

STEFANIA FERRARI

## *Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*

### *1. Introduzione*

In questo lavoro ci occuperemo di lettura e comprensione di testi scritti legati al mondo della scuola. In particolare, la nostra attenzione sarà rivolta alla necessità degli studenti immigrati di inserirsi con successo nella scuola italiana e apprendere, nel più breve tempo possibile, una nuova lingua, strumento essenziale sia per comunicare con insegnanti e compagni, sia per partecipare con profitto alle attività didattiche.

Chi opera nelle scuole con studenti limitatamente italo-foni sa bene che, superata la prima fase di accoglienza, inizia la vera sfida dell'inserimento: favorire la partecipazione dei nuovi alunni alle attività della classe e agevolare il proseguimento, in una seconda lingua, del loro percorso educativo. Per questi studenti, libri e lezioni sono spesso così complessi da risultare veri ostacoli all'apprendimento di quelle conoscenze ed abilità che i loro compagni italiani stanno, nel frattempo, sviluppando. La non-comprensione costituisce un'occasione di apprendimento (anche linguistico) sprecata, determina spesso perdite di motivazione e autostima, oltre che generare gravi ritardi scolastici.

Accogliere uno studente con lingua madre diversa dall'italiano non significa dunque assegnargli una classe e un banco, ma programmare progetti di supporto a lungo termine che abbiano l'obiettivo di favorire sia l'apprendimento dell'italiano L2, sia la partecipazione alle attività della classe. Le ricerche condotte sul bilinguismo e l'apprendimento di una seconda lingua (cfr. Cummins 1981, 1989) dimostrano che gli studenti impiegano da tre mesi a due anni per sviluppare le competenze utili alla comunicazione, mentre l'acquisizione delle competenze necessarie allo studio richiede un tempo ben più lungo, variabile tra i cinque e i sette anni.

A scuola e più in generale nella società, l'accesso alle informazioni dipende fortemente dalle nostre competenze come lettori: prendere parte alle attività scolastiche significa dunque essere anche in grado di leggere e comprendere testi scritti. Per tale motivo, una delle soluzioni proposte per facilitare la comprensione di materie scolastiche da parte di studenti immigrati riguarda l'uso di testi di più semplice lettura (Favaro 1999; Ellero 1999; Pallotti 2001). A questo proposito, Pallotti propone l'utilizzo didattico di *testi semplici*, ossia testi altamente comprensibili (cfr. Piemontese 1986), scritti

avendo in mente, come destinatario, uno studente non madrelingua. La preparazione e l'utilizzo didattico di testi semplici ci consentirebbe di ottenere due risultati: rendere accessibili contenuti scolastici a lettori poco esperti nella L2, offrendo loro materiali interessanti e stimolanti, e allo stesso tempo, favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Il tema della facilitazione dei testi apre molte questioni relative sia al processo psicolinguistico e cognitivo del leggere e del comprendere, sia alle caratteristiche che un testo deve avere per risultare semplice o complesso.

Nei prossimi paragrafi illustreremo i tre principali approcci alla modificazione del testo offerti dalla bibliografia: *semplificazione*, *elaborazione* e *scrittura di testi semplici*. Presenteremo poi i risultati di un primo studio sperimentale<sup>1</sup> che indaga gli effetti di tali tipologie di modificazione sulla comprensione nella lettura in L2 e cercheremo di definire, sulla base dei dati fin qui raccolti, quali strategie possono rendere testi complessi più comprensibili per studenti adolescenti di lingua madre diversa dall'italiano.

## 2. Lettura e comprensione in L2

Tutti sappiamo cosa sia la lettura, dicono Urquhart e Weir (1988). Vero, anche se non tutti concordiamo nel definire ciò che esattamente si conosce. Ai fini della nostra presentazione, sarà sufficiente intendere per lettura quel processo che permette di percepire e comprendere un messaggio scritto<sup>2</sup>. Il processo di interpretazione di un testo è un'attività cognitiva complessa, fatta di vari passaggi, in cui diversi fattori, linguistici e non, concorrono contemporaneamente. Quando leggiamo, innanzitutto decodifichiamo i segni sulla carta, individuando così le parole che costituiscono il testo. Applicando conoscenze di vario tipo (ortografiche, lessicali, sintattiche e semantiche) le parole vengono interpretate in frasi: mentre la memoria di servizio elabora i significati immediatamente presenti nel testo, la memoria a lungo termine attiva le mappe concettuali e le diverse conoscenze

---

<sup>1</sup> Questo studio, portato avanti con l'aiuto e la supervisione di Gabriele Pallotti, è il risultato delle ricerche condotte per la mia tesi di laurea in Linguistica Applicata dal titolo "Comprehension and L2 Reading: An Experimental Study on the Effects of Textual Modification", discussa dall'autore presso l'Università di Bologna nell'a.a. 2001-2002. Relatori: S. Eerdmans; G. Pallotti.

<sup>2</sup> Una definizione di questo tipo è compatibile, anche se non identica, con quelle proposte da diversi ricercatori: Davies / Widdowson (1974: 157), ad esempio, sostengono che il compito del lettore consiste nell'ottenere significati dalla pagina scritta; sempre Widdowson (1984: 219) definisce la lettura come quell'insieme di procedure che un apprendente utilizza per interpretare comunicazioni scritte, mentre Nuttal (1996: 3) la intende come strettamente collegata al passaggio di informazioni tra un autore e un lettore, escludendo così ogni interpretazione della parola *lettura* in cui il comprendere non sia centrale e sottolineando dunque con forza la stretta connessione che esiste tra lettura e comprensione.

disponibili al lettore. Il processo di lettura avviene in maniera non lineare, informazioni vecchie e nuove sono continuamente rielaborate per confermare o modificare le ipotesi e le aspettative che il lettore va via via creandosi: la comprensione è dunque il risultato di una interazione tra lettore e testo (autore), in cui si attivano relazioni tra nuove informazioni e conoscenze già possedute.

L'attenzione della ricerca si è concentrata, oltre che sulla lettura come processo psicolinguistico, sulle qualità che possono rendere difficile un testo per un certo target di lettori. Di particolare interesse sono gli studi sulla leggibilità (cfr. Dale / Chall 1948; Klare 1984; Lucisano / Piemontese 1988) e comprensibilità (cfr. Singer / Donlan 1989; Lumbelli 1989). *Leggibilità e comprensibilità* sono termini che indicano due distinti approcci di analisi delle difficoltà di un testo: approccio *quantitativo* per la leggibilità e *qualitativo* per la comprensibilità.

Gli studi sulla leggibilità hanno come obiettivo la costruzione di formule matematiche capaci di associare a ciascun testo un indice numerico che ne riveli la difficoltà. A partire dagli anni '20, per la lingua inglese, è stata prodotta un'ingente quantità di formule diversificate, più o meno complesse da utilizzare. Per la lingua italiana, la prima risale invece agli anni '70, quando Vacca (1972) adatta quella di Flesch, elaborata per l'inglese, alla nostra lingua. A questa prima formula ne sono seguite altre, costruite a partire dalle caratteristiche intrinseche della lingua italiana. Il gruppo di lavoro GULP<sup>3</sup> ne ha create quattro (SOLOBASE, GULBASE, GULPSINT, GULPLTFR) cui aggiungere una versione semplificata dell'ultima: GULPEASE (Lucisano / Piemontese 1988)<sup>4</sup>.

Le formule, come categoria, analizzano un testo, o campioni di un testo, valutandone complessità sintattica e familiarità del lessico (appartenenza o meno di un termine al Vocabolario di Base della lingua), misurate come numero di parole per frase e numero di lettere per parola. Le ricerche condotte dalla psicologia infantile riconoscono infatti a sintassi e lessico un ruolo rilevante nella lettura in L1. E' stato dimostrato, ad esempio, che la competenza sintattica contribuisce ad una corretta identificazione di parole e frasi (cfr. il *garden path approach*, Rayner / Pollatsek, 1989). Nel caso specifico della seconda lingua strutture sintattiche non familiari possono generare difficoltà nella comprensione (Berman 1984).

Una relazione di causa-effetto tra difficoltà nella comprensione e complessità linguistica non è però stata ravvisata. Un apprendente di L2/LS può comprendere un testo contenente strutture sintattiche non familiari, se il contesto è significativo, ed offre quindi al lettore informazioni sufficienti per interpretare

---

<sup>3</sup> GULP, *Gruppo Universitario Linguistico e Pedagogico*, opera per il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma "La Sapienza", con la supervisione di Maria Corda Costa e Tullio de Mauro, in collaborazione con IBM Italia. Gulp è formato da ricercatori, insegnanti, laureati e dottorandi.

<sup>4</sup> La formula Gulpase nella sua versione elettronica è disponibile su eulogos-CENSOR ([www.eulogos.it](http://www.eulogos.it)).

le strutture a lui poco note (cfr. Elley 1984). Le ricerche condotte nell'ambito della linguistica applicata e riconducibili alla *Schema-based Theory*, ci dicono che il lettore, a partire dalla propria conoscenza del mondo, durante il processo di interpretazione di un testo, attiva determinati schemi<sup>5</sup>. Queste strutture concettuali astratte permettono, prima di tutto, di dare un'interpretazione coerente a ciò che si legge, aiutano poi a risolvere espressioni e frasi ambigue, sia dal punto sintattico che semantico, ed infine vengono impiegate per effettuare un autocontrollo sulla comprensione. Un lettore, se possiede sufficienti conoscenze pregresse, può dunque indovinare il significato di strutture sintattiche o elementi lessicali a lui poco noti. La difficoltà di un testo sarà conseguentemente determinata sia dalle caratteristiche intrinseche del testo sia dalle caratteristiche individuali del lettore.

Pertanto buone competenze sintattiche e grammaticali non assicurano la comprensione. L'accesso a schemi appropriati è essenziale: si comprende non solo se si capisce la lingua del testo, ma soprattutto se si è anche in grado di attivare tutte le integrazioni richieste dall'autore. Il significato di una frase, dice Lumbelli (1989: 22), non può limitarsi a quanto esplicitamente è espresso in essa: "in una frase può esserci meno di quanto intendiamo comunicare con essa [...] noi integriamo il significato delle parole e delle frasi con conoscenze che ci derivano da esperienze pregresse e vengono fatte 'scattare' da quanto andiamo estraendo dal testo".

Le formule di leggibilità, limitandosi a considerare come fattori di complessità frasi lunghe e parole poco comuni, non misurano gli effetti sulla comprensione di determinate competenze e conoscenze individuali del lettore, ed escludono anche altri aspetti importanti di un testo, quali impaginazione, carattere, struttura logica o presenza di tabelle e grafici. Per tale motivo non possono essere considerate indici precisi delle difficoltà di un testo, ma piuttosto approssimazioni statistiche (cfr. Davison / Green 1988).

Più utili per l'analisi delle difficoltà di un brano si rivelano essere gli studi sulla comprensibilità, che esplorano ed utilizzano metodologie di analisi delle difficoltà di un testo, senza l'obiettivo di costruire formule predittive. In riferimento all'italiano L1, interessante è il lavoro condotto da Lumbelli (1989), che identifica precise categorie di problemi legati alla comprensione e dimostra come questi derivino non solo da ragioni di stile, ma paradossalmente, a volte, anche dall'intenzione dell'autore di risultare chiaro e comprensibile. A questa categoria di difficoltà nella comprensione dei testi scritti si affianca

---

<sup>5</sup> Possiamo parlare di schemi (o *background knowledge*, 'conoscenza del mondo'), riferendoci, ad esempio, a istituzioni, entità fisiche, ma anche eventi o routine; Carrell (1984) usa l'espressione *schema* per indicare le caratteristiche della struttura di un testo (descrittivo, narrativo ecc.).

una seconda categoria legata alle scelte espressive impiegate per ottenere concisione e condensazione di informazioni, mi riferisco in particolare all'uso di connettivi testuali.

Con l'obiettivo di studiare e definire le caratteristiche costitutive di un testo la linguistica testuale ha individuato due proprietà fondamentali: coesione e coerenza. Per coesione si intende la serie di meccanismi che assicurano il collegamento tra le parti del testo a livello superficiale, vale a dire il rispetto delle relazioni formali attraverso i rapporti di coordinazione e subordinazione, i riferimenti temporali, l'ordine delle parole e i segnali linguistici di collegamento (avverbi, congiunzioni e ogni altro mezzo utile a collegare esplicitamente due frasi), la coerenza riguarda invece quei processi logici e concettuali che consentono di produrre un senso. Nonostante le difficoltà di precisare nettamente i requisiti che un testo deve possedere per risultare coerente, possiamo tentare di individuare alcune delle caratteristiche linguistiche ed extralinguistiche che danno ad un testo un grado accettabile di coesione e coerenza. Contribuiscono alla coesione di un testo una serie di coesivi, ossia segnali discorsivi che assolvono a due funzioni: di delimitazione (segnali di apertura e chiusura, i cosiddetti demarcativi) e di connessione (connettivi). La classe di connettivi testuali che più interessa il nostro discorso è quella costituita dalle congiunzioni. Esse organizzano gerarchicamente i rapporti sintattici all'interno della frase o del periodo. Ai connettivi è assegnata la funzione di far procedere la comunicazione e di contribuire alla dinamicità del discorso.

L'andamento del dinamismo di un testo è imprevedibile, essendo influenzato dall'enorme variabilità del patrimonio individuale e dalle conoscenze possedute dal lettore e può improvvisamente bloccarsi se le inferenze e integrazioni richieste non sono disponibili al lettore. Visto che la capacità di dedurre legami tra le parti di un testo varia da lettore a lettore, quando l'obiettivo è scrivere in maniera comprensibile, tutte le informazioni utili dovrebbero essere esplicitamente espresse. Se un connettivo, ad esempio, anziché mostrare il legame tra due informazioni, richiede al lettore integrazioni superiori alle sue capacità, la comprensione può essere compromessa.

### *3. Approcci alla modificazione del testo*

Abbiamo visto nel precedente paragrafo che la lettura è un'attività linguistica e cognitiva complessa, che coinvolge vari fattori dipendenti sia dal testo che dal lettore. Occuparsi di modificazione finalizzata alla facilitazione di un testo scritto significa riferirsi ad un'ampia gamma di procedure attivabili in riferimento ad una specifica tipologia testuale e ad un determinato lettore. Nella bibliografia, in

particolare per la lingua inglese, sono stati proposti due distinti approcci alla modificazione del testo: semplificazione o riduzione linguistica ed elaborazione.

La *semplificazione* ha come riferimento teorico gli studi sulle formule di leggibilità e come procedura è stata utilizzata in maniera piuttosto diffusa, ad esempio, nei cosiddetti *graded readers*. La gradazione linguistica viene usata con due scopi didattici: aiutare l'apprendente a sviluppare le abilità di lettura necessarie nella L2 e rafforzare attraverso altre pratiche forme e strutture già apprese.

Quando si applica la semplificazione ad un testo, sintassi e lessico sono generalmente ridotti. Termini a bassa frequenza d'uso, abbreviazioni o metafore vengono sostituiti da parole più comuni, ad alta frequenza d'uso. A livello sintattico si predilige l'uso di un maggior numero di frasi più brevi in cui si favoriscono la coordinazione piuttosto che la subordinazione, le proposizioni causali e temporali esplicite piuttosto che proposizioni consecutive, ipotetiche o avversative e la costruzione attiva rispetto a quella passiva. (cfr. Piemontese 1986). Il risultato è solitamente un testo fatto di parole frequenti e comuni, con frasi brevi e sintatticamente semplici. A titolo di esempio, vediamo come potrebbero risultare le prime frasi che compongono il testo "La zebra" (il testo completo è riportato in appendice 2).

(1) Versione baseline

La zebra è famosa per le caratteristiche strisce nere e bianche del mantello. Le striature sono utilissime per sfuggire ai predatori. Quando le zebre fuggono, le strisce scorrono davanti agli occhi del leone, che rimane frastornato non riuscendo ad individuare bene la sagoma della zebra.

(2) Versione semplificata

La zebra è come un cavallo, ed è famosa perché è a righe bianche e nere. Le righe servono alla zebra per scappare dagli animali che la vogliono mangiare. Quando le zebre corrono via, le strisce passano davanti agli occhi del leone, il leone non vede più bene e non capisce più dove è la zebra.

Tutte le parole non appartenenti al Vocabolario di Base, come 'strisce', 'mantello', 'striature', 'sfuggire', 'scorrere', 'rimanere frastornato', 'individuare' e 'sagoma' sono state sostituite. Nella terza frase la subordinata relativa è stata trasformata in coordinata, così come la subordinata al gerundio.

Gli studi sulla leggibilità indicano le frasi brevi e semplici come più comprensibili rispetto a frasi lunghe. Blau (1982), tuttavia, testando questo assunto, verifica sperimentalmente l'ipotesi che una sintassi troppo semplificata possa addirittura ostacolare la comprensione nei lettori adulti di L2. Nel suo studio, sottopone 18 testi in tre diverse versioni a studenti della scuola secondaria superiore. Nei tre

testi, lessico e contenuto sono mantenuti invariati, mentre le strutture sintattiche sono manipolate in vari modi. La prima versione presenta frasi complesse non modificate, la seconda frasi complesse in cui vengono evidenziate parole chiave e relazioni semantiche e la terza brevi frasi semplici. I risultati di questo studio dimostrano che frasi molto brevi non sempre facilitano la comprensione, piuttosto a volte possono ostacolarla: frasi lunghe e complesse risultano comunque comprensibili se si segnalano i concetti chiave e si evidenzia l'organizzazione del discorso. Psicologia cognitiva e psicolinguistica enfatizzano l'importanza dell'attivazione di schemi appropriati da parte del lettore nell'interpretazione di un testo: le parole chiave e la struttura di un testo aiutano il lettore ad attivare gli schemi giusti, le strutture sintattiche sembrano invece essere meno influenti nella costruzione di tale rappresentazione.

Risultati analoghi sono stati ottenuti anche in un altro studio sperimentale, condotto da Ulijn / Strother (1990). Interrogando gli effetti della semplificazione sintattica nella lettura di testi scientifici da parte di lettori sia di L1 che di L2, Ulijn e Strother suggeriscono che essa non abbia gli effetti desiderati. Nel loro studio sperimentale, la modificazione della sintassi non sembra migliorare la comprensione del testo; le conoscenze che il lettore già possiede, al contrario, costituiscono un aiuto ben più significativo. Ulijn e Strother concludono suggerendo che una riscrittura del testo che si concentri sulla struttura e sul lessico impiegato sia molto più efficace che non una revisione sintattica.

La semplificazione, come approccio alla modificazione del testo, risente anche di un altro limite. Prima di tutto, l'eliminazione di termini e forme complesse può significare, per l'apprendente, un impoverimento dell'input. Inoltre, un testo fatto di frasi troppo brevi può fornire un modello testuale innaturale. Il lettore corre così il rischio di sviluppare strategie di lettura inappropriate per testi non modificati (Honeyfield 1977). Come anche Yano / Long / Ross (1994: 191) suggeriscono, la semplificazione linguistica potrebbe trasformare la lettura da attività di comprensione di un testo ad attività in cui si apprende ad interpretare testi fatti di un linguaggio inesistente all'esterno del contesto classe.

Un approccio alternativo, che può risolvere i limiti della semplificazione, definito con il termine *elaborazione*, è stato proposto a partire da studi che si occupano di analisi conversazionale. Tali ricerche mostrano che i parlanti nativi, nelle interazioni con non nativi, tendono spesso ad adattare il loro registro su due piani: linguistico e conversazionale. Gli aggiustamenti di tipo conversazionale, al contrario di quelli linguistici, non mirano ad una riduzione della complessità lessicale o sintattica del discorso, ma ne rielaborano piuttosto la struttura, principalmente sottolineando relazioni semantiche e aggiungendo ridondanza. Chi suggerisce una modificazione testuale nella direzione dell'elaborazione



(cfr. Parker / Chaudron 1987; Brown 1987; Yano / Long / Ross 1994; Sun 2001) afferma che essa può aumentare la comprensibilità di un testo almeno quanto la semplificazione, con il vantaggio però di offrire all'apprendente un input più ricco e naturale, accelerando di conseguenza i suoi progressi nella L2. Quando si applica l'elaborazione, il testo originale viene mantenuto, i passaggi più complessi facilitati aggiungendo sinonimi e spiegazioni, ripetendo o parafrasando i termini più complessi. Ecco come risulterebbe il nostro esempio precedente:

(3) Versione elaborata

La zebra è una specie di cavallo, ed è famosa per le caratteristiche strisce nere e bianche del mantello, cioè la zebra è bianca e nera. Le striature, che sono le righe bianche e nere della zebra, sono utilissime per sfuggire e non farsi prendere dai predatori. Quando le zebre fuggono e corrono via, le strisce si muovono velocemente e scorrono davanti agli occhi del leone. Il leone non vede più bene e rimane frastornato, non riuscendo così a vedere e individuare bene la sagoma della zebra.

Nel testo elaborato le parole o le espressioni meno comuni non sono sostituite da espressioni più semplici come accade nella versione semplificata, bensì affiancate da spiegazioni in parole di base. Nella prima frase ad esempio 'cioè la zebra è bianca e nera' è una riformulazione con parole più semplici che rafforza la definizione offerta. Analogamente, nel secondo periodo viene aggiunto un inciso che illustra il significato di 'striature' e 'sfuggire' viene rafforzato dal sinonimo 'non farsi prendere'. Nel terzo e quarto periodo 'scorrono' è esplicitato da 'si muovono velocemente', 'rimane frastornato' da 'non vede più bene' e 'individuare' da 'vedere'.

Abbiamo precedentemente detto che l'interpretazione di un testo non viene operata parola per parola o frase per frase; al contrario, il lettore attiva costantemente determinati schemi, insieme alla propria conoscenza del mondo. La comprensione è un processo interattivo in cui le informazioni già possedute dal lettore influenzano il grado di comprensione di un testo (Goodman 1967; Freebody / Anderson 1983). Alcune ricerche sulla lettura nella seconda lingua confermano poi l'idea che la quantità di informazioni già disponibile al lettore influisce maggiormente sulla comprensione, rispetto ad un'estesa modificazione lessicale o sintattica. Long (1981; 1983; 1996) mostra come la modificazione dell'input, intesa come riduzione lessicale e sintattica, sia meno importante, ai fini della comprensione, di una modificazione che opera nella direzione della ridondanza, della ripetizione e della riorganizzazione conversazionale del testo.

Ad oggi sono stati condotti – per quanto mi è noto - sette studi sugli effetti di queste due tipologie di modificazione testuale, semplificazione ed elaborazione. L'approccio di tali ricerche è quasi-sperimentale: un testo, adattato e modificato, in due o tre versioni è stato sottoposto a studenti



universitari o della scuola superiore, apprendenti di LS, mentre la comprensione è stata verificata attraverso prove oggettive. Lo schema, riportato in appendice 1 (tratto da Parker / Chaudron 1987: 109, ridotto ed aggiornato), riassume sinteticamente i risultati ottenuti.

Fare generalizzazioni a partire da questi studi non è semplice, viste le differenze che li distinguono per approcci modificativi, esempi specifici e modalità di verifica della comprensione. Emerge comunque che:

- la semplificazione linguistica migliora in genere la comprensione, anche se frasi troppo brevi e semplici possono a volte impedirla (Blau 1982);
- semplificazione ed elaborazione non sono sempre chiaramente distinte in questi studi, quando ciò avviene la semplificazione non sembra essere superiore all'elaborazione (Yano / Long / Ross 1994; Sun 2001);
- la modificazione dell'input è efficace soprattutto per studenti con una limitata competenza nella L2 (Blau 1982; Sun 2001);
- isolate modificazioni dell'input non risultano essere sufficienti per migliorare la comprensibilità di un intero testo (Parker / Chaudron 1987);
- i partecipanti percepiscono i testi modificati come più comprensibili (Yano / Long / Ross 1994).

Un terzo approccio alla modificazione dei testi scritti è stato proposto per l'italiano L2. Le ricerche compiute nell'ambito della lettura e comprensione suggeriscono che la scrittura di testi semplici non può essere vista semplicemente come traduzione da linguaggio complesso a linguaggio semplice. Scrivere un testo comprensibile per un apprendente con scarse competenze nella L2 implica la preparazione di un nuovo prodotto, pensato avendo in mente le capacità e le esigenze del lettore cui è indirizzato.

Come sottolinea Piemontese (1986), scrivere un testo ad alta comprensibilità è un caso di *problem solving*. Prima di tutto è necessario pianificarlo con attenzione. Fissati contenuto, scopo e pubblico, le varie informazioni devono essere raccolte ed organizzate in una scaletta. I diversi punti andranno poi a costituire i paragrafi del testo, segnalando le varie unità di senso. Particolare attenzione deve essere posta all'uso della punteggiatura, alla scelta del carattere e all'organizzazione della pagina. Una volta che il testo è stato pianificato, può essere tradotto in parole.

Le indicazioni da seguire sono essenzialmente di tre tipi: lessicali, morfo-sintattiche e logico-concettuali. Per quel che riguarda lessico e sintassi, si preferiscono parole ad alta frequenza, frasi brevi e semplici, mentre nominalizzazioni, metafore ed espressioni idiomatiche dovrebbero essere evitate.

Per quel che riguarda le indicazioni logico-concettuali è importante prestare attenzione all'organizzazione delle informazioni, che dovrebbe facilitare l'elaborazione cognitiva del testo.

Abbiamo sottolineato il fatto che la preparazione di un testo semplice dovrebbe portare alla scrittura di un nuovo prodotto, pensato appositamente per un certo target di lettori, e non essere quindi semplicemente l'adattamento di un testo complesso. Ci sono casi però in cui è necessario avere due o più versioni di uno stesso testo: ad esempio quando, come in questo lavoro, vogliamo condurre un esperimento sulla comprensione. Ci riferiremo d'ora in poi a questa modalità di modificazione del testo, definendola versione *semplificata e riorganizzata*.

Consideriamo nuovamente il nostro esempio. La versione baseline del testo "La zebra" è costituita da due paragrafi. Il primo ci fornisce informazioni sulle peculiarità dell'animale, seguite da dati sull'ambiente in cui vive e l'organizzazione del gruppo. Nel secondo paragrafo, il testo descrive poi le abitudini alimentari della zebra. Il testo modificato è riscritto in tre paragrafi in cui i tre blocchi di informazioni sono presentati distintamente, secondo un ordine diverso rispetto al baseline. Qui i dati relativi all'habitat, all'organizzazione del gruppo e alle abitudini alimentari precedono quelli relativi alle caratteristiche peculiari della zebra. Ecco come risulta il nostro esempio:

(4) Versione semplificata e riorganizzata

La zebra è come un cavallo a righe bianche e nere.

[...]

La zebra è famosa perché è a righe bianche e nere. Le righe servono alla zebra per scappare dagli animali che la vogliono mangiare. Ad esempio, il leone vuole mangiare la zebra e le corre dietro. La zebra allora corre via veloce, e anche le sue righe bianche e nere si muovono veloci davanti agli occhi del leone. Il leone non vede più bene e non capisce più dove è la zebra: mentre il leone è confuso la zebra può scappare via.

Nel caso della scrittura di testi semplici dunque le scelte linguistiche sono simili a quelle indicate per la semplificazione, le scelte logico-concettuali riprendono l'importanza attribuita all'organizzazione del discorso e alla ridondanza dalla modificazione elaborativa. Rendere un testo più semplice non significa solo eliminare gli elementi complessi, ma anche aggiungere spiegazioni ulteriori, ripetere e riformulare frasi o espressioni. Questo approccio differisce dunque dai precedenti in quanto l'attenzione è spostata dalla singola frase all'organizzazione dell'intero testo. Questo sulla base di due assunti fondamentali: a) l'unità di senso non è la frase; b) i testi hanno una struttura specifica.

Nei prossimi paragrafi indagheremo sperimentalmente gli effetti sulla comprensione in italiano L2 dei tre approcci alla modificazione del testo presentati, modificazione riduttiva (semplificazione),

modificazione elaborativa (elaborazione) e scrittura di testi semplici (semplificazione e riorganizzazione combinate).

#### 4. Studio sperimentale

La presenza nelle scuole italiane di alunni stranieri ha posto in evidenza la necessità di trovare strumenti didattici in grado di aiutare gli studenti che stanno imparando l'italiano L2 a proseguire il percorso educativo in una seconda lingua. Abbiamo visto che una delle soluzioni proposte riguarda l'uso di testi modificati, che possono risultare più comprensibili rispetto a quelli normalmente adottati nelle classi. L'impiego di uno strumento di questo tipo parte dal presupposto che determinate modificazioni, se operate su di un testo, possono aumentarne la comprensibilità.

Ai fini di uno studio sperimentale, due sono le domande di ricerca da formulare:

1. La modificazione migliora la comprensibilità di un testo da parte di studenti adolescenti apprendenti di L2?
2. Quale, tra i tre approcci suggeriti dall'bibliografia - *semplificazione, elaborazione e scrittura di testi semplici* - risulta più efficace ?

Per rispondere, nel settembre 2002 è stato condotto un primo studio sperimentale, che ha visto coinvolti 36 studenti immigrati iscritti in diverse scuole medie. Gli studenti sono stati casualmente assegnati ad uno dei quattro gruppi sperimentali - *baseline, elaborato, semplificato, semplificato e riorganizzato*-. Un *Test Sperimentale*, composto da dodici domande a scelta multipla e 4 brevi testi in una delle quattro versioni ha misurato il livello di comprensione nella lettura in rapporto alla tipologia modificativa applicata. I risultati ottenuti sono stati successivamente sottoposti ad un'analisi della varianza (one-way ANOVA) che ci ha permesso di verificarne la validità. Questi primi dati, non conclusivi visto il ridotto numero di partecipanti, suggeriscono che una modificazione del testo che opera nella direzione della semplificazione linguistica e della riorganizzazione logico-concettuale può aumentare la comprensibilità da parte di lettori adolescenti di lingua madre diversa dall'italiano. Nei prossimi paragrafi presenteremo la metodologia utilizzata nel costruire questo studio sperimentale e i risultati ottenuti.

##### 4.1. Partecipanti

36 studenti immigrati iscritti alla scuola media inferiore e impegnati in corsi estivi di italiano L2 nell'area di Cesena, Modena e Reggio Emilia sono stati casualmente assegnati ad uno dei quattro

gruppi sperimentali – *baseline, elaborato, semplificato, semplificato e riorganizzato* -. Ogni gruppo era formato da nove studenti di varia nazionalità, con età compresa tra gli 11 e i 16 anni, per un valore medio di 13,5 anni circa. Tutti i partecipanti hanno frequentato la scuola nel paese d'origine per almeno 2 anni, con un valore medio di 6 anni circa, e hanno vissuto in Italia per un periodo variabile tra 1 e 39 mesi, per una media di 17-18 mesi.

#### 4.2. Strumenti

Due test distinti sono stati somministrati ai fini di questo studio: uno *Screening Test* ed un *Test Sperimentale*. Lo *Screening Test*, distribuito per primo, è stato utilizzato per verificare l'equivalenza dei quattro gruppi nei livelli di competenza nella lettura. Successivamente è stato somministrato il *Test Sperimentale* con l'obiettivo di misurare i possibili effetti sulla comprensione delle diverse tipologie di modificazione.

Non essendo disponibili in commercio test di lettura per l'italiano L2 pensati appositamente per studenti adolescenti, questo studio si è trovato nella scomoda posizione di dover costruire due test ed utilizzarli per misurare il grado di comprensione di testi scritti, senza poter passare attraverso una procedura di validazione. In queste circostanze, la scelta migliore è parsa quella di costruire prove che fossero pratiche in termini di materiali e tempi di somministrazione, nonché valide in termini di definizione del processo-prodotto della lettura.

##### 4.2.1. Screening Test

Nel preparare uno *Screening Test* in grado di discriminare il livello dei partecipanti abbiamo fatto riferimento a due test, rivolti ad apprendenti adulti, usati per la certificazione dell'italiano lingua straniera: *Celi 2* e *Cils, primo livello*<sup>6</sup>. Lo *Screening Test* risulta composto di 5 esercizi: i primi due formati rispettivamente di cloze e cloze modificato<sup>7</sup>, gli altri tre di brevi testi, simili per difficoltà a quelli utilizzati nella versione baseline del *Test Sperimentale*, seguiti da domande a scelta multipla e quesiti del tipo vero-falso. Per evitare che i risultati fossero falsati dalla probabilità di rispondere correttamente anche senza conoscere la risposta esatta, è stata adottata una specifica procedura di

---

<sup>6</sup> I due test sono stati elaborati rispettivamente dall'Università per Stranieri di Perugia e dall'Università per Stranieri di Siena.

<sup>7</sup> Il cloze classico è un esercizio di completamento. Parole di un testo vengono cancellate a intervalli regolari e al lettore viene richiesto di comprendere la frase e produrre il termine mancante. Nel cloze modificato le opzioni corrette, insieme a opzioni errate, sono a disposizione del lettore che deve così, dopo aver compreso la frase, semplicemente riconoscere il termine mancante.

correzione dei risultati che penalizza le risposte errate. I punteggi assegnati nello *Screening Test* variano da -52 a 162.

#### 4.2.2. *Test Sperimentale*

Il secondo strumento utilizzato è il *Test Sperimentale*, formato da quattro testi, in una delle quattro versioni – *baseline, elaborata, semplificata, semplificata e riorganizzata* -, seguiti da 12 quesiti a scelta multipla (in appendice 2 è riportato, a titolo di esempio, il testo “La zebra”, nelle sue quattro versioni sperimentali). Nel selezionare i brani si è tenuto conto di alcuni fattori, ritenuti rilevanti: nei limiti del possibile, i testi dovevano essere familiari ai lettori, di un genere e di un livello appropriati, assomigliare nelle caratteristiche principali a quelli che gli allievi potrebbero trovarsi ad affrontare in futuro, infine essere possibilmente anche interessanti e piacevoli da leggere.

I testi per la versione *baseline*, “La zebra”, “Il Leone”, “L’Elefante” (Arsuffi, 2002: 12-16) ed “Il Varano delle Steppe” (Coifmann, 2000: 236), provengono da due libri, per ragazzi, sugli animali. La scelta è parsa appropriata in quanto questi brani sono sufficientemente brevi, ma complessi. Inoltre, riguardano un argomento generalmente ben conosciuto dai ragazzi, piuttosto neutro da un punto di vista culturale, che non dovrebbe quindi richiedere l’attivazione di schemi cognitivi superiori alle capacità dei partecipanti. Un disegno raffigurante ciascun animale precedeva comunque ogni testo, così che non fosse uno svantaggio non conoscere il nome italiano dell’animale descritto.

I testi *baseline* selezionati descrivono i quattro animali dando al lettore informazioni circa l’aspetto fisico, le abitudini e alcune loro caratteristiche peculiari. L’analisi eseguita con il supporto di eulogos-CENSOR, un software elettronico che utilizza la formula Gulpease per misurare la leggibilità di un testo (cfr. in questo volume Fratter / Jafrancesco), rivela un indice di difficoltà medio per i quattro testi pari a 59,97 (la tabella 3.1 in appendice 3 riporta i risultati completi dell’analisi operata con eulogos-CENSOR). La lunghezza media delle frasi varia tra 11,64 e 26,17 parole. Ciascun testo è composto di parole a bassa frequenza d’uso per un 8,45-10,94%. Per investigare i possibili effetti della modificazione testuale sulla comprensione, i quattro testi *baseline* sono stati riscritti in tre versioni diverse: *elaborata, semplificata, semplificata e riorganizzata*.

Quando i testi *baseline* sono stati modificati applicando la semplificazione, le parole a bassa frequenza d’uso (individuate con il supporto di eulogos-CENSOR) sono state sostituite con parole di uso più frequente, la lunghezza delle frasi ridotta e la sintassi mantenuta semplice e la coordinazione preferita. In genere, i quattro testi semplificati sono risultati essere della stessa lunghezza della versione *baseline*,

ma composti da un maggior numero di frasi. La lunghezza media delle frasi è stata ridotta, così pure come il numero di parole a bassa frequenza d'uso. L'indice di leggibilità Gulpease per questa versione risulta essere pari a 71.83 (cfr. tabella 3.1 appendice 3).

Quando si è impiegata l'elaborazione, invece, il testo originale è stato mantenuto, i passaggi più difficili facilitati aggiungendo sinonimi o spiegazioni, ripetendo o parafrasando i termini più complessi. In generale, i testi elaborati sono risultati essere più lunghi. Il numero delle frasi è cresciuto, la lunghezza è stata mantenuta se non aumentata in alcuni casi. Il valore medio Gulpease per questi testi risulta essere 59.70 (cfr. tabella 3.1 in appendice 3).

Quando semplificazione e riorganizzazione vengono combinate, sia lingua che struttura del testo subiscono modificazioni. Il brano è stato infatti riscritto utilizzando un linguaggio più vicino alle presunte competenze del lettore a cui si rivolge, mentre le informazioni sono state riorganizzate secondo una gerarchia che va dal generale al particolare. I testi semplificati e riorganizzati risultano essere più lunghi dei corrispettivi baseline, con un maggior numero di frasi, anche se brevi. L'indice Gulpease risulta pari a 66,38 (cfr. tabella 3.1 in appendice 3).

Per misurare la comprensione delle varie tipologie di testi da parte dei gruppi sperimentali, si è utilizzato, per ciascun brano, un test di comprensione formato da tre domande a scelta multipla con tre distrattori, per un totale di 12 domande complessive. I quesiti sono stati ordinati seguendo la distribuzione delle informazioni nei testi e costruiti così che non fosse possibile rispondervi senza leggere il testo. Nelle domande si è tentato di utilizzare un lessico comune e si sono evitati vocaboli che potessero favorire una versione piuttosto che un'altra. Così come per lo *Screening Test*, è stata adottata una specifica procedura di correzione dei risultati che penalizza le risposte errate. Il punteggio del *Test Sperimentale* varia pertanto tra i -12 e 36 punti. Due ragioni fondamentali ci hanno spinto all'utilizzo di un test con domande a scelta multipla: è lo stesso formato utilizzato in molti degli studi precedenti ed è pratico da utilizzare, in particolare per studi su larga scala. Un test a scelta multipla offre il vantaggio di non richiedere produzione ed essere altamente oggettivo. Critiche sono state mosse a questo formato. Alcuni ricercatori, ad esempio, sostengono che la domanda a scelta multipla misuri un tipo di comprensione frammentaria, piuttosto che globale; altri affermano che la scelta multipla non sia nemmeno un vero test di lettura, in quanto costituisce un compito irrealistico: un lettore in genere non si trova di fronte al bisogno di operare scelte fra varie opzioni (Weir 1993). Non è nostro compito entrare nel merito di discussioni relative alla valutazione e verifica della comprensione nella lettura; ci basti dunque ricordare che, essendo la lettura un processo interattivo tra un lettore ed un testo che ha luogo

nella mente, non esistono strumenti che ci permettono di osservare il processo di per sé, ma piuttosto dobbiamo limitarci alla misurazione di un qualche comportamento associabile ad una buona lettura. Lasciando aperta la possibilità di indagare la comprensione di testi anche attraverso altre procedure di misurazione, ai fini della nostra indagine, la scelta di questo formato per il *Test Sperimentale* è giustificata dal fatto che esso sia stato utilizzato anche in molte delle ricerche precedenti.

#### 4.3. Procedura

Questo studio preliminare è stato condotto nel settembre 2002 e ha coinvolto 36 studenti iscritti alla scuola media. Il test è stato somministrato in tre sessioni. Nella prima, di 50 minuti circa, gli studenti hanno compilato un questionario relativo ai dati personali e completato lo *Screening Test*. Nelle due sessioni successive si è somministrato il *Test Sperimentale*<sup>8</sup>. I testi rimanevano a disposizione degli studenti durante la prova, ma domande sul significato dei termini o sul contenuto non erano ammesse. Due tipi di analisi sono state condotte sui risultati. Prima di tutto, la comparabilità dei quattro gruppi sperimentali è stata controllata attraverso un'analisi della varianza (one-way ANOVA), operata sui risultati dello *Screening Test* con alpha a 0,05. Verificata l'assenza di differenze significative tra i livelli degli studenti nei quattro gruppi, si è potuto passare all'analisi dei risultati ottenuti nel *Test Sperimentale*. Anche in questo caso la significatività della differenza tra i punteggi medi ottenuti è stata verificata attraverso un'analisi della varianza (one-way ANOVA). Infine si sono calcolati e confrontati i valori che indicano la tendenza centrale (media) e la dispersione (deviazione standard) per ciascun gruppo sperimentale.

#### 4.4. Risultati

Nello *Screening Test* il gruppo 3 ha ottenuto il punteggio medio più alto, con  $M = 51,67$ , seguito dal gruppo 1 con  $M = 50,44$  e il gruppo 0, con  $M = 49,44$ . Il gruppo 2 ha ottenuto il punteggio più basso, con  $M = 43,11$ . La tabella 4.1 in appendice 4 riporta i valori completi di tendenza centrale e dispersione dei diversi gruppi sperimentali. La non significatività della differenza tra le medie è stata verificata attraverso ANOVA (con alpha a 0,05).  $F$  è risultato minore di uno, provando così la comparabilità tra i gruppi (cfr. tabella 4.2 in appendice 4). Successivamente, è stato possibile passare alla seconda fase della nostra analisi.

---

<sup>8</sup> I quattro testi non sono stati distribuiti tutti insieme per evitare che gli studenti con le versioni più lunghe fossero svantaggiati



Nel *Test Sperimentale* (come dimostrato dai punteggi medi ottenuti dai quattro gruppi sperimentali e riportati nella tabella 5.1 in appendice 5) gli studenti che hanno letto la versione semplificata (M = 26,22) hanno ottenuto il punteggio migliore, seguiti da coloro che hanno letto la versione semplificata e riorganizzata (M = 25,33). Non è comunque ravvisabile una differenza significativa tra i punteggi dei due gruppi. Gli studenti che hanno letto la versione elaborata e la versione baseline hanno ottenuto i punteggi più bassi, rispettivamente con M = 17,56 ed M = 16,44. La significatività della differenza tra le medie dei gruppi è stata controllata con ANOVA, con alpha a 0,05 (F=3,03, df (3;33), vedi tabella 5.2 appendice 5). La distanza del valore F dal minimo critico non è comunque molto forte, così come il numero di partecipanti non troppo elevato. Per questi due principali motivi, ulteriori studi saranno necessari e questi primi dati dovranno essere interpretati con cautela.

Come illustrato nella tabella 5.1 e nel rispettivo grafico 5.1 (vedi appendice 5), i gruppi che hanno letto le versioni modificate hanno anche ottenuto i punteggi più alti. Considerando gli effetti di ogni tipologia di modificazione sulla comprensione possiamo osservare che:

- gli studenti che hanno letto le versioni semplificata e semplificata e riorganizzata hanno ottenuto i punteggi maggiori. Non è stata inoltre rilevata come significativa la differenza tra i punteggi ottenuti;
- gli studenti che hanno letto la versione elaborata non hanno ottenuto punteggi di molto superiori rispetto a quelli di chi ha letto la versione baseline dei testi.
- gli studenti che hanno letto la versione elaborata hanno ottenuto un punteggio significativamente inferiore rispetto a coloro che hanno letto le versioni semplificata e semplificata e riorganizzata.

## 5. *Discussione*

Sono due le domande che ci siamo posti in questo studio:

1. La modificazione migliora la comprensibilità di un testo da parte di studenti adolescenti apprendenti di L2?
2. Quale, tra i tre approcci suggeriti dalla letteratura - *semplificazione, elaborazione e scrittura di testi semplici* - risulta più efficace ?

I risultati ottenuti suggeriscono che questa tipologia di studenti può comprendere meglio un testo modificato piuttosto che un testo baseline. La semplificazione come approccio tende a facilitare la comprensione di un testo scritto. Una riduzione della complessità sintattica e lessicale sembra infatti aver contribuito ad una migliore performance nel *Test Sperimentale*. Un risultato di questo tipo è in

accordo con ciò che si è evidenziato negli studi precedenti (Brown 1987; Tsang 1987; Yano / Long / Ross 1994; Sun 2001).

In contraddizione con alcuni dei risultati ottenuti in studi precedenti (Yano / Long / Ross 1994; Sun 2001), l'elaborazione non sembra facilitare la comprensione, e risulta essere meno efficace della semplificazione. I testi elaborati sono costituiti da frasi lunghe dove la ridondanza di informazioni è stata ottenuta tramite ripetizione, parafrasi o uso di sinonimi. Tale caratteristica del testo può aver costituito una difficoltà ulteriore per questo target di lettori. Lunghe frasi di questo tipo richiedono di mantenere attive un buon numero di informazioni e soprattutto di applicare determinate strategie di lettura quali la capacità di tollerare parole non conosciute o indovinare il significato di parole dal contesto. E' possibile che l'elaborazione sia efficace per lettori più maturi, come quelli che hanno preso parte agli studi precedenti, che abbiano quindi già sviluppato determinate abilità e strategie.

Gli studenti che hanno letto la versione semplificata e riorganizzata hanno ottenuto un risultato migliore rispetto a coloro che hanno letto la versione baseline. L'attenzione all'organizzazione delle informazioni e l'uso di un linguaggio semplice e vicino alle competenze del lettore sembrano essere strategie modificative capaci di migliorare la comprensibilità di un testo.

Versione semplificata e versione semplificata e riorganizzata sembrano però non determinare variazioni significative nei punteggi ottenuti dai due rispettivi gruppi. La differenza tra le due tipologie modificative risiede principalmente nell'organizzazione concettuale del testo. Il fatto che i testi scelti siano vicini alle conoscenze del lettore e non pongano particolari difficoltà a livello cognitivo ha probabilmente ridotto gli effetti della riorganizzazione. Ricerche ulteriori saranno dunque necessarie. Per meglio verificare gli effetti della riorganizzazione testuale, potrebbe essere utile utilizzare testi cognitivamente più complessi, oltre che diversi formati di verifica della comprensione.

## 5. Conclusioni

In queste pagine ci siamo occupati di lettura e comprensione in L2. In particolare, abbiamo presentato alcune delle tipologie di modificazione del testo proposte dalla bibliografia: *semplificazione, elaborazione e riorganizzazione del testo*. I risultati di un primo studio sperimentale suggeriscono che semplificazione e riorganizzazione possono essere buone strategie da impiegare nei casi in cui l'obiettivo sia la facilitazione dell'accesso a contenuti scolastici da parte di studenti immigrati. Il testo semplice può costituire dunque un utile strumento didattico per permettere ad allievi limitatamente italofoni di avvicinarsi fin da subito all'italiano L2 per studiare.

I testi semplici sono stati però spesso criticati nell'ambito dell'insegnamento della seconda lingua. Da più parti è stata infatti sottolineata l'importanza dell'uso didattico di testi autentici, da preferire a quelli modificati. *Autentico* è un termine che appare spesso in glottodidattica, mai in linguistica. Per *testo autentico* si intende, in genere, un testo che non ha subito alcun tipo di modificazione a fini pedagogici. Come suggerisce Widdowson (1984), una definizione di autenticità, elaborata in questi termini e riferita alla pratica in classe, può essere considerata quasi paradossale: può infatti un *testo autentico*, privato del suo contesto originale a fini didattici, considerarsi ancora tale?

Oltre a questo, dobbiamo ricordare che "parlare semplice" è una caratteristica intrinseca di ogni lingua. Gli studi condotti nell'ambito dell'analisi conversazionale ci dicono infatti che i parlanti di una lingua, in genere, sanno adattarsi all'esigenza di risultare comprensibili ad un determinato interlocutore: il registro utilizzato viene modificato, in particolare, quando il partner nella conversazione è un bambino o uno straniero (cfr. Gass / Madden 1983; Pica / Young / Doughty 1987; Larsen-Freeman / Long 1991). Il fatto che l'input sia naturalmente adattato nelle interazioni parlante nativo / parlante non nativo permette di considerare autentici tutti quegli adattamenti specifici del discorso che sono finalizzati a rendere comprensibile, per un interlocutore meno competente, un messaggio. Come sottolinea Davies (1984: 193), per un lettore è *autentico* tutto ciò che gli risulta *comprensibile*. L'uso di un testo modificato è giustificato dunque se l'obiettivo è rendere un brano, altrimenti incomprensibile, accessibile per tale lettore.

Nella pratica didattica i testi modificati possono costituire uno strumento in più a disposizione degli insegnanti. La facilitazione dei testi non deve comunque costituire una sorta di pedagogia speciale o un intervento compensatorio; sarebbe infatti negativo lasciare gli studenti con scarse competenze nella L2 soli con il "loro" testo semplice o, ancor peggio, legati a testi di questo tipo per tutto il loro curriculum scolastico. Con il progredire delle competenze degli allievi, superata quindi la fase in cui tali testi costituiscono l'unica possibilità di accesso alla L2 per lo studio, essi possono essere affiancati a quelli più difficili, magari come attività di pre-lettura, o semplicemente impiegati per la lettura autonoma a casa o per il recupero, così che l'approccio alla complessità sia graduale. L'uso di testi semplici non è, infatti, un punto di arrivo, ma il punto di partenza di un percorso che deve avere come obiettivo l'accesso indipendente a materiali più complessi.

#### *Appendice I- Studi sperimentali sugli effetti della modificazione testuale nella lettura in L2*

Studio	Tipologia modificativa	Livello	n	Strumento	Risultati
Johnson (1981)	A. Regolare B. Sintassi semplice e parafrasi	Studenti universitari ESL	46	Scelta multipla dopo la lettura-riassunto orale	B > A nel riassunto
Blau (1982)	18 brani	Studenti universitari	85	Scelta multipla dopo la lettura	ns <sup>9</sup>
	A. Frasi complesse	ESL			
	B. Frasi complesse + elementi strutturali evidenziati	8 <sup>^</sup> classe ESL	111		B, A > C
	C. Frasi semplici	Studenti universitari ESL	79		
Brown (1987)	A. Testo nativo B. Input modificato C. Interazione modificata	9 <sup>^</sup> -11 <sup>^</sup> classe	30	Scelta multipla durante la lettura	B, C > A
Tsang (1987)	A. Come Brown B. Come Brown C. Come Brown	9 <sup>^</sup> -11 <sup>^</sup> classe	401	Scelta multipla durante la lettura	B, C > A per 9 <sup>^</sup> -10 <sup>^</sup> classe
Parker / Chaudron (1987)	A. Testo nativo B. Modificazione elaborativa	Studenti universitari ESL	43	Cloze dopo la lettura di parti del brano	ns
Yano / Long / Ross (1994)	A. Testo nativo B. Testo semplificato C. Testo elaborato	Scuola secondaria EFL	483	Scelta multipla dopo la lettura	B, C > A
Sun Young Oh (2001)	A. Testo nativo B. Testo semplificato C. Testo elaborato	Scuola secondaria EFL	180	Scelta multipla dopo la lettura	B, C > A

(Parker / Chaudron 1987: 109, adattato e aggiornato)

### Appendice 2- Test Sperimentale: La zebra

#### Versione baseline

La zebra è famosa per le caratteristiche strisce nere e bianche del mantello. Le striature sono utilissime per sfuggire ai predatori. Quando le zebre fuggono, le strisce scorrono davanti agli occhi del leone, che rimane frastornato non riuscendo a individuare bene la sagoma della zebra. Vive pascolando nella savana spostandosi alla ricerca di pascoli verdi, molte volte in compagnia degli gnu. Si riunisce in gruppi familiari formati da un maschio chiamato stallone e da alcune femmine che rimangono insieme per tutta la vita.

La zebra si nutre di vari tipi di erbe, di cui mangia solamente l'estremità superiore, lasciando il resto agli altri animali. Si ciba anche delle foglie degli arbusti e delle cortecce degli alberi. Ogni tanto assaggia il terreno, probabilmente per soddisfare il bisogno di sali minerali. Pascola volentieri con le antilopi, gli struzzi e le giraffe.

#### *Versione elaborata*

La zebra è una specie di cavallo, ed è famosa per le caratteristiche strisce nere e bianche del mantello, cioè la zebra è bianca e nera. Le striature, che sono le righe bianche e nere della zebra, sono utilissime per sfuggire e non farsi prendere dai predatori. Quando le zebre fuggono e corrono via, le strisce si muovono velocemente e scorrono davanti agli occhi del leone. Il leone non vede più bene e rimane frastornato, non riuscendo così a vedere e a individuare bene la sagoma della zebra. La zebra vive pascolando nella savana, spostandosi alla ricerca di pascoli verdi, dove c'è tanta erba, molte volte in compagnia degli gnu. La zebra si riunisce in gruppi familiari. Questi gruppi sono formati da un maschio, chiamato stallone, e da alcune femmine. I maschi e le femmine rimangono insieme per tutta la vita.

La zebra si nutre di vari tipi di erbe. La zebra mangia solamente l'estremità superiore dell'erba, cioè solo le punte, lasciando il resto agli altri animali. La zebra si ciba anche delle foglie degli arbusti, che sono le piante basse della savana, e delle cortecce degli alberi. Ogni tanto la zebra assaggia il terreno, cioè mangia un po' di terra: probabilmente questo serve per soddisfare il bisogno di sali minerali. La zebra pascola, mangia e sta volentieri con le antilopi, gli struzzi e le giraffe.

#### *Versione semplificata*

La zebra è come un cavallo, ed è famosa perché è a righe bianche e nere. Le righe servono alla zebra per scappare dagli animali che la vogliono mangiare. Quando le zebre corrono via, le strisce passano davanti agli occhi del leone, il leone non vede più bene e non capisce più dove è la zebra. La zebra vive e mangia l'erba nella savana. La zebra si sposta e cerca i prati verdi in compagnia degli gnu. La zebra ha una famiglia. Nella famiglia della zebra c'è un maschio, chiamato stallone, e qualche femmina. I maschi e le femmine vivono insieme tutta la vita.

La zebra mangia l'erba. La zebra mangia solo la punta dell'erba e lascia il resto agli altri animali. La zebra mangia anche le foglie delle piante basse e le cortecce degli alberi. Qualche volta la zebra mangia un po' di terra. Forse mangia la terra per avere sali minerali. La zebra sta volentieri con le antilopi, gli struzzi e le giraffe.

#### *Versione semplificata e riorganizzata*

La zebra è come un cavallo a righe bianche e nere. La zebra vive nella savana, in Africa. La zebra vive in gruppo, cioè ha una famiglia. Nella famiglia della zebra ci sono un maschio, chiamato stallone e qualche femmina. I maschi e le femmine vivono insieme tutta la vita. Però, la zebra sta volentieri anche con altri animali, come le antilopi, gli struzzi e le giraffe. La zebra sta anche in compagnia degli gnu e spesso si sposta con loro quando cerca nuovi prati verdi.

La zebra mangia l'erba. Però la zebra mangia solo la punta dell'erba e lascia il resto agli altri animali. La zebra mangia anche le foglie delle piante basse della savana e le cortecce degli alberi. Qualche volta, la zebra mangia anche un po' di terra: nel terreno infatti ci sono i sali minerali, e forse la zebra mangia un po' di terra, proprio perché ha bisogno di sali minerali.

La zebra è famosa perché è a righe bianche e nere. Le righe servono alla zebra per scappare dagli animali che la vogliono mangiare. Ad esempio, il leone vuole mangiare la zebra e le corre dietro. La zebra allora corre via veloce. Mentre la zebra si muove veloce, anche le sue righe bianche e nere si muovono veloci davanti agli occhi del leone. Il leone non vede più bene e non capisce più dove è la zebra: mentre il leone è confuso, la zebra può scappare via.

*Test di comprensione*

Leggi il testo e rispondi alle domande

Alla zebra le strisce bianche e nere servono per

- farsi vedere dai leoni
- per farsi vedere dai maschi di zebra
- per nascondersi tra le piante
- non farsi vedere bene dal leone

In un gruppo di zebre ci sono:

- alcuni maschi e una femmina
- tante femmine e pochi maschi
- un maschio e alcune femmine
- tanti maschi e poche femmine

Che cosa mangia la zebra?

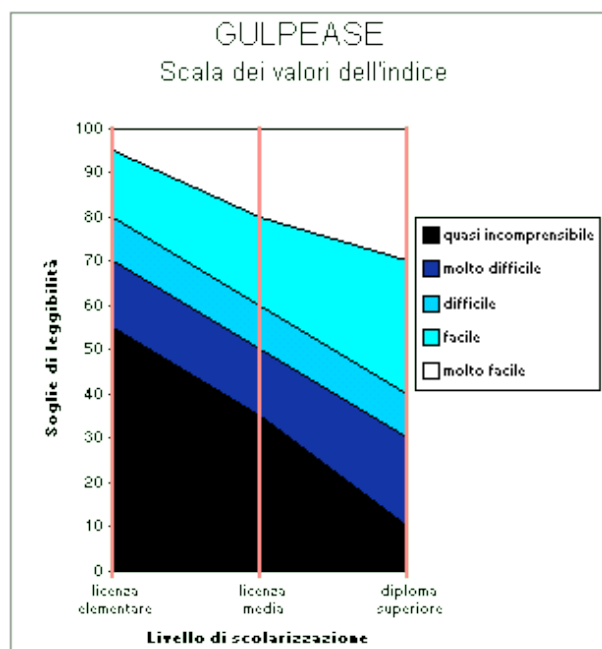
- il resto di altri animali
- antilopi e struzzi
- le piante sotto terra
- foglie, erbe e cortecce

*Appendice 3 – Analisi Eulogos-CENSOR: tabella riassuntiva per versione*

Tabella 3.1

	Baseline	Elaborato	Semplificato	Sempl+Riorg
<b>Gulpease</b>	59.97	59.70	71.83	66.38
<b>Parole totali (Pt)</b>	152.50	256.75	174.00	233.25
<b>Parole diverse (Pd)</b>	108.75	145.25	100.50	118.75
<b>Pt/Pd</b>	1.40	1.77	1.73	1.98
<b>Frasi totali</b>	9.50	14.50	15.25	16.75
<b>Lunghezza delle frasi</b>	17.16	17.65	11.31	14.12
<b>Lunghezza delle parole</b>	4.83	4.66	4.43	4.43
<b>Parole a bassa frequenza d'uso</b>	13.75	18.25	8.50	11.75
<b>% parole a bassa frequenza</b>	9.08%	7.11%	4.89%	5.06%

Figura 3.1 – Indice Gulpease



#### Appendice 4 – Screening Test : Risultati

Tabella 4.1 – Tendenza centrale e dispersione

	<i>Tendenza Centrale</i>				<i>Dispersione</i>			
	<i>n</i>	<i>M (media)</i>	<i>moda</i>	<i>mediana</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>
Gruppo 0	9	49.44	//	48	20	83	20.00	63
Gruppo 1	9	50.44	58;60	58	22	75	18.25	53
Gruppo 2	9	43.11	28	52	24	75	21.08	51
Gruppo 3	9	51.67	//	52	21	89	22.11	68
<b>Totale</b>	<b>36</b>	<b>48.67</b>	<b>28</b>	<b>52</b>	<b>20</b>	<b>89</b>	<b>19.80</b>	<b>69</b>

Tabella 4.2 - Anova

	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>
<b>Between Groups</b>	391.21	3	130.40	0,32
<b>Within Groups</b>	13332.79	33	404.02	

#### Appendice 5 - Test Sperimentale: Risultati

Tabella 5.1 – Tendenza centrale e dispersione



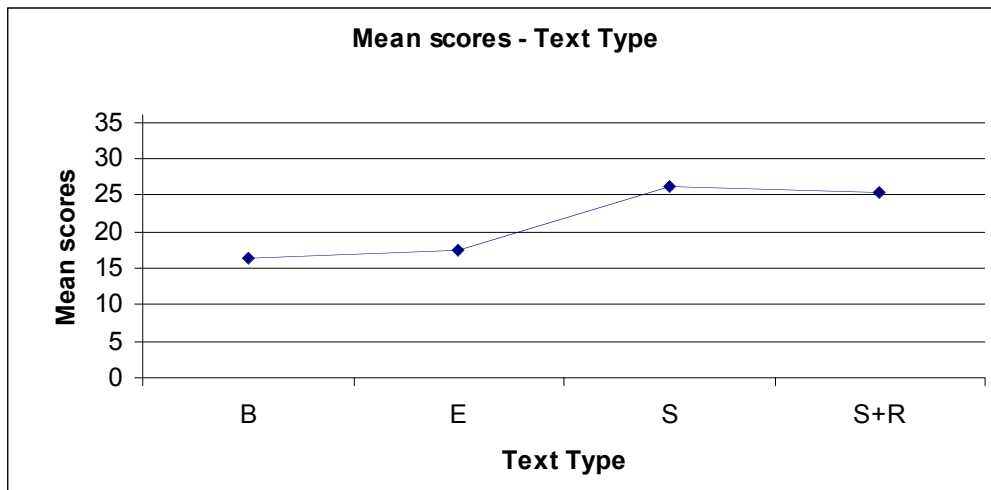
Publicato in Grassi, Valentina / Valentini, Ada / Bozzone Costa, Rossella (a c. di) (2003), *L'Italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario, Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio, Bergamo 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni.

	<i>Tendenza Centrale</i>				<i>Dispersione</i>			
	<i>n</i>	<i>media</i>	<i>moda</i>	<i>mediana</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>
Baseline	9	16.44	4; 12; 20	16	4	32	9.68	28
Elaborato	9	17.56	24	20	-4	36	12.19	40
Semplificato	9	26.22	28	28	20	32	4.06	12
Sempl+riorg	9	25.33	24	24	12	36	7.75	24
<b>Totale</b>	<b>36</b>	<b>21.39</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>-4</b>	<b>36</b>	<b>9.64</b>	<b>40</b>

Tabella 5.2 – Anova

	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>
<b>Between Groups</b>	701.76	3	233.92	<b>3.03</b>
<b>Within Groups</b>	2550.80	33	77.30	

Grafico 5.1 – Punteggi medi per ciascuna versione



### Bibliografia

- Alderson, J. Charles / Urquhart, Alexander H. (eds.), (1984) *Reading in a Foreign Language*, London, Longman.
- Arsuffi, Arturo (a c. di), (2000) *Geonatura. Gli Animali della Savana*, Bergamo, Edizioni Larus.
- Berman, Ruth A. (1984) "Syntactic components of the foreign language reading process". In Alderson / Urquhart (eds.):139-159.
- Blau, Eileen K. (1982) "The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico". *TESOL Quarterly* 16: 517-528.

- Publicato in Grassi, Valentina / Valentini, Ada / Bozzone Costa, Rossella (a c. di) (2003), *L'Italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario, Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio, Bergamo 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni.
- Brown, Ronald L. (1987) "A comparison of the comprehensibility of modified and unmodified reading materials for ESL". *University of Hawaii Working Papers in ESL* 6: 49-79.
- Carrell, Patricia L. (1984) "The effects of rhetorical organisation on ESL readers". *TESOL Quarterly* 18: 441-469.
- Coifmann, Isabella Lattes (2000) *Questi Strani Animali. 478 Stravaganze dalla A alla Z*, Milano, Fabbri Editore.
- Cummins, Jim (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of International Research* 49: 222-251
- Cummins, Jim (1981) "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". In California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, California State University, Los Angeles, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center: 3-49
- Cummins, Jim (1989) *Empowering Minority Students*, Sacramento, CA, California Association for Bilingual Education.
- Dale, Edgar / Chall, Jeanne S. (1948) "A formula for predicting readability: instructions". *Educational Research Bulletin* 27: 37-54.
- Davies, Alan (1984) "Simple, simplified and simplification: What is authentic?". In Alderson / Urquhart (eds.): 181-198.
- Davies, Alan / Widdowson, Henry G. (1974) "Reading and Writing". In John Patrick Brierly, Allen / Stephen Pitt, Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Davison, Alice / Green, Georgia M. (eds.), (1988) *Linguistic Complexity and Text Comprehension. Readability Issues Reconsidered*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellero, Paola (1999) "L'Italiano per studiare". In Graziella, Favaro (a c. di), *Imparare l'Italiano, Imparare in Italiano*, Milano, Guerini Editore: 121-135.
- Elley, Warwick B. (1984) "Exploring the reading difficulties of second-language learners in Fiji". In Alderson / Urquhart (eds.): 281-297.
- Favaro, Graziella (a c. di), (1999) *Imparare l'Italiano, Imparare in Italiano*, Milano, Guerini Editore.
- Freebody, Peter / Anderson, Richard C. (1983) "Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension". *Reading Research Quarterly* 18/3: 277-294.
- Gass, Susan M. / Madden Carolyn (eds.), (1983) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.
- Goodman, Kenneth S. (1967) "Reading: A psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist* 6: 126-135.
- Honeyfield, John (1977) "Simplification". *TESOL Quarterly* 11/4: 431-440.
- Klare, George (1984) "Readability". In Pearson, P. David / Barr, Rebecca / Kamil, Michael L. / Mosenthal, Peter (eds.), *Handbook of Reading Research*, New York, Longman: 681-744.
- Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael H. (1991) *An Introduction to Research in Second Language Acquisition*, London, Longman.
- Long, Michael H. (1981) "Input, interaction and second language acquisition". *Annals of the New York Academy of Sciences* 379: 259-278.
- Long, Michael H. (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4/2: 126-141.
- Long, Michael H. (1996) "The linguistic environment". In Ritchie, William C. SI / Bhatia, Tej K. si (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press: 413-468.
- Lucisano, Pietro / Piemontese, Maria Emanuela (1988) "Gulpease: Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana". *Scuola e Città* 39/3: 110-124.
- Lumbelli, Lucia (1989) *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editore Riuniti.
- Nuttal, Christine (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford, Heinemann.

Publicato in Grassi, Valentina / Valentini, Ada / Bozzone Costa, Rossella (a c. di) (2003), *L'Italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario, Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio, Bergamo 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni.

- Pallotti, Gabriele (2001) "Favorire la comprensione dei test scritti". *Lend 3*: 28-35.
- Parker, K. home proprio per esteso / Chaudron, Craig (1987) "The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension". *University of Hawaii Working papers in ESL 6*: 107-133.
- Pica, Teresa / Young, Richard / Doughty, Catherine (1987) "The impact of interaction on comprehension". *TESOL Quarterly 21/4*: 737-758.
- Piemontese, Maria Emanuela (1986) *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid Editore.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander (1989) *The Psychology of Reading*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Singer, Harry / Donlan, Dan (1989) *Reading and learning from text*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steffensen, Margaret S. / Joag Dev, Chitra (1984) "Cultural knowledge and reading". In Alderson / Urquhart (eds.): 48-71.
- Sun, Young Oh (2001) "Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration". *TESOL Quarterly 35/1*: 69-96.
- Ulijn, Jan N. / Strother, Judith B. (1990) "The effect of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2". *Journal of Research in Reading 13*: 39-54.
- Urquhart, Alexander H. / Weir, Cyril J. (1988) *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Prentice Hall, London
- Vacca, Roberto (1972) "Per una critica quantitativa: Romanzi a chilometri". *Il Messaggero 14 dicembre*.
- Wagner-Gough, Judy / Hatch, Evelyn (1975) "The importance of input data in second language acquisition studies". *Language Learning 25/2*: 297- 308.
- Weir, Cyril J. (1993) *Understanding and Developing Language Tests*, London, Prentice Hall.
- Widdowson, Henry G. (1984) "Reading and communication". In Alderson / Urquhart (eds.): 213-226.
- Yano, Yasukata / Long, Michael H. / Ross, Steven (1994) "The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension". *Language Learning 44/2*: 189-219.