to the pictures (1-15). Then listen, check and repeat.

- baggy (jeans) • checked • earrings • flip-flops • necklace • patterned • plain
- pyjamas • sandals • spotty • stripy • suit • swimming costume • tie • tight (jeans)

### Think

2 Complete the table with the words given.

smart clothes  
= vestiti eleganti

- baggy (jeans) • earrings • necklace • pyjamas • suit • swimming costume • tie • tight (jeans)

clothes	accessories
baggy (jeans)	earrings

## **BIBLIOGRAPHY**

AA.VV., *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson (Le Guide), 2013.

Aitchison, Jean (1987), *Words in the Mind: An introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.

Balboni, Paolo E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.

Balboni, Paolo E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.

Balboni, Paolo E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

Balboni, Paolo E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Balboni, Paolo E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Balboni, Paolo E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

Balboni, Paolo E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.

Balboni, Paolo E. (2018), *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

Bedell, Heather; Fresco, Anna (a cura di) (2006), *The lexical approach*. Torino: Lang Matters. Lang Edizioni, Year Five – Issue Thirteen.

Berruto, Gaetano; Cerruti, Massimo (2011), *La linguistica. Un corso introduttivo*. Novara: De Agostini Scuola.

Bettoni, Camilla (2001), *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.

Bigozzi, Lucia; Falaschi, Elena; Limberti, Carolina (2012), *Lessico e ortografia. Arricchimento del vocabolario, correttezza ortografica e abilità di lettura*. Trento: Erickson.

Boers, Frank; Lindstromberg, Seth (2008), “How Cognitive Linguistics Can Foster Effective Vocabulary Teaching”. In: Boers, F.; Lindstromberg, S. (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin; New York: Mouton; de Gruyter, pp. 1-61.

Bozzo, Luisa (2014), “Developing Lexical Awareness with ICT: An Experience in Fostering Learner Autonomy at University”. In *EL.LE*, Vol. 3 – Num. 1.

Cappa, Claudia; Collerone, Lucia Maria; Fernando, Jill; Giulivi, Sara (2012), *Apprendimento delle lingue e dislessia nella società multilingue*. ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell'apprendimento” (Turin- Italy) ([http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP\\_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/4-ITA-modulo-2014.pdf](http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/4-ITA-modulo-2014.pdf))

Cardinaletti, Anna; Santulli, Francesca; Genovese, Elisabetta; Guaraldi, Giacomo; Ghidoni, Enrico (a cura di) (2014), *Dislessia e apprendimento delle lingue: aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Erickson.

Cardona, Mario (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.

Casadei, Federica; Basile, Grazia (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.

Chan, Victoria (2000), “Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom” [online]. *TESL Canada Journal*, 18 (1). <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/901/720> (2013-11-18).

Chini, Marina; Bosisio, Cristina (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.

Circolare Ministeriale nr. 8 (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Clive, Oxenden; Paul, Seligson; Christina, Latham-Koenig (2004), *New English File Upper-intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Cochrane, Stuart; Greenwood, Alison; Scorti, Elena; Heward, Victoria (2018), *21 st-century competences 1 for everyone*. Novara: De Agostini Scuola SpA.

Commissione Europea (2005), *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, <http://ec.europa.eu>.

Corda, Alessandra; Marengo, Carla (1999), *Insegnare e imparare il lessico*. Torino: Paravia scriptorium.

Cornoldi, Cesare (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.

Cornoldi, Cesare (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino.

Cornoldi, Cesare (a cura di) (2019), *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino.

Daloiso, Michele (2009), "La dislessia evolutiva: Un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico". *Studi di Glottodidattica*, 3, pp. 25-43.

Daloiso, Michele (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET.

Daloiso, Michele (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher.

Daloiso, Michele (a cura di) (2016), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson

Daloiso, Michele; Melero Rodríguez, Carlos Alberto. "Lingue straniere e Bisogni Educativi speciali" [online] In Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di) (2016), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. SAIL Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico 7, Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing. <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-073-0/>

Daloiso, Michele, "L'insegnamento delle lingue straniere agli alunni con DSA. Il quadro teorico dell'accessibilità glottodidattica". In Valenti, Alfia (a cura di) (2016), *Esperienze di didattica inclusiva delle lingue straniere. Percorsi per alunni con DSA*. Firenze: Libri Liberi Editore.

Dardano, Maurizio (2005), *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.

De Mauro, Tullio (2008), *Lezioni di linguistica teorica*. Roma-Bari: Laterza.

Decreto Ministeriale nr. 5669 del 12 luglio 2011 e Linee guida allegate.

(<http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20110909/decreto-ministeriale-5669-del-12-luglio-2011-linee-guida-disturbi-specifici-di-apprendimento.pdf>)

Ellis, Nick C.; Natsume, Miwa; Stavropoulou, Katerina; Hoxhallari, Lorenc; Van Daal, Victor H. P.; Polyzoe, Nicoletta; Tsipa, Maria-Louisa; Petalas, Michalis (2004), "The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts". *Reading Research Quarterly* Vol. 39, No. 4, pp. 438-468.  
[http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/Orthographic%20Depth%20Reading.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/Orthographic%20Depth%20Reading.pdf).

Grabe, William (2009), *Reading in a Second language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann A. (1986), "Foreign language classroom anxiety". In *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Kennedy, Clare; Soldi, Chiara (2016), *Make it! Plus: Student's book & workbook 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kormos, Judit; Csizér, Kata; Sarkadi, Ágnes (2009), "The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 115-130.

Kormos, Judit; Kontra, Edit H. (a cura di) (2008), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Kormos, Judit; Smith, Anne M. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Lackman, Ken (2010), *Lexical Approach Activities: A Revolutionary Way of Teaching*. Ken Lackman & Associates Educational Consultants. Available at: (<http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>)

Laufer, Batia; Hulstijn, Jan H. (2001), "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement". *Applied Linguistics*, 22 (1), pp. 1-26.

Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, n. 170, Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre.

Lewis, Michael (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practise*. Hove: Language Teaching Publications.

Macagno, Claudio Gabriele (2018). "Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale. Una proposta per la lingua russa" [online]. *EL.LE: Educazione Linguistica; Language Education*, 7 (1), pp. 91-118. <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2018/1/risorse-in-rete-per-lo-sviluppo-della-competenza-l/>

McCarthy, Michael (1990), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Meara, Paul (1980), *Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning*, in "Language Teaching and Linguistics", Abstracts 13,4, pp. 221- 246.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2012), "Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici" [online]. *EL.LE: Educazione Linguistica; Language Education*, 1 (1), pp. 133-165.



<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/1/art-10.14277-2280-6792-9p.pdf>

Melero Rodríguez, Carlos Alberto, “Sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera. Possibili barriere degli studenti con DSA”. In Valenti, Alfia (a cura di) (2016), *Esperienze di didattica inclusiva delle lingue straniere. Percorsi per alunni con DSA*. Firenze: Libri Liberi.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Caon, Fabio; Brichese, Annalisa (2019), “Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA”. *EL.LE*, 7(3), 341-366. DOI <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2011, *Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

Morgan, John; Rinvoluti, Mario (1986), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, Paul I. S. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

Nijakowska, Joanna (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol [etc.]: Multilingual Matters.

Pavičić Takač, Visnja (2008), *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.

Porcelli, Gianfranco (2004), *Comunicare in lingua straniera: Il lessico*. Torino: Utet Libreria.

Powell, William R. (1986), *Teaching Vocabulary Through Opposition*, «Journal of Reading», 29, 617-621.

Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003), *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publisher.

Serra Borneto, Carlo (1998), “L’approccio lessicale”. Serra Borneto, Carlo (a cura di), *C’era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 227-47.

Stella, Giacomo; Grandi, Luca (a cura di) (2016), *Come leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire: metodologie, strumenti, percorsi e schede*. Firenze: Giunti.

Stella, Giacomo; Grandi, Luca; Peroni, Marcella (a cura di) (2014), *Come leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire nella scuola secondaria di primo grado*. Firenze: Giunti.

Zanola, Maria Teresa (2000), “Tecniche didattiche e glottotecnologie”. De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci, 141-53.

**Websites consulted (last visit: January 2020)**

<http://fasserslittleenglish.blogspot.com/2018/01/primary-2nd-clothes.html>

<http://liceogiordanobruno.gov.it/scuola/inclusione/>

<http://www.therwandan.com/how-rich-people-spend-their-money/>

<https://autonomobrasil.com/calcados-jau-feminino/>

<https://dissolve.com/stock-photo/Mid-adult-woman-hanging-clothes-outdoor-royalty-free-image/101-D237-51-618>

[https://has.serviziorama.com/scheda\\_didattica\\_1.html](https://has.serviziorama.com/scheda_didattica_1.html)

<https://njcld.org/ld-topics/>

<https://observer-media.go-vip.net/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/screen-shot-2015-03-02-at-10-32-02-am.png>

<https://www.barewalls.com/posters-art-prints/taking-off-clothes.html>

<https://www.cespd.unifi.it/upload/sub/lsd-fast-fact-for-students.pdf>

<https://www.english-at-home.com/idioms/clothing-idioms/>

<https://www.englishclub.com/vocabulary/idioms-clothing.htm>

[https://www.fluentsimple.com/communication-skills-foreign-language/#Language\\_and\\_communication\\_skills\\_4\\_capabilities](https://www.fluentsimple.com/communication-skills-foreign-language/#Language_and_communication_skills_4_capabilities)

<https://www.gentlemansgazette.com/how-to-button-your-suits/>

<https://www.medicalnewstoday.com/articles/325355.php>

<https://www.msn.com/en-us/lifestyle/lifestyle-buzz/11-secrets-to-finding-quality-clothing-at-thrift-shops/ar-AAJuDsO>

<https://www.phdmedia.com/nigeria/this-week-in-digital-79/>

<https://www.pinterest.ch/pin/468233692501531123/>

<https://www.pinterest.it/pin/416723771754013312/>

<https://www.pinterest.it/pin/637892734694487346/>