

Un'analisi del vocabolario ortografico e fonologico di apprendenti italiani di inglese: Il ruolo delle parole imparentate¹

Maria Vender

Università degli Studi di Verona

maria.vender@univr.it

Andrea Nardon

Università degli Studi di Verona

andrew.nardon97@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to provide an in-depth analysis of the lexical knowledge of Italian learners of English as a foreign language. On one hand, we examine the presence of differences between the orthographic and phonological vocabularies, and on the other hand, we explore the role of formal similarity with the native language (L1). To achieve this goal, we administered to a group of 76 students from secondary school aged between 15 and 19, the V_Yes/No test (Meara, Miralpeix 2017) which we manipulated to evaluate both orthographic and phonological vocabulary. The results highlighted a clear superiority of orthographic vocabulary for all learners, regardless of their English proficiency level. Additionally, students consistently applied formal similarity criteria in lexical decision, more frequently recognizing cognate words compared to non-cognates. Results provide important insights for the assessment of the learners' vocabulary and for the development of teaching strategies aimed to enhance lexical development in L2 learners, emphasizing the importance of reinforcing oral vocabulary and encouraging awareness of formal similarities between languages.

Keywords: dimension of vocabulary; orthographic vocabulary; phonological vocabulary; formal similarities; cognates

1. Introduzione

Lo sviluppo del lessico rappresenta un aspetto essenziale dell'apprendimento linguistico. Imparare le parole di una lingua costituisce infatti uno strumento indispensabile non solo per le prime fasi dello sviluppo linguistico e per garantire i primi approcci alla comunicazione nella lingua in questione, sia essa una lingua nativa, una lingua seconda o una lingua straniera, ma anche ai livelli più avanzati, sostenendo lo sviluppo grammaticale e la capacità di esprimere concetti sempre più sofisticati e complessi. La conoscenza lessicale di un individuo può essere misurata prendendo in considerazione due parametri distinti, quali l'ampiezza, relativa al numero di parole conosciute da una persona, e la profondità, che riguarda invece la qualità e il grado di approfondimento di questa conoscenza. Conoscere una parola racchiude in effetti una grande complessità, che può essere articolata sulle tre dimensioni di forma, significato e uso (Nation, 2013). Per quanto riguarda la forma, conoscere una parola

¹ La ricerca presentata in questo studio è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ai fini accademici, si attribuisce a Maria Vender la scrittura dei paragrafi 1, 1.1, 1.2., 3, 3.1, 3.2, 4, 5 e ad Andrea Nardon la scrittura dei paragrafi 2.1, 2.2., 2.2.1, 2.2.2, 2.3.

significa sapere come si pronuncia, come si scrive e quali morfemi la compongono. Conoscerne il significato riguarda invece la capacità di associare la forma (orale, scritta o entrambe) ad un complesso intreccio di referenti (polisemia), inclusa la capacità di saperla mettere in relazione con altri termini in reti semantiche. La dimensione d'uso richiede infine di conoscere la funzione grammaticale della parola, ovvero la sua categoria sintattica e il modo in cui essa viene utilizzata all'interno di una frase combinandosi con altre parole. Conoscere l'uso di una parola significa inoltre conoscerne l'occorrenza all'interno di collocazioni e le condizioni pragmatiche che ne restringono l'utilizzo, e ne modulano il significato, all'interno di specifici contesti o registri. Tutti questi aspetti vengono acquisiti in modo graduale dagli apprendenti, in tempi diversi e con ritmi diversi: le conoscenze relative alla forma sono in generale le prime a svilupparsi, mentre quelle relative alle collocazioni, e quindi alla dimensione di uso, emergono solo successivamente (Bahns, Eldaw 1993). Anche la dimensione del significato subisce modifiche notevoli nel corso del tempo: inizialmente l'apprendente costruisce un significato prototipico del termine in questione, integrando più tardi la complessità polisemica e metaforica del termine appreso. Questo graduale approfondimento della conoscenza lessicale, oltre a costituire un processo naturale osservato sia nella madrelingua che nelle altre lingue, consente il passaggio da una conoscenza esclusivamente ricettiva all'uso produttivo della parola all'interno di un contesto specifico. In questo articolo ci occuperemo di studiare il ruolo di due aspetti distinti che caratterizzano lo sviluppo della conoscenza lessicale negli apprendenti in riferimento alla dimensione della forma, quali (i) la discrepanza esistente tra il vocabolario ortografico e quello fonologico, che spesso non viene adeguatamente considerato nelle prove che misurano la conoscenza lessicale degli apprendenti, e (ii) il ruolo della lingua nativa (L1), e in particolare delle parole imparentate, sullo sviluppo e la valutazione della competenza lessicale.

1.1. Misurare il vocabolario nella lingua straniera: lessico ortografico e fonologico

Come osservato sopra, la conoscenza lessicale nella lingua straniera è strettamente correlata al livello di competenza, dal momento che l'ampiezza del vocabolario costituisce una base importante dello sviluppo linguistico. Avere un lessico più sviluppato permette infatti di ottenere prestazioni migliori nei test di comprensione sia orale che scritta (Miralpeix, Muñoz 2018; Stæhr 2009). Misurare il vocabolario permette quindi di fornire una valutazione indiretta del livello di competenza linguistica di un apprendente ed è in effetti uno strumento spesso impiegato a questo scopo. Tuttavia, va osservato che i test normalmente impiegati per misurare l'ampiezza del vocabolario nella lingua straniera forniscono un'informazione solamente parziale della conoscenza lessicale, che non prende in considerazione la qualità delle rappresentazioni relative al parametro della profondità discusso sopra, e che misura unicamente la componente scritta. Uno dei test impiegati più frequentemente per misurare il vocabolario ricettivo è la decisione lessicale, in cui agli apprendenti viene richiesto di indicare solo le parole esistenti da una lista che contiene sia parole effettivamente attestate nella lingua (e.g. *painter*, 'pittore' in inglese), che parole inventate ma plausibili dal punto di vista fonotattico (e.g. *pintial*, in una lingua come l'inglese). Altri test richiedono invece di tradurre nella madrelingua parole presentate in lingua straniera (es. Webb 2007) oppure di abbinare delle parole con le loro definizioni (si veda ad esempio il VLT; Nation 1990). In tutti questi casi, però, ciò che viene misurato è il vocabolario ortografico degli apprendenti, ovvero la loro capacità di riconoscere la forma scritta della parola. Questo non garantisce tuttavia che gli studenti siano in grado di riconoscere la stessa parola quando presentata oralmente (Milton 2009; Nation 2013). I pochi studi che hanno misurato parallelamente il vocabolario ortografico e fonologico hanno infatti riportato una marcata asimmetria fra queste due dimensioni (Kim 2019; Milton, Hopkins 2006):

nonostante i due sistemi possano essere caratterizzati da una certa sovrapposizione, è plausibile che per alcune parole l'apprendente disponga solamente di una rappresentazione ortografica, ovvero sia in grado di riconoscerle e assegnare loro un significato quando esse sono presentate nella forma scritta ma non in quella orale, o viceversa (Alhazmi, Milton 2015). L'asimmetria tra i due vocabolari sembra inoltre essere influenzata da diversi aspetti, tra i quali l'età, il livello di competenza linguistica, e l'opacità del sistema ortografico della lingua straniera. In particolare, nelle prime fasi di acquisizione della lingua inglese, e specialmente nei bambini, il vocabolario fonologico risulta essere più sviluppato rispetto alla controparte ortografica, dal momento che la componente di letto-scrittura viene generalmente introdotta successivamente, lasciando più spazio alla dimensione dell'oralità. Al crescere del livello di competenza, tuttavia, il lessico ortografico tende ad essere marcatamente più ampio, anche in seguito alla crescente esposizione a risorse scritte (Milton, Hopkins 2006). È stato inoltre riscontrato che le due dimensioni del vocabolario correlano con abilità linguistiche diverse. Per quanto riguarda le abilità ricettive, l'ampiezza del lessico ortografico risulta essere un predittore migliore della comprensione del testo scritto, mentre l'ampiezza del lessico fonologico predice in maniera più significativa l'abilità di comprensione orale (Zhang, Zhang 2020). Considerando le abilità produttive, invece, il vocabolario fonologico è fortemente correlato alla capacità di comunicare oralmente nella lingua, mentre il lessico ortografico correla positivamente con le abilità di scrittura (Milton, Wade, Hopkins 2010).

Un altro degli aspetti poco considerati nella misurazione del vocabolario riguarda la presenza di parole imparentate, il cui ruolo è molto spesso sottostimato, come vedremo nel prossimo paragrafo.

1.2 Sviluppo e valutazione del vocabolario nella lingua straniera: il ruolo delle parole imparentate

Le parole che gli apprendenti di lingue seconde o lingue straniere possono incontrare nel loro processo di sviluppo lessicale possono essere classificate in tre categorie in base al grado di somiglianza formale (fonologica e/o ortografica) e semantica che hanno con termini già noti nella L1: parole imparentate, false parole imparentate e parole non imparentate. Le parole imparentate (o parole affini, in inglese *cognates*) sono parole che hanno somiglianze significative nelle due lingue sia a livello di forma (fonologica e/o ortografica) che di significato, come *amico* e *amigo* rispettivamente in italiano e spagnolo, generalmente in seguito ad un'origine etimologica comune o a fenomeni di contatto linguistico (Kohnert, Windsor, Miller 2004). Queste si distinguono dalle false parole imparentate (i cosiddetti *falsi amici*), che pur condividendo una somiglianza sul piano formale, presentano significati diversi (e.g. *commodity* 'merce' in inglese e *comodità* in italiano).

La somiglianza formale con parole della L1 riveste un ruolo rilevante nello sviluppo del lessico della L2 (Laufer, McLean 2016). Diversi studi hanno in effetti riportato un effetto di facilitazione per le parole imparentate, che vengono riconosciute all'interno di test di vocabolario più velocemente e in maniera più accurata rispetto alle parole non imparentate (Muñoz 2020). In generale, le parole imparentate vengono inoltre notate più facilmente nell'input a cui è esposto l'apprendente e di conseguenza vengono processate in maniera più efficace portando ad una migliore memorizzazione. Questo effetto di facilitazione è attribuito al fatto che, se imparare un termine sconosciuto implica la creazione di una nuova rappresentazione lessicale relativamente alle tre dimensioni di forma, contenuto e uso discusse sopra, apprendere una parola imparentata permette invece di sfruttare la presenza di rappresentazioni formali (fonologiche e/o ortografiche) già presenti nel lessico mentale della L1, adattandole alla nuova lingua, un processo che è sensibilmente meno oneroso in termini di

costi cognitivi (de Groot, Keijzer 2000). L'effetto di facilitazione è stato osservato anche nella produzione, in cui si è riscontrato che i bilingui sono più rapidi ed accurati in compiti di denominazione quando le immagini che devono nominare corrispondono a parole imparentate nelle due lingue che conoscono (Costa, Caramazza, Sebastian-Galles 2000).

Nonostante la maggior parte degli studi si siano concentrati su bilingui e trilingui, riportando effetti di transfer sia dalla lingua nativa alle lingue seconde che viceversa, alcuni studi più recenti hanno evidenziato effetti di facilitazione per le parole imparentate anche in apprendenti monolingui di lingue straniere. Goriot e colleghi (2021) hanno testato diversi gruppi di apprendenti olandesi di inglese, sia della scuola primaria che della secondaria in un compito di vocabolario ricettivo (PPVT-4) in cui veniva loro chiesto di indicare l'immagine corrispondente ad una parola pronunciata oralmente. I risultati hanno evidenziato una prestazione migliore con le parole inglesi che avevano una somiglianza fonologica con termini olandesi. Un risultato simile è stato riportato in bilingui spagnolo/catalano apprendenti di inglese di 7-9 anni che in un test di vocabolario ricettivo hanno riconosciuto più accuratamente le parole imparentate rispetto a quelle non imparentate, mostrando di fare affidamento in maniera spontanea sulla somiglianza fonologica con la L1 per associare un significato alle parole nella lingua straniera (Muñoz 2020).

È interessante notare che un effetto simile si osserva indipendentemente dalla distanza fra L1 e L2: Muñoz, Cadierno e Casas (2018) hanno osservato che il riconoscimento di parole imparentate risulta essere addirittura il migliore predittore della competenza grammaticale in inglese di apprendenti di 7-9 anni sia con L1 spagnola/catalana che con L1 danese. La facilitazione si osserva dunque anche in bambini, oltre che in adulti, nonostante diventi più marcata all'aumentare dell'età, probabilmente in virtù della maggiore sensibilità metalinguistica sviluppata dagli apprendenti (Muñoz 2020).

La presenza di parole imparentate può dunque costituire un valido supporto per l'arricchimento del lessico e, di conseguenza, per lo sviluppo delle abilità sia ricettive che produttive nella lingua straniera (Lindgren, Muñoz 2013). Nonostante la maggior parte degli studi abbiano considerato la dimensione orale, anche la somiglianza sul piano ortografico può avere un ruolo determinante nello sviluppo del lessico della L2. Si è osservato infatti che è più semplice imparare la forma scritta di parole che intrattengono rapporti di somiglianza ortografica con il termine equivalente nella madrelingua, soprattutto se le lingue in questione hanno un sistema ortografico trasparente, con corrispondenze regolari fra grafemi e fonemi, come è il caso dell'italiano (Nation 1990). In lingue con un sistema ortografico opaco, come l'inglese, la distanza fra la forma fonologica e quella ortografica è tale per cui le parole imparentate vengono identificate più facilmente quando sono presentate in forma scritta (Rodríguez 2001), mentre possono non venire riconosciute se vengono presentate oralmente (e.g. *remove* in inglese e *rimuovere* in italiano). Questo effetto è particolarmente marcato quando le differenze fra i due sistemi ortografici sono marcate, come fra l'italiano o lo spagnolo e l'inglese (Muñoz et al. 2018).

L'effetto delle parole imparentate può essere inoltre modulato dalla L1 di partenza e dal livello di competenza degli apprendenti: considerando l'inglese L2, la presenza di parole imparentate con una lingua come il giapponese si osserva principalmente nelle bande più alte di frequenza (Jordan 2012), e lo stesso vale per le lingue germaniche, come il tedesco e il danese (Muñoz et al. 2018). L'effetto di facilitazione risulta essere quindi particolarmente pronunciato nei test di vocabolario condotti su apprendenti a livello iniziale. Con le lingue romanze, invece, la situazione è speculare: in questo caso, le parole imparentate sono significativamente più presenti nel lessico a bassa frequenza, con la conseguenza che l'effetto della somiglianza formale è marcato soprattutto in apprendenti di livello avanzato (Muñoz et al. 2018). È interessante inoltre notare che l'effetto di facilitazione non si riscontra solo dalla L1 alla L2 ma anche fra due (o più) lingue straniere (o seconde), purché sia raggiunta almeno una soglia

minima di competenza linguistica (si veda ad esempio van Hell, Dijkstra 2002 per uno studio su partecipanti trilingui). Nel valutare la competenza lessicale degli apprendenti è pertanto necessario considerarne anche la L1 (e le altre lingue conosciute), poiché la presenza di parole imparentate nel test di vocabolario potrebbe favorire alcuni studenti rispetto ad altri in base alla loro biografia linguistica.

Alla luce di quanto osservato sopra rispetto al divario fra lessico ortografico e fonologico, il nostro lavoro si pone l'obiettivo di esplorare il riconoscimento di parole imparentate in apprendenti inglesi con italiano come L1 e diversi livelli di competenza, analizzando contemporaneamente anche il ruolo della modalità di presentazione delle parole, scritta o orale, sull'eventuale effetto di facilitazione. Quest'ultimo aspetto, in particolare, è stato raramente considerato dagli studi precedenti, che si sono focalizzati sull'una o sull'altra modalità senza però confrontarle, e rappresenta quindi un elemento di originalità di questo lavoro e di particolare rilevanza. In quest'ottica, le due principali domande di ricerca che hanno guidato questo studio sono le seguenti: (i) C'è una differenza tra la dimensione del vocabolario ortografico e di quello fonologico in apprendenti italiani di inglese misurato con un test di decisione lessicale? Se sì, che ruolo ha la competenza nella L2 sul divario tra i due vocabolari? (ii) Qual è l'effetto della somiglianza formale, e in particolare della presenza di parole imparentate, sulle dimensioni del vocabolario ortografico e fonologico in apprendenti italiani con diversi livelli di competenza linguistica in inglese?

2. Lo studio

2.1. Partecipanti

Lo studio ha coinvolto gli studenti di sei classi della Scuola Secondaria di Secondo Grado, frequentanti la seconda, terza e quinta della Scuola Secondaria di Secondo Grado del Liceo Linguistico "Sophie Scholl" di Trento e dell'Istituto di Istruzione "Marie Curie" di Pergine (TN). Dei 98 partecipanti iniziali, 19 sono stati esclusi non avendo partecipato all'intera sessione sperimentale, mentre altri 3 sono stati esclusi in quanto parlanti di italiano come L2. Il campione definitivo era quindi composto da 76 studenti parlanti nativi di italiano (52 femmine e 24 maschi), di età compresa fra i 15 e i 19 anni ($M = 16,9$ anni) tra i quali 6 bilingui simultanei, esposti dalla nascita a italiano e un'altra lingua fra albanese (3), spagnolo (1), russo (1) e moldavo (1)². Tramite la somministrazione di un questionario abbiamo raccolto informazioni preliminari rispetto al livello di competenza degli studenti in inglese (dal livello A2 al livello C1) e al percorso di studio di questa lingua straniera. Dai risultati è emerso che la maggior parte dei partecipanti (63 su 76) ha dichiarato di aver iniziato ad imparare l'inglese nei primi anni della Scuola Primaria e di avere avuto, al momento del test, fra 6 e 14 anni di esposizione all'inglese. Inoltre, più della metà dei partecipanti (45 su 76) ha riportato di aver trascorso periodi di almeno un mese in un Paese anglofono.

2.2. Materiali

² Un'analisi preliminare dei risultati dei partecipanti monolingui e bilingui ha riportato assenza di differenze statisticamente significative tra i due gruppi relativamente alla dimensione del vocabolario; per questo motivo anche i 6 bilingui simultanei sono stati inclusi nel campione definitivo.

Per poter rispondere alle domande di ricerca presentate sopra, ai partecipanti sono stati somministrati un test di vocabolario, sia ortografico che fonologico e un test di comprensione sia scritto che orale.

2.2.1. Test di vocabolario

Lo strumento impiegato per misurare il vocabolario è stato adattato dal test V_Yes/No (Meara, Miralpeix 2017), il quale fornisce una misura affidabile della conoscenza ortografica delle prime 10000 parole dell'inglese. Nella versione originale, il test si compone di una lista di 200 stimoli presentati in forma scritta e ugualmente distribuiti fra parole inglesi esistenti (e.g. *concerned*, 'preoccupato') e pseudo-parole, non attestate ma possibili dal punto di vista fonotattico (e.g. **rudge*). Il compito del partecipante è quello di indicare se conosce o meno il significato della parola; la presenza delle pseudo-parole ha l'obiettivo di segnalare i cosiddetti "falsi allarmi", ovvero i casi in cui vengono selezionate come conosciute delle parole in realtà inesistenti, andando così ad abbassare il punteggio finale del test.

Dal momento che il test V_Yes/No nella versione originale permette di valutare solo il vocabolario ortografico, in questo studio è stato adattato per consentire di misurare anche il vocabolario fonologico e poter comparare le due dimensioni della competenza lessicale. Abbiamo pertanto diviso il test originale in due parti, distribuendo gli item in maniera randomizzata in due liste da 100 stimoli ciascuna. Ognuna delle due liste è stata presentata agli studenti sia in modalità scritta che in modalità orale, in due sessioni distinte a distanza di 4 settimane l'una dall'altra per evitare possibili interferenze, come specificato più nel dettaglio nel paragrafo successivo. In particolare, adottando un *latin square design*, sono state create 4 liste diverse (Lista 1 fonologica, Lista 1 ortografica, Lista 2 fonologica, Lista 2 ortografica), in cui a tutti i partecipanti, assegnati in modo randomizzato al Gruppo 1 o al Gruppo 2, sono state presentate le stesse parole, ma nelle due diverse modalità nel corso delle due sessioni di test, così come riassunto nella Tabella 1.

Tabella 1. Struttura del test di vocabolario somministrato ai partecipanti nelle due sessioni

Sessione	Gruppo	Versione test
Sessione 1	Gruppo 1	Versione 1 (Lista 1 fonologica, Lista 2 ortografica)
	Gruppo 2	Versione 2 (Lista 2 fonologica, Lista 1 ortografica)
Sessione 2	Gruppo 1	Versione 2 (Lista 2 fonologica, Lista 1 ortografica)
	Gruppo 2	Versione 1 (Lista 1 fonologica, Lista 2 ortografica)

Nella versione scritta, così come nel test originale, agli studenti è stato richiesto di selezionare fra gli stimoli presentati in forma scritta le parole delle quali conoscevano il significato. Nella versione orale, invece, agli studenti è stata presentata una lista di parole precedentemente registrate da un parlante nativo di inglese britannico, con la stessa richiesta di indicare solo le parole conosciute. Le registrazioni sono state editate usando il software *Audacity* per normalizzare il suono e rimuovere il rumore di sottofondo.

Prima di cominciare il test, agli studenti veniva specificato che le liste, sia in forma scritta che orale, contenevano sia parole esistenti che parole inventate e che il loro compito era quello di selezionare solo le parole effettivamente conosciute. Per la parte somministrata oralmente, ogni stimolo veniva ripetuto due volte con una pausa di tre secondi fra uno e l'altro,

e per evitare un eccessivo affaticamento, le registrazioni erano somministrate in blocchi da 10, con una breve pausa al termine di ogni blocco.

Per calcolare il punteggio nel vocabolario di ogni studente, abbiamo seguito i criteri del test V_Yes/No, utilizzando la formula $H*100*A$, dove H indica il numero di parole esistenti correttamente indicate e A è un coefficiente che tiene in considerazione il numero di parole correttamente individuate (*hits*) e di falsi allarmi (*false alarms*), per poter premiare diversamente il partecipante in base al numero di *hits* prodotti (si rimanda a Meara, Miralpeix 2017).

Per rispondere alla nostra seconda domanda di ricerca, relativa all'effetto delle parole imparentate nel test di decisione lessicale, abbiamo analizzato la presenza di stimoli nel test V_Yes/No che possano costituire parole affini per parlanti di italiano L1. Per avere una misura obiettiva, abbiamo raccolto in via preliminare i giudizi di 6 parlanti nativi di italiano con una conoscenza avanzata della lingua inglese (livello C2), ai quali abbiamo chiesto di indicare fra le parole del test V_Yes/No quelle che a loro giudizio potevano essere ritenute parole imparentate, e fra le pseudo-parole quelle che presentavano una somiglianza formale con parole italiane tale da poter indurre a scambiare per possibili parole imparentate. Selezionando gli stimoli indicati da almeno 4 dei 6 parlanti, sono state individuate 54 parole imparentate (e.g. *elegance*, 'eleganza') e 16 termini con somiglianza formale con parole italiane ma non attestate in inglese (e.g. **intimant*).

2.2.2. Test di Comprensione scritta e orale

Per avere una misura della competenza di ogni studente nella lingua inglese, abbiamo somministrato una prova di comprensione scritta e una prova di comprensione orale tratte dalle prove TOEFL (Educational Testing Service 2016), entrambe leggermente ridotte e adattate. La comprensione scritta richiedeva di leggere un testo di 700 parole e di rispondere a 11 domande; la comprensione orale prevedeva invece di ascoltare due registrazioni e di rispondere a 10 domande. Ai partecipanti sono stati assegnati 15 minuti per ciascuna delle due prove. Il punteggio delle due prove è stato ottenuto attribuendo 1 punto ad ogni risposta corretta e 0 alle risposte sbagliate, e trasformato in centesimi.

2.3. Procedura

Gli studenti sono stati testati in due momenti distinti, a distanza di 4 settimane uno dall'altro, in modo da evitare effetti di interferenza fra le due somministrazioni. I test di vocabolario sono stati presentati al computer e somministrati nei laboratori linguistici delle scuole dei partecipanti; per le prove di ascolto, ad ogni studente sono state fornite delle cuffie. I test di comprensione sono stati invece compilati in forma cartacea. Nella prima sessione, a metà dei partecipanti, assegnati al Gruppo 1, è stata proposta la Versione 1 seguita dal test di comprensione scritta, mentre all'altra metà di partecipanti (Gruppo 2), è stata presentata la Versione 2 del test seguita dal test di comprensione orale. È stato inoltre richiesto ad ogni partecipante di compilare un breve questionario con alcune informazioni sulla loro esperienza nell'apprendimento della lingua inglese (vedi sezione "Partecipanti"). Nella seconda sessione agli studenti del Gruppo 1 è stato presentato il test di vocabolario nella Versione 2 e il test di comprensione orale, mentre ai partecipanti del Gruppo 2 il test nella Versione 1 e la prova di comprensione scritta. La durata di ognuna delle due sessioni era di circa 50 minuti. Per ogni partecipante è stato raccolto un modulo di consenso informato firmato dai genitori.

3. Risultati

Dopo aver eliminato i dati di tre partecipanti identificati come *outliers* per il numero elevato di falsi allarmi (oltre 45 sui 200 item del test), abbiamo calcolato il punteggio di ogni studente nel vocabolario ortografico e in quello fonologico.

In modo da poter analizzare la presenza di differenze fra i due vocabolari in base al livello di competenza in inglese, abbiamo inoltre suddiviso i partecipanti in 3 gruppi secondo il punteggio ottenuto nei test di comprensione scritta e orale: nel Gruppo di Livello 1 abbiamo inserito i partecipanti con un punteggio complessivo fra 0 e 33, nel Gruppo di Livello 2 quelli con punteggio fra 34 e 67 e nel Gruppo di Livello 3 quelli con punteggio fra 68 e 100. L'analisi statistica dei risultati è stata condotta utilizzando il software R (versione 4.2.2; R Core Team 2022) con l'ausilio dei pacchetti lmer e lme4 (Bates, Mächler, Bolker, Walker 2015; Kuznetsova, Brockhoff, Christensen 2017). Sulla base delle domande di ricerca, sono state condotte due analisi distinte. Per rispondere alla prima domanda, abbiamo innanzitutto confrontato il vocabolario fonologico e ortografico degli apprendenti considerando i tre livelli di competenza e condotto dei modelli di regressione lineare per verificare se il livello di competenza predicesse l'ampiezza del vocabolario ortografico e fonologico degli apprendenti. Nella seconda analisi, abbiamo invece analizzato più approfonditamente i punteggi ottenuti nel test di decisione lessicale applicando un modello di regressione logistica generalizzata mista per valutare il ruolo di Somiglianza Formale (confrontando parole imparentate e non imparentate), Tipo di Stimolo (parole e pseudo-parole), Modalità di presentazione (scritta o orale) e Gruppo (considerando i Livelli di competenza 1, 2 e 3). Le analisi post-hoc sono state condotte con la funzione 'emmeans' (Lenth 2022).

3.1 Vocabolario fonologico e ortografico

Come mostrato nella Tabella 2, che riporta i punteggi medi dei partecipanti nelle misure di vocabolario ortografico e fonologico, e visivamente rappresentato nella Figura 1, esiste una differenza molto marcata fra i punteggi ottenuti nel vocabolario fonologico e in quello ortografico. Il vocabolario ortografico, in particolare, appare essere sensibilmente più ampio rispetto a quello fonologico, con un divario simile nei tre livelli di competenza individuati. Si osserva inoltre come il vocabolario, sia ortografico che fonologico, cresca all'aumentare della competenza linguistica.

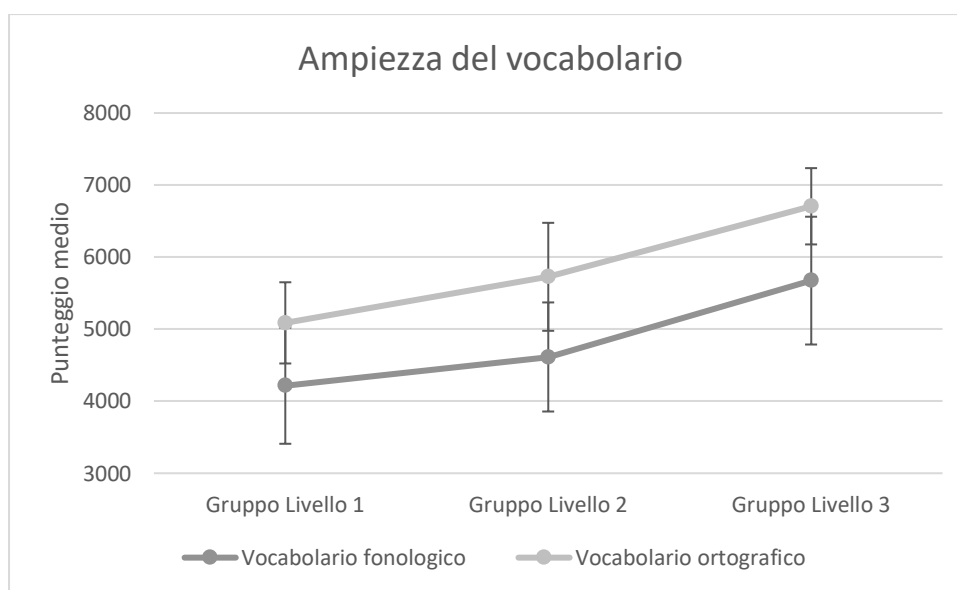
La superiorità del vocabolario ortografico rispetto a quello fonologico è stata confermata da un t-test a campioni appaiati ($t(72) = 13.63, p < .001$). Conducendo dei modelli di regressione logistica mista con il Gruppo (Livello 1 vs. Livello 2 vs. Livello 3) come variabile indipendente, abbiamo osservato che il vocabolario ortografico aumenta all'aumentare della competenza, con differenze significative fra tutti i livelli di competenza considerati (Livello 1 vs. Livello 2: $\beta = -639, SE = 213, t = -3.000, p < .05$; Livello 2 vs. Livello 3: $\beta = -979, SE = 213, t = 4.60, p < .001$; Livello 1 vs. Livello 3: $\beta = -1618, SE = 251, t = -6.44, p < .001$), mentre solo il gruppo di livello più avanzato ha un vocabolario fonologico significativamente superiore agli altri due gruppi, che hanno invece un lessico fonologico simile (Livello 1 vs. Livello 2.: $\beta = -399.3, SE = 256.2, t = 1.56, p = .12$; Livello 2 vs. Livello 3: $\beta = 1060, SE = 256, t = 4.14, p < .001$; Livello 1 vs. Livello 3: $\beta = -1459, SE = 302, t = -4.83, p < .001$). Ciò conferma che il vocabolario fonologico è quello che fa più fatica ad essere consolidato, anche in apprendenti di livello intermedio-avanzato. È interessante notare che in ogni caso il livello di competenza non influisce sul divario fra vocabolario ortografico e fonologico (calcolato come sottrazione fra vocabolario ortografico

e fonologico per ciascun partecipante) che rimane costante per tutti e tre i livelli di competenza ($\beta = 1.13$, $SE = 4.14$, $t = 0.27$, $p = .79$).

Tabella 2. Punteggi medi (e Deviazione Standard, DS) nel vocabolario fonologico e ortografico dei partecipanti

Gruppo	Vocabolario fonologico	Vocabolario ortografico
Tutti i partecipanti	4640 (1042)	5699 (944)
Gruppo Livello 1	4214.50 (805.59)	5087.21 (563.56)
Gruppo Livello 2	4613.84 (757.04)	5726.25 (749.44)
Gruppo Livello 3	5673.57 (887.00)	6705.29 (529.43)

Figura 1. Punteggi nel vocabolario fonologico ed ortografico nei tre livelli di competenza



3.2. Confronto fra parole e pseudo-parole: effetti di somiglianza formale, competenza e modalità di presentazione

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca e analizzare il ruolo delle parole imparentate nella costruzione del vocabolario degli apprendenti, abbiamo esaminato più da vicino i punteggi dei partecipanti che, come spiegato sopra, considerano sia il numero di parole reali correttamente individuate che i falsi allarmi. Abbiamo quindi analizzato l'accuratezza in base al tipo di stimolo, distinguendo parole e pseudo-parole, e valutando sia l'effetto della somiglianza formale (dovuto alla presenza di parole imparentate o pseudo-imparentate) che quello della modalità di presentazione.

Tabella 3. Accuratezza media (DS) suddivisa per tipo di stimolo e modalità di presentazione

Tipo di stimolo	Modalità scritta	Modalità orale
Parole	0.68 (0.47)	0.64 (0.48)
Pseudo-parole	0.84 (0.36)	0.76 (0.42)

Tabella 4. Accuratezza media (DS) dei tre gruppi di partecipanti nel test V_Yes/No, suddivisa per tipo di stimolo, presenza di somiglianza formale e modalità di presentazione

Tipo di stimolo	Livello di competenza dei partecipanti	Modalità scritta		Modalità orale	
		Parole con somiglianza formale (imparentate)	Parole senza somiglianza formale (non imparentate)	Parole con somiglianza formale (imparentate)	Parole senza somiglianza formale (non imparentate)
Parole	Gruppo 1	0.73 (0.44)	0.48 (0.50)	0.66 (0.47)	0.48 (0.50)
	Gruppo 2	0.80 (0.40)	0.52 (0.50)	0.71 (0.46)	0.53 (0.49)
	Gruppo 3	0.86 (0.35)	0.64 (0.48)	0.79 (0.41)	0.64 (0.48)
	Totale	0.80 (0.40)	0.54 (0.50)	0.65 (0.48)	0.54 (0.50)
Pseudo-parole	Gruppo 1	0.65 (0.48)	0.88 (0.32)	0.66 (0.48)	0.79 (0.41)
	Gruppo 2	0.63 (0.48)	0.88 (0.33)	0.66 (0.47)	0.78 (0.42)
	Gruppo 3	0.63 (0.48)	0.89 (0.31)	0.61 (0.49)	0.80 (0.40)
	Totale	0.64 (0.48)	0.88 (0.32)	0.65 (0.48)	0.79 (0.41)

Come riportato nella Tabella 3, si osserva innanzitutto che gli apprendenti sono generalmente più accurati nel riconoscere le pseudo-parole (ovvero non indicandole come parole reali nella prova di decisione lessicale) che nel riconoscere le parole esistenti e che il riconoscimento è favorito nella modalità scritta rispetto a quella orale. È interessante notare che queste tendenze si notano in tutti e tre i gruppi di partecipanti (Tabella 4): un effetto della competenza linguistica è osservato solo nelle parole, con l'accuratezza che cresce in entrambe le modalità al crescere del livello di competenza. Si osserva inoltre un forte effetto della somiglianza formale fra gli stimoli presentati nel test di decisione lessicale in inglese e parole esistenti italiane. Tutti gli apprendenti, infatti, sono molto più accurati nell'identificare una parola imparentata (e.g. *redemption*, 'redenzione') rispetto a una non imparentata (e.g. *purchaser*, 'acquirente'). È interessante notare che con le pseudo-parole il *trend* osservato è opposto, ovvero gli apprendenti sono più accurati nel rifiutare come non esistenti le pseudo-parole non imparentate (e.g. **plagorate*) rispetto a pseudo-parole che hanno una somiglianza formale con parole italiane (**practicate*).

Queste osservazioni sono state confermate dall'analisi statistica, effettuata conducendo una regressione logistica mista con l'accuratezza nella decisione lessicale come variabile dipendente e Gruppo (Livello 1 vs. Livello 2 vs. Livello 3), Tipo di Stimolo (Parola vs. Pseudo-Parola), Somiglianza Formale (Imparentato vs. Non imparentato) e Modalità di presentazione (Scritta vs. Orale) come predittori; Partecipante e Item sono stati inclusi nel modello come fattori casuali. I risultati hanno evidenziato la presenza di un'interazione a tre vie significativa

fra Tipo di Stimolo, Somiglianza Formale e Modalità di presentazione ($\chi^2 = 19.57$, $df = 1$, $p < .0001$). Per comprendere l'interazione, abbiamo separato i dati considerando individualmente parole e pseudo-parole e conducendo delle ulteriori analisi di regressione logistica mista con Gruppo, Somiglianza Formale e Modalità di presentazione come predittori.

Per quanto riguarda le parole, abbiamo riscontrato un forte effetto della Somiglianza Formale ($\beta = 2.41$, $SE = 0.54$, $t = 4.48$, $p < .0001$), per cui l'accuratezza è significativamente superiore per le parole imparentate che per quelle non imparentate, nonché un forte effetto di Modalità ($\beta = 0.57$, $SE = 0.14$, $t = 4.07$, $p < .0001$) che indica che l'accuratezza è superiore nella modalità scritta rispetto a quella orale e un'interazione significativa fra Somiglianza Formale e Modalità ($\beta = 0.60$, $SE = 0.20$, $t = 3.04$, $p < .01$). Quest'ultima suggerisce che l'effetto di facilitazione della modalità scritta è marcato per le parole imparentate ($z = 8.81$, $p < .0001$), mentre non si osserva per le parole che non hanno somiglianza formale ($z = 0.48$, $p = .96$). Abbiamo inoltre trovato un effetto di Gruppo significativo ($\chi^2 = 12.97$, $df = 2$, $p < .01$), che indica che gli apprendenti del Gruppo 3 hanno punteggi migliori di quelli del Gruppo 2 ($z = 3.43$, $p < .01$) e del Gruppo 1 ($z = 4.62$, $p < .0001$) mentre non ci sono differenze tra Gruppo 1 e Gruppo 2 ($z = 1.94$, $p = .127$), ma nessuna interazione fra Gruppo e gli altri predittori, ad indicare che la somiglianza formale e la modalità hanno lo stesso effetto per tutti gli apprendenti, indipendentemente dal livello di competenza.

Per quanto riguarda invece le pseudo-parole, abbiamo trovato solo un effetto di Somiglianza Formale ($\beta = 2.51$, $SE = 0.50$, $t = 4.99$, $p < .0001$) e un'interazione significativa fra Somiglianza Formale e Modalità ($\beta = 0.84$, $SE = 0.25$, $t = 3.36$, $p < .001$). Come evidenziato dai confronti post-hoc, in questo caso troviamo il pattern opposto rispetto a quello osservato con le parole: in particolare, l'accuratezza risulta più elevata con gli stimoli inventati che non presentano somiglianza formale con l'italiano, soprattutto se presentati nella modalità scritta. Nessun effetto di gruppo è stato riscontrato in questo caso, indicando che tutti i partecipanti hanno un comportamento simile, indipendentemente dal loro livello di competenza. In altre parole, gli apprendenti riescono a rifiutare molto più facilmente una pseudo-parola nel test di decisione lessicale quando questa non ha una somiglianza formale con l'italiano, soprattutto se presentata in forma scritta (es. **couth*).

4. Discussione

In questo studio abbiamo analizzato la competenza lessicale di tre gruppi di apprendenti italiani di inglese come lingua straniera, adottando il test V_Yes/No (Meara, Miralpeix 2017), un test di decisione lessicale sviluppato per misurare l'ampiezza del lessico ortografico in inglese, che abbiamo manipolato affinché potesse essere somministrato sia nella versione scritta che in quella orale. Il nostro obiettivo era dunque duplice: da un lato misurare sia il vocabolario ortografico che quello fonologico degli apprendenti, e dall'altro esplorare il ruolo della somiglianza formale per lo sviluppo del lessico sia scritto che orale.

I partecipanti, un gruppo di 76 studenti delle scuole superiori suddivisi in tre livelli di competenza in inglese sulla base del punteggio ottenuto in un compito di comprensione orale e scritta, hanno eseguito la versione adattata del test V_Yes/No, in cui dovevano indicare solo le parole di cui conoscevano il significato fra una serie di stimoli presentati nella modalità orale o scritta.

Rispetto alla prima domanda di ricerca, i risultati hanno permesso di osservare una differenza significativa fra il vocabolario ortografico e quello fonologico degli apprendenti, che si mantiene costante in tutti e tre i livelli di competenza considerati: il lessico ortografico, in

particolare, risulta essere notevolmente più ricco di quello fonologico. Oltre a confermare che le parole non sono automaticamente memorizzate nella forma orale e in quella scritta (Aizawa et al. 2017; Kim 2019; Milton, Hopkins 2006; Mizumoto, Shimamoto 2008), questo risultato evidenzia una debolezza degli apprendenti nella memorizzazione della forma orale delle parole, un fatto sicuramente acuito dall'opacità del sistema ortografico dell'inglese, che rende più difficile associare la rappresentazione ortografica a quella fonologica di un termine.

In accordo con quanto evidenziato in ricerche precedenti (Milton 2009), i dati emersi da questo studio enfatizzano inoltre l'importanza di considerare anche la dimensione orale nella valutazione del lessico. Esaminare unicamente la dimensione scritta offre infatti un quadro parziale della competenza degli apprendenti che, come evidenziato dalla discrepanza fra i due vocabolari, per alcune parole dispongono solo della rappresentazione ortografica, e non sono in grado di riconoscerle se presentate oralmente.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, il nostro lavoro ha fornito un'analisi approfondita del vocabolario degli apprendenti, permettendo in particolare di valutare il ruolo delle parole imparentate. I dati raccolti hanno evidenziato che per tutti gli studenti, indipendentemente dal livello di competenza, la somiglianza formale degli stimoli inglesi con parole italiane costituisce un valido alleato nel riconoscimento di parole esistenti, confermando così quanto osservato in altre lingue e discusso nella sezione 1.2. (Goriot et al. 2021; Muñoz et al. 2018; Rodríguez 2001). Nello specifico, gli apprendenti sono più accurati a parità di frequenza nell'individuazione di parole esistenti quando queste hanno una somiglianza formale con l'italiano. Anche in questo caso, l'opacità del sistema ortografico inglese ha un ruolo significativo: le parole affini vengono infatti riconosciute più facilmente quando sono presentate nella modalità scritta, a riprova del fatto che è sulla rappresentazione ortografica che gli apprendenti fanno maggiormente affidamento per riconoscere una parola. È interessante anche notare che lo stesso non si osserva con le parole che non hanno somiglianza formale con l'italiano: in questo caso, il compito di decisione lessicale non risulta essere favorito nella modalità di presentazione scritta rispetto a quella orale; parole come *swan* ('cigno') o *harass* ('molestare') vengono infatti riconosciute meno spesso di parole imparentate indipendentemente dalla modalità di presentazione.

La somiglianza formale ha un effetto significativo anche sul riconoscimento delle pseudo-parole, che in questo caso porta a una diminuzione dell'accuratezza e a una penalizzazione nel risultato finale della prova di vocabolario. Le parole inventate che sono formalmente simili a parole esistenti in italiano, come **practicate* o **intimant*, vengono identificate più frequentemente come parole esistenti nel compito di decisione lessicale rispetto a pseudo-parole come **detailoring* o **vergial*, soprattutto nella modalità di presentazione scritta. In questo caso, quindi, la somiglianza formale ha un effetto negativo che richiama quello delle false parole imparentate e che può indurre in errore gli apprendenti.

Il confronto fra parole esistenti e pseudo-parole ha inoltre messo in luce il fatto che in un compito di decisione lessicale gli studenti sono generalmente più accurati nel riconoscere una pseudo-parola come inesistente piuttosto che nel riconoscere una parola come esistente, ovvero nel rifiutare pseudo-parole come **couth*, soprattutto quando queste non hanno legami di somiglianza formale con parole italiane e sono presentate in forma scritta. Questo dato è in linea con quelli riportati in letteratura che sottolineano il ruolo privilegiato della presentazione scritta per la memorizzazione di parole imparentate anche rispetto alla presentazione orale effettuata con ausilio di immagini per il rinforzo dell'associazione fra forma e contenuto (Tonzar, Lotto, Job 2009).

I risultati della ricerca offrono spunti di riflessione rilevanti per l'insegnamento del lessico, evidenziando l'importanza di lavorare in particolar modo sulla dimensione orale del vocabolario. Se da un lato è naturale che gli apprendenti imparino le parole nuove prevalentemente da fonti scritte, che tipicamente sono caratterizzate da un lessico più ricco e

vario rispetto a quello dell'oralità con un maggiore numero di parole a bassa frequenza (Laufer, Ravenhorst-Kalovski 2010; Milton 2009), dall'altro è infatti importante essere consapevoli del fatto che è la dimensione fonologica ad avere bisogno di maggiori sollecitazioni. È sulla forma orale, quindi, che un appropriato percorso di insegnamento della lingua straniera dovrebbe concentrarsi maggiormente, offrendo agli studenti molteplici occasioni di ascolto, riconoscimento e memorizzazione di parole presentate oralmente. La dimensione orale del vocabolario potrebbe trarre beneficio soprattutto da attività didattiche finalizzate a stimolare la consapevolezza fonologica degli studenti, le quali fornirebbero loro gli strumenti e la pratica necessaria per poter identificare, segmentare e decodificare suoni e parole dall'input orale con maggior accuratezza. Tra queste, si possono menzionare attività sulle rime, compiti di identificazione di suoni all'inizio, alla fine e all'interno delle parole, e di lettura o di categorizzazione di coppie minime (es. *bun* vs. *ban* o *cup* vs. *cap*). Per rinforzare l'associazione fra la forma orale e quella scritta, potenziando anche l'alfabetizzazione in generale, una tecnica efficace è quella dei *phonics*, che prevede una strategia di insegnamento esplicito e sistematico delle corrispondenze grafema-fonema dell'inglese (si veda ad esempio Saidero 2019).

Un supporto determinante può provenire anche dalle risorse digitali e dalla disponibilità di piattaforme tecnologiche che permettono di esercitare sia la dimensione scritta che quella orale, e che possono essere quindi integrate con successo nella pratica didattica per il potenziamento del vocabolario fonologico, oltre che per il rinforzo della pronuncia nella lingua straniera. Tali attività, oltre ad essere accattivanti e generalmente apprezzate dagli apprendenti per la loro dimensione ludica, costituiscono una risorsa inclusiva adatta anche a persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento o Bisogni Educativi Speciali, dal momento che consentono di lavorare sulla multisensorialità, ovvero l'attivazione simultanea di più canali sensoriali e, di conseguenza, favoriscono una migliore memorizzazione del lessico (Kormos, Kontra 2008). Inoltre, diversi studi hanno dimostrato che l'esposizione all'inglese in contesti extrascolastici può sostenere e facilitare il processo di acquisizione (es. De Wilde, Brysbaert, Eyckmans 2019; Lindgren, Muñoz 2013). Per questo motivo è fondamentale incoraggiare gli studenti a prendere parte ad attività in lingua straniera anche nell'orario extrascolastico, come per esempio, la visione di film sottotitolati o la lettura di libri in inglese. Tali attività non solo contribuiscono allo sviluppo delle abilità linguistiche attraverso una maggiore esposizione alla lingua sia scritta che orale, ma potrebbero anche promuovere un aumento della motivazione intrinseca e un atteggiamento più positivo verso la lingua e cultura di riferimento.

In secondo luogo, i risultati di questo studio hanno dimostrato che la somiglianza formale fra parole italiane e parole inglesi è un fattore su cui gli apprendenti fanno molto affidamento nella costruzione del lessico, suggerendo l'importanza di sfruttare questa tendenza adottata spesso inconsapevolmente dagli apprendenti anche in attività e pratiche didattiche mirate. Il fatto che l'apprendente noti la somiglianza formale, soprattutto a livello ortografico, di parole della lingua straniera con parole della madrelingua è infatti spesso riconducibile ad una strategia messa in atto dall'apprendente in maniera implicita in un contesto di apprendimento incidentale del lessico (Bisson, van Heuven, Conklin, Tunney 2014). Capitalizzare su questa tendenza, guidando gli studenti ad un'osservazione più consapevole della presenza di parole imparentate può dunque fornire un impulso importante alla costruzione del vocabolario nella lingua straniera (Rubin 1987). La consapevolezza dell'esistenza di parole imparentate, il cui significato può essere inferito dalla somiglianza con parole note nella madrelingua, può dunque accompagnare l'apprendente nel formulare un'ipotesi sul significato di una parola ancora non nota nella lingua straniera e favorirne la memorizzazione. Questa strategia non è utile solo ai livelli iniziali, ma anche ai livelli più avanzati, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento dell'inglese come lingua straniera di studenti con L1 romanza. Confermando ricerche precedenti (Siyambalapitiya, Chenery, Copland, 2009; Stadthagen-González, Gathercole Mueller, Pérez-Tattam, Yavas 2013), questo studio ha evidenziato che il

ruolo delle parole imparentate continua infatti ad essere rilevante anche a livelli di competenza più avanzati, dal momento che il lessico inglese abbonda di parole a bassa frequenza che sono imparentate con termini appartenenti alle lingue romanze (e.g. *procrastinate*, *auspicate*, *astronomy*), e che gli apprendenti hanno più probabilità di incontrare soprattutto nella forma scritta (Laufer, Ravenhorst-Kalovski 2010). In tal senso, appare rilevante stimolare gli apprendenti a riflettere sui contesti di utilizzo appropriati di determinati termini di origine latina. Talvolta, infatti, gli apprendenti inglesi con L1 romanza tendono a fare un utilizzo sproporzionato di questi termini, che corrispondono agli strati più colti del lessico dell'inglese e sono per questa ragione meno frequenti, a svantaggio della naturalezza del registro linguistico.

Come indicato dai risultati del nostro studio, è infine importante tenere in considerazione il fatto che in alcuni casi le somiglianze formali possono trarre in inganno, come nel caso delle false parole imparentate: anche in questo ambito, è utile promuovere un'osservazione esplicita e consapevole negli apprendenti. Per favorire lo sviluppo lessicale soprattutto ai livelli più avanzati appare pertanto auspicabile sfruttare anche il potenziale offerto dalle parole imparentate, oltre naturalmente a promuovere un apprendimento del lessico a bassa frequenza. Incoraggiando gli studenti a osservare la somiglianza e stabilire collegamenti tra le lingue di cui hanno conoscenza e la lingua che stanno imparando, si può infatti favorire lo sviluppo del vocabolario e delle abilità sia ricettive che produttive. Così come suggerito nella pratica del *translanguaging*, che sfrutta proprio la consapevolezza e la sensibilità alle somiglianze interlinguistiche per facilitare l'acquisizione linguistica e lo sviluppo lessicale (García & Lin 2016), gli studenti vanno incoraggiati a sfruttare la propria conoscenza linguistica nella madrelingua, ma anche nel repertorio linguistico delle altre lingue conosciute, per l'arricchimento del lessico nella lingua straniera. In questo senso, anche tali lingue possono pertanto essere viste come una risorsa efficace per l'apprendimento del lessico. Un obiettivo che può essere raggiunto stimolando gli apprendenti con attività mirate a far notare coppie di parole affini e a sviluppare strategie di apprendimento lessicale efficaci.

5. Conclusione

I risultati di questo studio, evidenziando da un lato la forte discrepanza fra il vocabolario ortografico e quello fonologico e dall'altro il ruolo della somiglianza formale nell'apprendimento del lessico, stimolano alcune riflessioni in merito all'insegnamento delle lingue straniere. Innanzitutto, per ridurre la distanza fra la dimensione ortografica e quella fonologica, si suggerisce ai docenti di organizzare delle attività che promuovano lo sviluppo della consapevolezza fonologica, incoraggiando l'esposizione a fonti di input orale il più possibile diversificate, secondo le linee suggerite sopra. Un valido aiuto può provenire dalla tecnologia, e dalla possibilità di risorse digitali che permettano di rinforzare contemporaneamente sia la componente fonologica che quella ortografica, grazie alla possibilità di associare le parole presentate in forma scritta, ed eventualmente accompagnate ad un'immagine, alla loro pronuncia. Lavorare in maniera simultanea sull'aspetto visivo e quello uditivo, infatti, favorisce la memorizzazione del lessico, consolidando sia la rappresentazione fonologica che quella ortografica. Inoltre, sfruttando la multisensorialità, costituisce una risorsa inclusiva particolarmente adatta per apprendenti con disturbi dell'apprendimento, o altre fragilità linguistiche, che tipicamente sono caratterizzate da una difficoltà marcata nell'apprendimento delle lingue straniere. Sfruttare le risorse multimediali in classe e al di fuori dalle mura scolastiche può dunque permettere di compensare per la mancanza di input orale che tipicamente caratterizza l'apprendimento della lingua straniera nei contesti formali.

Infine, si raccomanda di sfruttare l'effetto positivo che le parole imparentate possono avere sullo sviluppo del vocabolario, introducendo pratiche che stimolino la competenza metalinguistica e il riconoscimento di tali termini e promuovendo la consapevolezza che le conoscenze nella lingua madre (e nelle altre lingue parlate) possono costituire un valido alleato anche nell'apprendimento della lingua straniera.

Ringraziamenti

Desideriamo esprimere un caro ringraziamento al Liceo Linguistico 'Sophie Scholl' di Trento all'Istituto di Istruzione 'Marie Curie' di Pergine (TN), ai dirigenti, agli insegnanti, alle famiglie e, soprattutto, agli studenti, per la preziosa collaborazione che ha reso possibile la realizzazione di questo studio.

Riferimenti bibliografici

- Alhazmi, K., Milton, J., 2015, "Phonological Vocabulary Size, Orthographic Vocabulary Size, and EFL Reading Ability among Native Arabic Speakers", in *Journal of Applied Linguistics*, 30, pp. 26–43.
- Bahns, J., Eldaw, M., 1993, "Should we teach EFL students collocations?", in *System*, 21, pp. 101-114.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., Walker, S., 2015, "Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4", in *Journal of Statistical Software*, 67(1), pp. 1–48.
- Bisson, M. J., van Heuven, W. J. B., Conklin, K., Tunney, R. J., 2014, "The Role of Repeated Exposure to Multimodal Input in Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary", in *Language Learning*, 64(4), pp. 855–877.
- Costa, A., Caramazza, A., Sebastian-Galles, N., 2000, "The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access", in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), pp. 1283–1296.
- De Groot, A. M. B., Keijzer, R., 2000, "What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting", in *Language Learning*, 50(1), pp. 1–56.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., Eyckmans, J., 2019, "Learning English Through Out-of-School Exposure. Which Levels of Language Proficiency are Attained and Which Types of Input are Important?", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), pp. 171–185.
- Educational Testing Service, 2016, *Official TOEFL iBT Tests* (volume 2), New York, McGraw-Hill Education.
- García, O., Lin, A. M. Y., 2016, "Translanguaging in bilingual education", in O. García, A. M. Y. Lin, S. May (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*, Switzerland, Springer International Publishing, pp. 117–130.
- Goriot, C., van Hout, R., Broersma, M., Lobo, V., McQueen, J. M., Unsworth, S., 2021, "Using

- the Peabody Picture Vocabulary test in L2 children and adolescents: Effects of L1”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(4), pp. 546–568.
- Jordan, E., 2012, “Cognates in Vocabulary Size Testing - a Distorting Influence?”, in *Language Testing in Asia*, 2(3), pp. 5–17.
- Kim, M., 2019, “Vocabulary Size Tests of Different Modality and Their Relationships with L2 Reading and Listening Comprehension by Korean EFL Learners in Middle School”, in *Language Research*, 55(1), pp. 203–227.
- Kohnert, K., Windsor, J., Miller, R., 2004, “Crossing borders: Recognition of Spanish words by English-speaking children with and without language impairment”, in *Applied Psycholinguistics*, 25(4), pp. 543–564.
- Kormos J., Kontra E. H. (2008). *Language learners with special needs: An international perspective* (Vol. 31), Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., Christensen, R. H. B., 2017, “lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models”, in *Journal of Statistical Software*, 82(13), pp. 1–26.
- Laufer, B., McLean, S., 2016, “Loanwords and Vocabulary Size Test Scores: A Case of Different Estimates for Different L1 Learners”, in *Language Assessment Quarterly*, 13(3), pp. 202–217.
- Laufer, B., Ravenhorst-Kalovski, G. C., 2010, “Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners’ vocabulary size and reading comprehension”, in *Reading in a Foreign Language*, 22(1), pp. 15–30.
- Lindgren, E., Muñoz, C., 2013, “The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension”, in *International Journal of Multilingualism*, 10(1), pp. 105–129.
- Meara, P., Miralpeix, I., 2017, *Tools for Researching Vocabulary*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Milton, J., 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Milton, J., Hopkins, N., 2006, “Comparing Phonological and Orthographic Vocabulary Size: Do Vocabulary Tests Underestimate the Knowledge of Some Learners”, in *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(1), pp. 127–147.
- Milton, J., Wade, J., Hopkins, N., 2010, “Aural Word Recognition and Oral Competence in English as a Foreign Language”, in R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. del Mar Torreblanca-López (a cura di), *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 83–98.
- Miralpeix, I., Muñoz, C., 2018, “Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills”, in *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*,

56(1), pp. 1–24.

- Muñoz, C., Cadierno, T., Casas, I., 2018, “Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners”, in *Language Learning*, 68(4), pp. 1076–1109.
- Muñoz, C., 2020, “Cognate recognition by young multilingual language learners: The role of age and exposure”, in C. Bardel, L. Sánchez (a cura di), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, Berlin, Language Science Press, pp. 83–98.
- Nation, I. S. P., 1990, “What is involved in learning a word?”, in Nation I. S. P. (a cura di), *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House, pp. 29–50.
- Nation, I. S. P., 2013, *Learning Vocabulary in Another Language* (seconda edizione), Cambridge, Cambridge University Press.
- Rubin, J., 1987, “Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology”, in A. Wenden, J. Rubin (a cura di), *Learner strategies in language learning*, London, Prentice Hall, pp. 15-30.
- Saidero, D., 2019, *Insegnare i phonics: manuale glottodidattico della lingua inglese per la scuola primaria*, Udine, Forum.
- Siyambalapitiya, S., Chenery, H. J., Copland, D. A., 2009, “Bilingualism and aging: Reversal of the cognate advantage in older bilingual adults”, in *Applied Psycholinguistics*, 30(3), pp. 531–554.
- Stadthagen-González, H., Gathercole Mueller, V. C., Pérez-Tattam, R., Yavas, F. 2013, “Vocabulary assessment in bilinguals: To Cognate or not to Cognate”, in V. C. Gathercole Mueller (a cura di), *Solutions for the Assessment of Bilinguals*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 125-145.
- Stæhr, L. S., 2009, “Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), pp. 577–607.
- Tonzar, C., Lotto, L., Job, R., 2009, “L2 vocabulary acquisition in children: Effects of learning method and cognate status”, in *Language Learning*, 59(3), pp. 623–646.
- Webb, S., 2007, “The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge”, in *Applied Linguistics*, 28(1), pp. 46–65.