

Università degli Studi di Genova



Dottorato in Digital Humanities

Curriculum: Lingue, culture e tecnologie digitali

XXXII ciclo

Capire i documenti in L2:

dall'analisi della comprensibilità di un corpus di testi istituzionali per stranieri alla sperimentazione di approcci didattici e linguistici.

Tutor

Micaela Rossi

Ilaria Torre

Candidata

Giulia Lombardi

A.A. 2019/2020

INDICE

ABSTRACT.....	5
PREMESSA.....	7
1. I MIGRANTI NEL CONTESTO ISTITUZIONALE ITALIANO.....	10
1.1 GLI STRANIERI IN ITALIA E IN LIGURIA	10
1.2 COMUNICARE CON I MIGRANTI NELLO SPAZIO ISTITUZIONALE.....	12
1.3 POLITICHE DI INTEGRAZIONE LINGUISTICA DEI MIGRANTI.....	15
1.4 DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DELLA RICERCA: PRECISAZIONI TEORICHE E METODOLOGICHE.....	18
2. LA COMPrensIONE DEI TESTI ISTITUZIONALI ITALIANI DA PARTE DI ADULTI IMMIGRATI.....	22
2.1 LA COMPrensIONE DEI TESTI SCRITTI.....	22
2.1.1 Modelli di comprensione del testo.....	23
2.1.2 Dalla prospettiva del lettore: i fattori individuali che influenzano il processo di lettura..	25
2.1.3 Dalla prospettiva del testo: comprensibilità e leggibilità.....	31
2.2 LA COMPrensIONE DEL TESTO IN L2	36
2.2.1 Fattori specifici	37
2.2.2 Modelli di comprensione del testo il L2	41
2.3 LA SPERIMENTAZIONE PILOTA	42
2.3.1 Il linguaggio istituzionale italiano.....	43
2.3.2 Analisi computazionale di un corpus di testi istituzionali indirizzati ai migranti.....	49
2.3.3 La comprensibilità dei testi istituzionali da parte di adulti immigrati: test e analisi dei dati	76
3. STRATEGIE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA COMPrensIONE DEI TESTI ISTITUZIONALI INDIRIZZATI AD ADULTI IMMIGRATI.....	102
3.1 AGIRE SUL TESTO	102
3.1.1 La semplificazione linguistica	102
3.1.2 La semplificazione del linguaggio istituzionale italiano.....	114
3.1.3 Esperimenti di semplificazione dei testi istituzionali	123
3.2 AGIRE SUL LETTORE	135
3.2.1 Insegnare la comprensione del testo in lingua seconda	135
3.2.2 Insegnare una lingua speciale in lingua seconda	146
3.2.3 Ideare un corso di italiano istituzionale per immigrati adulti	154
4. LA SPERIMENTAZIONE DELLE STRATEGIE.....	173
4.1 METODOLOGIA	173
4.2 ANALISI DEI DATI	184
4.2.1 La comprensione dei testi autentici.....	184
4.2.2 La comprensione dei testi semplificati.....	193

4.2.3 Il corso di italiano istituzionale.....	207
4.2.4 Confronto ed interazione tra gli effetti della semplificazione sul testo e del corso di formazione	228
CONCLUSIONI.....	243
BIBLIOGRAFIA	251
INDICE DELLE FIGURE	267
INDICE DELLE TABELLE.....	271
ALLEGATO 1	273
ALLEGATO 2	285
ALLEGATO 3	289
ALLEGATO 4	293
ALLEGATO 5	297
ALLEGATO 6	309
ALLEGATO 7	321
ALLEGATO 8	333
ALLEGATO 9	345
ALLEGATO 10	349

ABSTRACT

La tesi verte sull'analisi della comprensibilità e della leggibilità di un corpus di testi istituzionali italiani destinati agli stranieri e sulla sperimentazione di soluzioni redazionali e didattiche efficaci. È noto che il linguaggio istituzionale italiano (soprattutto nelle varianti utilizzate dalle amministrazioni e dal diritto) spesso tende ad essere inutilmente complicato, soprattutto per gli stranieri che devono necessariamente far fronte a numerose pratiche burocratiche ed amministrative per poter risiedere sul territorio italiano; la ricerca intende agevolarne l'integrazione facilitando l'accesso ai documenti. Per poter raccogliere quante più informazioni possibili sugli elementi che definiscono comprensibilità e leggibilità di questa tipologia di testi riguardo all'utenza straniera, si è deciso di creare un corpus di testi istituzionali destinati ai migranti (ISTR) e di analizzarlo in maniera computazionale. Allo stesso tempo 101 studenti stranieri sono stati testati nella comprensione di diversi testi istituzionali a loro rivolti. Grazie all'analisi dei dati è stato possibile stilare un elenco delle marche linguistiche di difficoltà del linguaggio istituzionale destinato agli stranieri e dei fattori cognitivi, socio-linguistici ed emotivi che intervengono durante il processo di comprensione. In seguito, sono state selezionate due strategie per il miglioramento della comprensione: la semplificazione del testo e l'ideazione di un corso di formazione sul linguaggio istituzionale italiano. L'analisi statistica (dependent t-test e Anova test) dei dati e la comparazione tra i gruppi di studenti mostra che sia la semplificazione ($df = 59$, $p\text{-value} = 1.066e-09$) dei testi sia la frequenza del corso di formazione migliorano la comprensione dei testi istituzionali ($F \text{ value} = 4.56$, $p\text{-value} = 0.037$ *). I risultati dimostrano che la congiunzione di sforzi istituzionali (con la redazione di testi a difficoltà controllata per gli stranieri) ed educativi (con la creazione di corsi di lingua specifici) può effettivamente agevolare l'integrazione dei migranti nel tessuto socio-politico delle comunità di accoglienza.

*A Moctare, Momodou, Ntji
Amrul, Nazmul, Sharife
e tutti gli altri ragazzi,
con affetto e gratitudine.*

PREMESSA

Nella loro indagine sulla complessità della bolletta Enel e nell'esperimento di riscrittura che ne seguì, De Mauro e Vedovelli si rifecero al principio secondo cui "chiarezza, precisione e trasparenza sono tre elementi irrinunciabili in una struttura efficiente, democratica, eticamente fondata sulla comunicazione sociale" (De Mauro e Vedovelli 1999, 227). L'idea, la progettazione e lo scopo di questa ricerca si ispirano al medesimo assunto.

All'origine di questa indagine c'è un bisogno reale, concreto e umano. Poiché l'articolazione della tesi che segue ricalca volutamente la sequenza temporale e le tappe che sono state necessarie a formulare domande, approcci, metodi e strumenti della ricerca, ritengo sia importante spendere in principio due parole sulla motivazione personale che è alla base di questo lavoro.

Prima di iniziare questo percorso accademico sono stata una maestra di italiano per stranieri. Collaboravo con diverse associazioni e con un CAS della provincia di Alessandria e mi occupavo dell'organizzazione e dell'erogazione di corsi di italiano a richiedenti asilo scarsamente alfabetizzati. Nelle aule, assieme agli studenti, entravano lo spaesamento, le incertezze legate alle piccole pratiche quotidiane, le domande su un universo istituzionale ingarbugliato e incerto, gli ostacoli linguistici, le gincane amministrative, i documenti incomprensibili stretti nella mano, le cocenti delusioni, la paura. Spesso mi sono trovata ugualmente confusa e talvolta impreparata a semplificare e rielaborare procedure e documenti che erano complessi e incomprensibili anche per me. Una volta un ragazzo maliano, di fronte al mio imbarazzo, mi ha chiesto sorridendo: "Sei sicura di essere italiana?". Effettivamente, mancavo di quella competenza di cittadinanza procedurale e linguistica che mi avrebbe consentito di esercitare a pieno i miei diritti e di aiutarli. Ho cominciato a chiedere aiuto ai colleghi avvocati, agli amici impiegati agli sportelli, ai formatori dell'Associazione per gli studi giuridici sull'immigrazione (Asgi), a chiunque potesse chiarirmi procedure e termini tecnici, normative e statuti.

Sin da subito, l'idea è stata quella di lavorare in parallelo sulla semplificazione del linguaggio dei testi istituzionali destinati ai migranti e sulla loro formazione specifica. Ciò che emergeva, infatti, era che la maggior parte delle iniziative promosse dalle istituzioni e dagli enti pubblici per la semplificazione del linguaggio amministrativo non coinvolgevano specificamente l'utenza straniera ma fossero finalizzate quasi sempre all'inserimento di figure terze (mediatori, traduttori, interpreti) all'interno degli uffici o all'erogazione di corsi di formazione interculturale per i dipendenti. L'intento della ricerca in oggetto invece era quello di lavorare sulla figura stessa del migrante, per renderlo il più possibile autonomo e integrato nella società di accoglienza. Pur riconoscendo l'importanza vitale delle iniziative citate e delle forme di assistenza irrinunciabili a cui i migranti possono e devono avere accesso, l'idea era quella di fornire agli stranieri gli strumenti base per potersi anche solo orientare nel mondo istituzionale. Molto spesso infatti l'accesso stesso ai servizi esistenti sembrava precluso da una scarsa o nulla conoscenza del sistema di riferimento e della lingua in cui si esprime.

Si è scelto di lavorare esclusivamente sui testi istituzionali (in particolare giuridico-amministrativi) per la loro importanza di atti illocutivi e perlocutivi e per l'esigenza sentita in prima persona dai soggetti coinvolti nelle prime fasi della ricerca. Con una precisazione che è andata imponendosi sin da subito, si è deciso di lavorare per i *migranti*, nel significato denotativo di “coloro che migrano e che si spostano verso nuove sedi”¹ e non nell'accezione connotata di *richiedente protezione internazionale* che spopola in molta della comunicazione mediale². Parlando con gli impiegati degli sportelli all'immigrazione era infatti emerso che la difficoltà ad orientarsi nel mondo istituzionale italiano accomunava tutti gli stranieri risiedenti nel nostro Paese.

Mentre il mondo dell'accoglienza e la normativa sull'immigrazione cambiavano, l'opportunità di lavorare diffusamente al progetto nel contesto del dottorato in *Digital Humanities* dell'Università di Genova mi ha permesso di ampliare e approfondire l'idea iniziale.

Un paio di anni dopo, durante un soggiorno presso l'équipe di ricerca *Interaction & Formation* di Ginevra, ho conosciuto il professor Laurent Filiettaz. Dopo una lunga discussione sul progetto di tesi, che era ormai ampiamente avviato, Laurent mi ha detto

¹ <http://www.treccani.it/vocabolario/migrante/>

² In tale prospettiva, nella tesi ricorreranno come sinonimi i termini *migrante*, *straniero*, *immigrato*.

una frase che in parte ha rivoluzionato il lavoro che avevo già portato a termine: “Non dimenticarti mai da dove hai cominciato”.

Così ho cercato di fare.

1. I MIGRANTI NEL CONTESTO ISTITUZIONALE ITALIANO

1.1 GLI STRANIERI IN ITALIA E IN LIGURIA

Negli ultimi anni intorno al fenomeno della presenza, dell'accoglienza e dell'integrazione dei migranti in Italia e in Europa si è scatenato un dibattito pubblico spesso affrontato con strumenti e toni al servizio dei vari orientamenti politici, nel tentativo di trovare un senso ed un inquadramento definitivo ad un fenomeno intrinsecamente complesso, fluido e mutevole. La tendenza ad argomentare le varie opinioni con motivazioni spesso personali e prive del necessario ancoraggio a dati oggettivi ha contribuito a generare nell'opinione comune sensazioni e credenze errate.

Il mito sul fenomeno emergenziale e numericamente straordinario dei flussi migratori che hanno coinvolto Europa e Italia è stato, infatti, recentemente sfatato dai dati provenienti da fonti istituzionali ed amministrative: in particolare, il rapporto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali sull'immigrazione in Italia (Ministero del lavoro e delle politiche sociali e ANPAL 2019) riferisce che al 1° gennaio 2018 gli stranieri soggiornanti regolarmente nel nostro Paese erano 3.714.934, similamente a quanto registrato per l'anno precedente. La distribuzione non risultava omogenea, concentrandosi per il 61,8% al nord, cui segue il centro (24%) e il sud (14,3%). In Liguria, a fine 2018, la percentuale di cittadini stranieri si attestava sul 9,4% della popolazione regionale, con una crescita del 5,7% rispetto agli ultimi 5 anni (un numero, tutto sommato, molto lontano dalla supposta invasione di cui molti media parlano)³. Vale la pena aggiungere, *a latere*, come il saldo migratorio complessivo della regione non sia stato sufficiente a compensare il saldo naturale: la Liguria è sempre più vecchia (è anzi la regione con l'età media più alta, attestata nel 2018 su 49 anni) e, a fronte di una preoccupante perdita di patrimonio demografico dei cittadini liguri, l'arrivo dei migranti, con il 20% di minori ed il 73% di uomini e donne con meno di 65 anni, ha costituito effettivamente una ventata d'aria fresca per il sistema economico e sociale della regione.

³ I dati riguardanti il fenomeno migratorio relativi all'anno 2019 per la regione Liguria e la città di Genova sono stati gentilmente forniti dal Centro Studi Medi di Genova, che li ha raccolti per il Dossier Statistico Immigrazione 2019.

In linea con il dato nazionale, è aumentato, soprattutto nella città di Genova, il numero degli stranieri non accompagnati: si tratta per il 99% di maschi, l'86,5% dei quali è prossimo alla maggiore età.

A contrastare la visione catastrofista di gran parte dell'opinione pubblica concorre anche il dato riguardante la presenza dei migranti in accoglienza, che in Liguria al 31 dicembre 2018 costituivano lo 0,3% del totale degli abitanti. Peraltro, al 30 giugno 2019 il numero risultava già in diminuzione del 10,9%, probabile frutto della generale flessione degli ingressi e dell'entrata in vigore del nuovo decreto sicurezza.

Tra le tendenze in atto sia a livello nazionale che regionale si è registrata una discreta diminuzione degli ingressi per motivi di lavoro, a fronte di un aumento delle richieste di ricongiungimento familiare e degli ingressi legati alla protezione internazionale (in 5 anni si è passati da una percentuale del 7,5% al 38,5% del 2018). In Liguria, il 55% dei permessi di soggiorno rilasciati nel 2018 era legato a motivi familiari, il 40,8% a motivi di lavoro e solo il 3,8% al rilascio di permessi di asilo politico o protezione internazionale.

A livello nazionale si registra una relativa stabilizzazione dei migranti di lunga data, grazie all'aumento del numero dei lungo-soggiornanti e dei cittadini stranieri naturalizzati italiani. Tuttavia, il fenomeno della stabilizzazione ha riguardato soprattutto le città metropolitane di Venezia, Firenze e Genova, anche in considerazione dai dati riguardanti il contesto scolastico: proprio a Genova, tra gli iscritti del 2018, 6 studenti stranieri su 10 erano nati in Italia.

La provenienza degli stranieri regolarmente presenti sul suolo nazionale risulta eterogeneamente distribuita tra Europa, Africa e Asia, mentre i migranti residenti in Liguria provengono in maggioranza da Albania, Romania, Ecuador e Marocco; tuttavia, le nazionalità maggiormente in crescita negli ultimi anni sono state la pachistana, la bengalese, la senegalese, la cinese, l'egiziana e la nigeriana. Tra i minori non accompagnati, la maggior parte proviene dall'Albania, dal Senegal o dall'Egitto.

La maggioranza degli stranieri lavora nel settore agricolo (13,1%) e dell'industria (13%), mentre il 9,6% ha trovato impiego nel settore dei servizi.

Se, però, i dati riguardanti l'economia della regione Liguria per l'anno 2018 confermano una lieve diminuzione del tasso di disoccupazione dei cittadini italiani e un aumento del tasso di attività dal 69,3% del 2017 al 72,23% - da cui si deduce che l'offerta di lavoro sul mercato è aumentata - il tasso di disoccupazione dei cittadini

stranieri è aumentato dal 17,1% del 2017 al 22,3%. Ciò significa che, complessivamente, ci sono più stranieri in cerca di lavoro rispetto all'anno precedente.

1.2 COMUNICARE CON I MIGRANTI NELLO SPAZIO ISTITUZIONALE

Vellutino definisce la comunicazione pubblica, nella sua accezione ristretta, come una “forma di interazione tra le amministrazioni pubbliche e la collettività in funzione dell’interesse generale per la garanzia e la tutela dei diritti di cittadinanza” (Vellutino 2018, 12). L’ecosistema dell’informazione istituzionale e della comunicazione pubblica prevede che le amministrazioni pubbliche forniscano informazioni specialistiche rilevanti (decreti, delibere, ordinanze, regolamenti), informazioni di pubblica utilità (manifesti, circolari, lettere personali), messaggi per la coesione sociale e messaggi volti alla promozione del *brand* istituzionale attraverso linguaggi in gran parte, ormai, mediali. Tutte queste emanazioni partono da un centro dotato di potere normativo (lo Stato, la regione, la provincia, in comune, l’università, gli enti vari), che dunque ha, *in primis*, la piena responsabilità sia dei contenuti che della veste linguistica, grafica, estetica e comunicativa in cui i messaggi vengono elaborati e trasmessi. Gli stessi centri devono preoccuparsi di fornire al dipendente pubblico il quadro normativo di riferimento e, nelle migliori circostanze, anche un codice di comportamento a cui attenersi nella gestione della pratica comunicativa con gli utenti finali. Poiché non sempre le emanazioni istituzionali arrivano alle amministrazioni pronte per la diffusione (e la piena comprensione) da parte dei cittadini, ai dipendenti pubblici spesso spetta il compito complesso e frustrante di filtrare, interpretare e riformulare i messaggi, affinché risultino il più possibile chiari ed efficienti per lo scopo che devono assolvere. Per l’importanza che tali comunicazioni costituiscono per la maggior parte della cittadinanza e per le conseguenze che derivano da un’errata interpretazione dei messaggi, risulta immediatamente chiaro sia il carico di responsabilità e stress che grava sui dipendenti pubblici sia il senso di spaesamento ed estraneità che può assalire gli utenti più deboli di fronte ad universo tanto complesso. Ciò è ancora più preoccupante nel contesto comunicativo e istituzionale attuale che, sulla scorta dell’insegnamento anglosassone, si sta aprendo sempre di più al paradigma dell’Amministrazione Aperta, tramite la trasparenza, la disponibilità dei dati e la loro condivisione mediale.

Peraltro, si tratta di informazioni che, come valeva per la famosa bolletta Enel, “toccando una massa quantitativamente enorme di parlanti-utenti-clienti-cittadini, è intrinsecamente in grado di contribuire ai modelli di comportamento sociale, veicolando valori sociali e culturali tramite i suoi usi linguistici” (De Mauro e Vedovelli 1999, 54).

La comunicazione pubblica è, dunque, anche sociale e per questa ragione deve trasmettere messaggi comprensibili per tutti, rispettosi di un’etica condivisa della comunicazione e inclusivi anche nei confronti di coloro che si trovano in una posizione socio-culturale difficile - come per esempio i migranti.

I temi del rapporto tra le istituzioni e la comunità dei migranti e dell’elaborazione di una comunicazione pubblica adeguata ed efficace alla loro integrazione all’interno nella comunità di accoglienza rivestono un’importanza decisiva per l’Unione Europea; di fatti, tornano a più riprese in diversi rapporti, convenzioni e decreti dell’Assemblea parlamentare. Nell’ottica comunitaria, la piena integrazione dei cittadini stranieri deve essere perseguita dai Paesi membri anche attraverso programmi di integrazione linguistica, progetti interculturali e strategie per la comunicazione pubblica. Gli strumenti suggeriti devono essere funzionali da una parte a veicolare messaggi di inclusione e accoglienza per la coesione sociale e dall’altra a trasmettere messaggi chiari e accessibili affinché i migranti possano esercitare a pieno il proprio diritto alla partecipazione democratica (Council of Europe 2017).

L’importanza strategica di una corretta azione informativa da parte degli enti pubblici per l’integrazione dei migranti, infatti, si riverbera nei diversi orientamenti previsti dalla comunicazione pubblica, tra cui sicuramente:

- quello educativo, relativo alla divulgazione di messaggi positivi legati al tema dell’immigrazione, del multiculturalismo e dell’inclusione, destinati dunque a cittadini sia italiani che stranieri;
- quello di servizio, relativo alla divulgazione di documenti, messaggi e informazioni chiari e semplici, per la facilitazione dell’espletamento delle pratiche amministrative previste dal percorso migratorio e per la promozione dell’autonomia dei migranti;
- quello di cittadinanza, che mira alla trasparenza, alla condivisione e al coinvolgimento di tutti i migranti in un processo attivo di partecipazione civica e di negoziazione all’azione pubblica per la creazione di un legame forte tra istituzioni e cittadini.

Spesso, tuttavia, “le forme di comunicazione che caratterizzano maggiormente lo spazio pubblico e la vita istituzionale non riescono a raggiungere e quindi a valorizzare porzioni cospicue del capitale sociale presente sul territorio” (Rhazzali 2015, 71).

Negli spazi in cui avviene l’interazione tra l’istituzione, i suoi rappresentanti e gli utenti di origine straniera, il funzionamento dei meccanismi che regolano la comunicazione rischia di bloccarsi. Se, come sostiene Rhazzali, il migrante in un certo senso costituisce “il grado zero della competenza nelle regole della comunicazione istituzionale”, risulta immediatamente chiaro “l’effetto emarginante e socialmente depotenziante di questa situazione” (Rhazzali 2015, 74). Si tratta di “zone di contatto” in cui spesso si genera quell’asimmetria gerarchica di ruoli che può trasformare la comunicazione istituzionale in una condizione di subordinazione totale dell’utente all’indisponibilità e al potere esercitato dal funzionario di turno. A ciò si sommano sovente i problemi pratici legati alla gestione degli uffici pubblici in generale, quali code, tempi di attesa lunghissimi, mancanza di sale di attesa adeguate, orari di apertura degli uffici limitati, posizione degli uffici lontana da punti raggiungibili con i mezzi pubblici e numero ridotto di personale. Come se non bastasse, soprattutto nei centri piccoli e di provincia, la lingua utilizzata nelle interazioni, quella dei documenti e persino quella utilizzata nei testi che dovrebbero essere divulgativi e guidare la cittadinanza alla corretta fruizione dei servizi è spesso solo ed esclusivamente italiana, talvolta specialistica e immotivatamente ricercata.

In questo panorama complesso e in continua evoluzione è nata l’esigenza di servirsi della comunicazione interculturale come strumento fondamentale per la gestione delle pratiche comunicative orali e scritte previste nel contesto pubblico e istituzionale. Le caratteristiche che ha assunto questa forma di intervento sociale nel nostro Paese sono il riflesso del localismo, del pluralismo e della delegazione al volontariato che spesso definiscono il modello di welfare italiano. Nonostante l’esigenza di intervento chiaramente avvertita da molti rappresentanti della politica, manca tuttora un quadro normativo chiaro che ne definisca gli ambiti e le procedure di intervento. Nei temi fondamentali che la caratterizzano, la comunicazione interculturale si concretizza in una serie di dispositivi di sostegno linguistico-culturali, psico-relazionali, sociali e orientativi basati sull’intervento di una figura terza e *super partes* (il mediatore) all’interno della dinamica comunicativa in atto tra istituzione e utente straniero (Rhazzali 2015, 77).

In alcuni settori particolari della comunicazione istituzionale, l'incompiutezza del quadro normativo italiano in relazione alle procedure e agli ambiti di intervento del mediatore è quanto mai deleteria; si pensi, ad esempio, alla condizione di coloro che richiedono la protezione internazionale, i quali non sono assistiti, se non in maniera saltuaria e solo in alcune province, da un servizio adeguato di mediazione linguistica durante tutte le fasi della richiesta. A ciò si somma l'altrettanto lacunosa normativa riguardante il servizio di traduzione e interpretariato, che in moltissimi tribunali e uffici è limitata a poche lingue e non è soggetta ad un controllo adeguato delle competenze degli operatori (ASGI 2011).

Alcune regioni virtuose, tra cui compare anche la Liguria, hanno provato (spesso con notevole successo) a rimediare ai problemi evidenziati con progetti mirati alla messa a sistema di nuovi dispositivi di mediazione e alla razionalizzazione di quelli già attivi. Tra gli esempi più riusciti ricordiamo "Valori in gioco", che mirava alla promozione della comunicazione tra istituzioni e cittadini stranieri attraverso la conoscenza e la divulgazione dei principi fondamentali della Costituzione Italiana, "Diritti e doveri", che favoriva la divulgazione di informazioni sui servizi attivi e sulle opportunità rivolte ai cittadini stranieri, "Officina", che prevedeva l'estensione ed il rinforzo dei servizi di mediazione presenti in diversi contesti pubblici delle aree savonese e spezzina e "Non uno di meno", focalizzato sulla promozione del servizio di mediazione sul territorio ligure esclusivamente in ambito scolastico⁴.

Tuttavia, l'Unione Europea stessa (Council of Europe 2017) sottolinea come qualunque dispositivo per il sostegno alla comprensione e per la mediazione delle comunicazioni situate nei luoghi pubblici sia fine a sé stesso se viene mancare un postulato di base: quello dell'effettiva integrazione del migrante nel tessuto sociale.

1.3 POLITICHE DI INTEGRAZIONE LINGUISTICA DEI MIGRANTI

L'integrazione è un processo multidimensionale e interattivo, che agisce su diverse aree esperienziali (politico-legale, socio-economica e culturale), è influenzato dalla predisposizione della società di accoglienza e può essere più o meno agevolato dalle politiche sull'immigrazione operanti ai vari livelli (sovranazionale, nazionale, regionale, e locale). Tra le numerose azioni mirate all'integrazione dei cittadini

⁴<https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/immigrazione-demo/progetti-conclusi-integrazione.html>

stranieri, lo sviluppo delle conoscenze linguistiche non solo ha effetti positivi sullo sviluppo personale dei migranti e sulla piena affermazione di sé in ciascuna delle aree ricordate sopra, ma è anche lo strumento principale di incontro con la società ricevente (Penninx e Martiniello 2007).

L'importanza che riveste la lingua nelle politiche europee di integrazione degli immigrati emerge nei documenti ufficiali (sentenze, consigli, raccomandazioni del Parlamento europeo, della Commissione Europa e del Consiglio dell'Unione Europea) a più riprese. Nella raccomandazione CM/Rec (2008) 10 del comitato dei ministri agli stati membri, per esempio, si ribadisce la necessità di fornire ai migranti corsi di lingua elaborati sulla base dei loro bisogni, per favorirne l'integrazione e l'accesso al mondo del lavoro. Anche l'assemblea parlamentare (risoluzione 2173 (2017), risoluzione 2175 (2017), mozione 11345 del 3 luglio 2007), riconosce l'importanza della comunicazione come strumento indispensabile al raggiungimento della piena integrazione e sottolinea la necessità di stabilire linee guida chiare su come uniformare le iniziative dei paesi membri rivolte all'integrazione attraverso il linguaggio. In queste circostanze, viene ulteriormente ribadita l'utilità dei corsi di lingua centrati sulle necessità, sul lessico e sul dominio relativi all'ambiente lavorativo di riferimento del migrante.

Nel 2014 viene tradotto e pubblicato *su Italiano LinguaDue* il documento elaborato dal Consiglio Europeo e intitolato *L'Integrazione linguistica dei migranti adulti* (Beacco, Little, e Hedge 2014). Si tratta di una sintesi delle risorse elaborate all'interno del gruppo di lavoro per integrazione linguistica dei migranti adulti (LIAM). Nella premessa, si definisce il concetto di integrazione

come un processo a due vie: i migranti devono dare prova di investire nel loro progetto migratorio, ad esempio apprendendo la lingua del paese di accoglienza, ma anche il paese ospite ha delle responsabilità, come ad esempio consentire l'accesso al mercato del lavoro ed evitare le discriminazioni (*Ibid*, p. 5).

Sin da subito l'integrazione linguistica viene individuata come strategia chiave per la "costruzione di relazioni intercomunitarie fondate sulla coesione e l'uguaglianza nelle sempre più diverse società europee" (*Ibid*, p. 6). Il documento inoltre elenca inoltre una serie di tipologie di integrazione linguistica diverse, ciascuna delle quali corrisponde ad un progetto migratorio diverso: l'integrazione linguistica passiva (per chi conserva l'identità e la lingua d'origine come esclusiva e si serve di repertori standard di comunicazione nella lingua seconda per la gestione delle pratiche più comuni della vita

quotidiana), l'integrazione linguistica funzionale (che prevede il ricorso alla lingua seconda per il raggiungimento dell'efficacia comunicativa a prescindere dalla correttezza delle forme linguistiche utilizzate), l'integrazione linguistica proattiva (tipica di chi cerca di perfezionare l'utilizzo della lingua seconda non solo per motivi di efficacia comunicativa ma anche per desiderio di espressione personale) e l'integrazione linguistica che sviluppa una nuova identità linguistica (che porta i migranti a riconfigurare ed arricchire la propria identità culturale e linguistica). Le varie forme possono anche succedersi ed alternarsi nel progetto migratorio dei migranti, a seconda delle esperienze di vita, personali e di lavoro che si trovano di volta in volta a sperimentare. Secondo Beacco, Little ed Hedges, le iniziative degli stati membri devono necessariamente configurarsi sulle necessità linguistiche degli utenti, mirando alla creazione di una formazione personalizzata e libera da pregiudizi su quale sia l'integrazione linguistica universalmente migliore.

L'Italia ha accolto le indicazioni dell'Unione Europea inserendo un test di conoscenza della lingua italiana di livello B1 come requisito fondamentale per il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. Anche l'accordo di integrazione, necessario a chiunque richieda un permesso di soggiorno sul territorio italiano di durata non inferiore all'anno solare, è subordinato all'ottenimento di una certificazione della conoscenza della lingua italiana corrispondente ad un livello A2 del QCER. Tra gli enti certificatori riconosciuti dal Ministero rientrano i Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA), scuole statali che offrono corsi di lingua italiana e di civiltà a tutti i cittadini stranieri che abbiano raggiunto il sedicesimo anno di età.

Lo strumento dei test di integrazione è, in realtà, una pratica diffusa in numerosi Paesi dell'Unione Europea. I vantaggi di un test ben ideato, calibrato e sperimentato sono la "standardizzazione ed affidabilità dei risultati, la valorizzazione dei candidati in piena indipendenza e obiettività, la possibilità di testare una grande numero di candidati in poco tempo, la validità dei test [...]" (Beacco, Little, e Hedge 2014, 30) e la loro credibilità.

Tuttavia, i test sembrano avere meno successo con i migranti lavoratori, con quelli poco scolarizzati e con le donne, che spesso hanno difficoltà logistiche a raggiungere i centri preposti alla formazione specifica per il test e non hanno dimestichezza con l'ambiente scolastico in generale. Inoltre, in determinate circostanze, si ha l'impressione che

questi test siano semplicemente un mezzo per limitare il numero degli immigrati piuttosto che un reale strumento al servizio dell'integrazione. Se tale è la percezione dei migranti, ciò rischia di screditare ed indebolire le azioni che sono destinate a migliorare la loro integrazione" (Beacco, Little, e Hedge 2014, 27).

1.4 DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DELLA RICERCA: PRECISAZIONI TEORICHE E METODOLOGICHE.

Nel panorama tratteggiato, tra difficoltà linguistiche, incomprensioni interculturali, problemi logistici e bisogno di integrazione, si va delineando tutta la complessità del problema individuato in origine, ovvero quello della comprensione dei testi di dominio burocratico-amministrativo da parte dei migranti.

Ciò situa la ricerca a cavallo di più discipline scientifiche (linguistica applicata, linguistica cognitiva, psico-linguistica, sociologia, filosofia del linguaggio, scienze della comunicazione), ciascuna portatrice di assunti e metodologie propri.

Pur riconoscendo l'importanza di un approccio multidisciplinare, per poter inquadrare meglio il fenomeno e per circoscrivere l'ambito di azione della sperimentazione, si è deciso di osservarlo prevalentemente da una prospettiva sociolinguistica. La progettazione dell'indagine, infatti, trova il suo focus nel concetto sociolinguistico di lingua come risorsa sociale, come strumento per l'integrazione e per lo sviluppo dell'autonomia dei cittadini stranieri. La ricerca intende dunque situarsi nel solco dei valori pienamente europei di integrazione linguistica come strategia irrinunciabile di integrazione socio-culturale; per questo motivo, i riferimenti alle normative, alle linee guida e ai valori promossi dall'Istituzione Europea saranno continui e motivati.

La decisione di realizzare una sperimentazione basata principalmente su dati quantitativi deriva dall'intenzione di dimostrare, nella maniera il più possibile oggettiva, l'utilità (o l'inutilità) delle strategie proposte per il miglioramento della comprensione.

A partire da questi concetti di base, la definizione degli obiettivi della ricerca si è concretizzata in diverse domande, ciascuna delle quali corrisponde ad una fase specifica dell'indagine:

COME SI COMPRENDE UN TESTO ISTITUZIONALE IN LINGUA SECONDA?

- Cosa significa comprendere un testo scritto?
- Cosa significa comprendere un testo scritto in una lingua seconda?

- Quali fattori personali influenzano la comprensione di un testo scritto in una lingua seconda?

- Quali fattori personali influenzano la comprensione di un testo scritto istituzionale in italiano lingua seconda? Quali testi risultano più complessi? Quale tipologia di domande risulta più complessa? Quali termini risultano più complessi?

Sperimentazione 1

QUANTO È DIFFICILE UN TESTO ISTITUZIONALE ITALIANO PER UNO STRANIERO?

- Quali sono le caratteristiche dei testi istituzionali?

- Quali sono le caratteristiche dei testi istituzionali scritti espressamente per gli stranieri? Quali caratteristiche lessicali e morfo-sintattiche li rendono particolarmente complessi per gli utenti stranieri? *Analisi computazionale di un corpus di testi istituzionali per stranieri (ISTR)*

QUALI STRATEGIE POSSONO ESSERE IMPIEGATE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA COMPrensIONE DEI TESTI ISTITUZIONALI IN ITALIANO DESTINATI AI MIGRANTI?

- In che modo si possono semplificare i testi per gli stranieri?

- In che modo si possono semplificare i testi istituzionali?

- In che modo è possibile insegnare la lingua istituzionale agli stranieri? Quale didattica si inserisce meglio nelle linee guida europee per l'integrazione linguistica dei migranti?

- Quale delle due strategie (semplificazione dei testi e didattica della lingua istituzionale) funziona meglio nel miglioramento della comprensione degli stranieri? Le due strategie sono cumulabili? Quale strategia ha un effetto positivo maggiore per gli studenti più abili? Quale strategia ha un effetto positivo maggiore per gli studenti più deboli? Le due strategie agiscono sulle medesime strategie di lettura? Le due strategie agiscono sui medesimi fattori personali? *Sperimentazione 2*

Nonostante la prospettiva in cui si inquadra la ricerca sia prevalentemente socio-linguistica, l'apporto della psicolinguistica e delle scienze cognitive emerge principalmente nel *capitolo secondo*, dedicato all'analisi della comprensione sia dal punto di vista del lettore che da quello del testo, mentre la linguistica dei corpora e la linguistica computazionale forniscono metodi e strumenti utili per l'analisi della leggibilità e della comprensibilità del corpus ISTR. Le scienze della comunicazione e la linguistica applicata entrano maggiormente in gioco nel *capitolo terzo*, dedicato alla

semplificazione del linguaggio istituzionale e alle strategie didattiche più indicate per l'insegnamento del linguaggio istituzionale. Infine, attraverso la statistica descrittiva applicata alla linguistica si cercano di interpretare i dati derivati dalla sperimentazione 1, sull'effettiva comprensione dei testi istituzionali da parte degli stranieri (*capitolo secondo*), e dalla sperimentazione 2, sull'efficacia delle strategie semplificatorie e didattiche nel miglioramento complessivo della comprensione (*capitolo quarto*).

La decisione di ricorrere alla strategia della semplificazione e non, *tout court*, alla traduzione dei testi istituzionali rientra nell'ottica sociolinguistica della lingua come mezzo di integrazione e affermazione personale; se la conoscenza della L2 è il mezzo fondamentale con cui si può dimostrare ed esercitare a pieno l'appartenenza alla comunità di accoglienza, ciò è ancor più vero quando riguarda le emanazioni delle istituzioni di quella stessa comunità. In un Paese come quello italiano, affetto dall'annoso problema di un linguaggio burocratico-amministrativo insensatamente complesso e lontano dalle abitudini comunicative dei cittadini, a beneficiare di una tale operazione sono anche i cittadini italiani; grazie alla mediazione degli stranieri sarebbe finalmente possibile ottenere quella semplicità e immediatezza di comunicazione che diverse iniziative pubbliche hanno cercato, finora perlopiù invano, di promuovere. Peraltro, considerati i dati sconfortanti che emergono dalle indagini OCSE (OECD 2018) sulle competenze di lettura degli italiani, ciò risulta quanto mai urgente. L'intenzione non è, dunque, quella di sostituirsi ai servizi di traduzione e mediazione che vengono forniti agli stranieri in diversi contesti pubblici, ma, anzi, quello di affiancarsi ad essi.

La ricerca individua come utenza-target per il progetto gli adulti con una conoscenza della lingua italiana di livello A2, comprendendo però anche i minori non accompagnati prossimi al raggiungimento della maggiore età, in considerazione del loro imminente distacco dalle comunità di accoglienza. Per questi motivi, si individuano, come luogo ideale per la sperimentazione, i Cpia della regione Liguria.

La somministrazione dei test per la verifica della comprensione e dell'efficacia delle strategie proposte prevede l'utilizzo esclusivo di moduli e documenti cartacei. La decisione deriva dalla necessità di concentrarsi esclusivamente sull'analisi e sul miglioramento delle strategie di lettura degli utenti, limitando il più possibile l'interferenza di eventuali lacune nelle competenze informatiche. L'inclusione dei testi digitali avrebbe richiesto l'inserimento di altre categorie di analisi (usabilità, accessibilità, adeguamento del testo rispetto al mezzo) che avrebbero ulteriormente

allargato l'orizzonte disciplinare della sperimentazione. Naturalmente, si tratta di un'operazione artificiale e volta all'isolamento del fenomeno osservato: l'analisi dei testi in formato digitale è auspicabile, urgente e necessaria. La si rimanda ad uno sviluppo futuro ulteriore della presente ricerca.

2. LA COMPrensIONE DEI TESTI ISTITUZIONALI ITALIANI DA PARTE DI ADULTI IMMIGRATI

2.1 LA COMPrensIONE DEI TESTI SCRITTI

La comprensione dei testi scritti riveste un'importanza fondamentale nel mondo contemporaneo, sia per lo sviluppo e l'accrescimento personale, sia per l'accesso alle pratiche sociali e politiche previste dal contesto culturale.

Per questo motivo e non solo, essa è oggetto di studio di diverse discipline: filosofia, psicologia, linguistica, scienze della comunicazione, sociologia. Alcune di queste si occupano del processo in sé, altre dei comportamenti comunicativi che costituiscono l'esito del processo. Nella prospettiva pragmatica e socio-linguistica in cui si iscrive la presente ricerca, interessa comprendere il processo in sé per valutare il successo dei suoi esiti comunicativi e predisporre interventi utili a facilitarlo.

Ma cosa significa comprendere un testo scritto? Secondo l'Organizzazione Internazionale per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico si intende

understanding, using, reflecting and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society

Tuttavia, la rapida espansione ed evoluzione dei sistemi di comunicazione mediati dalle nuove tecnologie ha influenzato anche l'apprendimento, l'utilizzo e lo sviluppo e delle competenze di lettura, tanto che

Although the ability to comprehend and interpret extended pieces of continuous texts - including literary texts - remains a valuable one, success will also come through deploying complex information-processing strategies, including analysing, synthesising, integrating and interpreting relevant information from multiple text (or information) sources. In addition, successful and productive citizens will need to use the information from across domains, such as science and mathematics, and employ technologies to effectively search, organise and filter a wealth of information, These will be the key skills, which are necessary for full participation in the labour market, in additional education as well as in social and civic life in the 21st Century (Huyen 2016).

Si tratta dunque di un'attività complessa, che sottende processi linguistici e mentali influenzati da numerosi fattori contestuali e che mira alla creazione e alla riformulazione di conoscenza.

Con la nascita del cognitivismo (1976) e con la sua influenza sulle altre discipline, si è cercato di rendere conto di tale complessità con lo sviluppo di modelli di stampo sequenziale - incentrati sulle procedure di decodifica ed elaborazione dei dati derivati dal testo scritto- o processuale - incentrati sull'analisi delle rappresentazioni mentali del lettore (Kendeou et al. 2014) -.

Alla base di tutti i modelli agisce l'interazione di tre elementi fondamentali: il lettore (con le proprie caratteristiche cognitive e socio-culturali), il testo (veicolo di elementi linguistici e non linguistici legati ad un oggetto di comunicazione) e il contesto. Il lettore interviene sul testo attivando processi di decodifica di difficoltà incrementale, a partire dalla capacità pressoché automatica di riconoscimento delle lettere e delle sillabe (*low and up strategies*), sino allo sviluppo controllato di inferenze e collegamenti tra i contenuti informativi del testo (*high order skills* o *top down strategies*). Sulla base del posizionamento più o meno intenzionale su questo continuum scalare di comprensione, il lettore può concentrarsi su singoli elementi del testo (*skimming* o lettura di orientamento), elaborare il contenuto informativo globale del testo (*scanning* o lettura inferenziale) e agire nel contesto sociale e culturale di riferimento a partire dalla conoscenza acquisita dal testo (lettura pragmatica) (De Mauro e Vedovelli 2001).

Il successo di tale processo dipende dall'influenza di diversi fattori personali, dal contesto e dalla difficoltà relativa del testo, intesa come l'esito del rapporto tra il livello di difficoltà oggettiva (leggibilità) ed il livello di abilità linguistica del lettore (Carver 1994).

In questo capitolo si cercherà di definire cosa vuol dire comprendere (o non comprendere) un testo in lingua madre e in lingua seconda, a partire dai principali modelli di stampo cognitivo sino ai fattori individuali, linguistici e socio-culturali che influenzano l'intervento del lettore. Si discuterà di come può essere quantificata la difficoltà oggettiva di un testo e in particolar modo dei testi italiani di dominio istituzionale. Infine si cercherà di delineare le caratteristiche dei processi che intervengono durante la comprensione di testi amministrativi da parte di lettori non madre-lingua.

2.1.1 Modelli di comprensione del testo

Per anni psicologi e psico-linguisti hanno cercato di chiarire il processo che interviene nella mente dei lettori durante la comprensione di testi di varia natura. Il dibattito tra i sostenitori di processi di tipo *bottom-up* (decodifica del testo e conseguente attivazione delle strategie cognitive) o *top-down* (applicazione di strategie cognitive al testo per la sua decodifica) a partire dagli anni '70 del XX secolo ha dato vita ad una vera e propria querelle, la *reading war* (Kim 2008).

Il modello noto come *The simple view of reading* (Gough e Tunmer 1986) è tra i più famosi tentativi di conciliazione tra le due prospettive. Secondo tale modello, la comprensione è l'esito di un processo di decodifica del testo e dell'applicazione di conoscenze linguistiche per l'attribuzione di senso alle parole decodificate.

Secondo Kintsch (modello di *costruzione-integrazione* (Kintsch 1988)), la comprensione dei testi scritti si sviluppa attraverso tre fasi: inizialmente il lettore decodifica la componente superficiale del testo, ovvero la sua veste linguistica (fase uno). In seguito, grazie all'accesso al contenuto informativo, instaura relazioni semantiche tra i concetti principali (fase due) e le integra con le conoscenze pregresse contenute nella memoria a lungo termine (fase tre). L'utilizzo simultaneo di un processo cognitivo passivo e automatico e di un processo strategico e controllato garantirebbe al lettore una piena comprensione del testo.

Nell'*Interactive-compensatory model* di Stanovich (Stanovich 1984) i 4 processi primari di decodifica del testo (processo ortografico, processo sintattico, processo lessicale e processo semantico) hanno un carattere interattivo e compensatorio: i lettori più deboli farebbero affidamento in misura maggiore sui processi top-down per sopperire alla scarsa competenza linguistica, mentre i lettori abili utilizzerebbero i processi bottom-up per sopperire alla scarsa familiarità con l'argomento.

Secondo la *Structure building theory* di Gernsbacher (Gernsbacher 1995) per comprendere a pieno un testo occorre elaborare una rappresentazione mentale dei concetti principali in esso contenuti, grazie alla mappatura incrementale delle informazioni in entrata. Quando le nuove informazioni non si integrano in maniera coerente con le conoscenze pregresse del lettore, vengono attivati alcuni nodi significativi della memoria a lungo termine che fungono da base per la creazione di nuova conoscenza. Anche il *Landscape Model* (van der Broek e Espin 2012; van der Broek, Mouw, e Kraal 2015; van der Broek et al. 2011) prevede l'integrazione incrementale delle informazioni ricavate dalla lettura con le conoscenze precedentemente acquisite (altrove o dal testo stesso). Tutti gli elementi acquisiti sono

interconnessi da relazioni significative (referenziali, causali, logiche, spaziali, emotive o temporali) che contribuiscono a creare nel lettore una rappresentazione coerente del messaggio. Alcuni nodi cognitivi, interconnessi a più elementi del sistema di conoscenza, costituiscono gli elementi strutturalmente centrali che saranno più facilmente recuperati e riattivati durante la lettura di un nuovo testo. L'approfondimento della comprensione e dell'elaborazione delle connessioni tra i concetti dipende dallo standard individuale di coerenza.

Secondo l'*Event-indexing Model* (Zwaan, Graesser, e Magliano 1995), ogni azione o evento contenuti in un testo narrativo vengono associati a 5 (o più) indici che corrispondono a 5 dimensioni di analisi della realtà in generale: tempo, spazio, protagonisti, causalità, intenzione. Quanto più il nuovo evento ha connessioni e rassomiglianze con altri eventi contenuti in un indice, tanto più probabile sarà la sua inclusione nel medesimo indice. I principali nodi cognitivi condividono l'appartenenza a più indici. Ogni volta che il lettore si trova di fronte ad una nuova storia, è chiamato a recuperare, applicare o aggiornare il contenuto degli indici che sono già stabilmente conservati nella sua memoria.

Nel *Resonance Model* (Myers e O'Brien 1998), infine, sono le sovrapposizioni tra i dati in entrata e quelli già accumulati nella memoria ad attivare un processo automatico di risonanza per il recupero delle informazioni necessarie alla comprensione del testo.

2.1.2 Dalla prospettiva del lettore: i fattori individuali che influenzano il processo di lettura

Secondo Afflerbach (Afflerbach 2015), uno dei messaggi più importanti del *National Reading Panel*⁵ report (NICHD 2000), è che sono i fattori individuali a determinare il successo o l'insuccesso del lettore.

Si tratta di caratteristiche cognitive, socio-culturali, psicologiche ed emotive che possono essere innate o acquisite, ma anche plasmate o indirizzate. La loro caratteristica principale è quella di essere in costante evoluzione nel tempo e di intervenire nel processo di comprensione in diversi momenti e con variabile intensità. Poiché sono interdipendenti, l'azione su di un fattore può avere effetti positivi su tutto il sistema di elementi attivati durante la lettura (Afflerbach 2015)

⁵ Il National Reading Panel (NRP) fu un programma governativo istituito negli Stati Uniti nel 1997 con l'obiettivo di verificare e valutare l'efficacia dei metodi di insegnamento di lettura ai bambini.

Le caratteristiche individuali possono essere classificate in primarie, estese e contestuali (Loughlin e Alexander 2018). Delle prime fanno parte le abilità cognitive e neuro-fisiologiche che influenzano in generale tutte le attività umane, mentre le seconde sono applicate in particolar modo all'apprendimento. I fattori contestuali, infine, fanno riferimento all'ambiente sociale, culturale e scolastico in cui avviene l'apprendimento.

Nel presente lavoro è proposta un'articolazione ispirata allo schema di van der Broek (van der Broek, Mouw, e Kraal 2015):

- fattori generici di tipo cognitivo
- differenze individuali nelle abilità linguistiche e di lettura
- fattori socio-culturali
- fattori emotivi e psicologici

Per ogni categoria verranno elencati i fattori specifici discussi dalla letteratura, soprattutto in relazione ai lettori più deboli.

Fattori generici di tipo cognitivo

Tra i fattori generici di tipo cognitivo possiamo annoverare:

- **intelligenza, ragionamento relazionale e abilità di inferenza:** gli studenti più deboli avrebbero difficoltà a ricostruire le relazioni semantiche tra i concetti principali e ad estendere tali relazioni anche ad altri luoghi del testo (MacIntyre 1992; Dumas, Alexander, e Peterson 2013). Secondo Scardamalia e Bereiter (Scardamalia e Bereiter 1984), una volta identificato l'argomento principale del testo, tenderebbero ad associarvi via via gli elementi secondari, senza organizzarli gerarchicamente ma valutandone l'importanza in relazione all'esperienza e all'interesse personali.

- **differenze nell'utilizzo delle funzioni esecutive** (Baddeley 2003; Zaccoletti e Mason 2018; van der Broek e Espin 2012): inibizione, aggiornamento della memoria di lavoro e flessibilità cognitiva. I lettori più inesperti, o quelli che non hanno ancora automatizzato il processo di decodifica del testo, devono allocare molte risorse cognitive nella fase tecnica di decifrazione dei fonemi e delle sillabe; per questo motivo spesso non riescono ad utilizzare in maniera spontanea le funzioni esecutive per concentrarsi sugli elementi più importanti del messaggio contenuto nel testo ed identificare quindi i nodi semanticamente più rilevanti.

- **Quantità e accuratezza della conoscenza pregressa** (van der Broek et al. 2011; Alexander e Murphy 1998): come evidenziato dalla maggior parte dei modelli di comprensione del testo scritto, tutte le nuove informazioni ricavate dalla lettura

vengono connesse e integrate alle conoscenze già immagazzinate nella memoria a lungo termine. L'accuratezza e la quantità di tali informazioni, che possono essere relative al dominio, al contenuto del testo stesso e alla conoscenza generale del mondo, ha un impatto profondo sulla rappresentazione individuale del senso di un testo. Più importante della quantità di informazioni, è la qualità e l'approfondimento delle loro interconnessioni, che devono essere tali da consentirne facilmente il recupero in relazione a diversi oggetti di conoscenza. Si tratta di un fattore cognitivo di vitale importanza, che correla con lo standard di coerenza e con la coerenza di contenuto. Ciò che è interessante segnalare è che la sua influenza sul processo di comprensione può essere positiva o negativa, in base alla capacità del soggetto di risolvere o appianare in maniera acritica le incongruenze tra credenze consolidate e nuove informazioni.

- Standard individuale di coerenza: fattore dinamico che correla con le caratteristiche individuali di tipo cognitivo, particolarmente importante nel *Landscape Model* (van der Broek et al. 2011). Quando il processo automatico di lettura (*bottom-up*) non soddisfa il livello minimo di comprensione avvertito come necessario, il lettore attiva una serie di strategie cognitivamente complesse (*top-down*) per raggiungere lo standard di coerenza relativo alla difficoltà del testo in oggetto. Questo criterio viene mantenuto implicitamente o esplicitamente dal lettore durante tutta la lettura del testo e influenza anche la modalità di raccolta e organizzazione delle informazioni principali in esso contenute.

- Capacità e frequenza di attivazione di schemi di lettura (Freebody e Anderson 1983): i lettori più abili hanno la capacità di attivare aspettative sul contenuto del testo sulla base delle caratteristiche del testo stesso e di utilizzare questa sensibilità per recuperare velocemente le conoscenze pregresse sull'argomento.

- Strategie meta-cognitive: i lettori che hanno una consapevolezza dichiarativa, procedurale e condizionale delle strategie utilizzate per comprendere un testo, hanno molte più possibilità di successo (Schraw 1998; Veenman 2015).

Differenze individuali nelle abilità linguistiche e di lettura

I fattori relativi alle abilità individuali di lettura sono necessariamente connessi alle abilità cognitive (come per esempio per l'utilizzo del ragionamento relazionale, della memoria, delle abilità di inferenza e delle funzioni cognitive) ma anche, evidentemente, alle abilità linguistiche in generale.

Tra i fattori specificamente relativi alla competenza di lettura, a partire dalle *low-order* sino alle *high-order skills* rientrano:

- Attitudine all'apprendimento delle lingue (Carroll 1990; MacIntyre 1992). Secondo Oxford e Nykos (REBECCA Oxford e Nyikos 1989) si tratta di un fattore correlato anche alla motivazione e ad altre predisposizioni di tipo psico-emotivo; tramite questa interconnessione, sembrerebbe correlato anche al sesso del lettore.

- sensibilità fonologica, fonetica e morfologica (Quinn, Spencer, e Read 2015): si tratta della capacità di riconoscere e discriminare i fonemi e i morfemi della lingua. Su questi fattori incidono altri elementi, come balbuzie, età di apprendimento della lingua, età di apprendimento della letto-scrittura, stoccaggio e rappresentazione mentale delle strutture della lingua, esposizione alla lingua orale, madrelingua ortograficamente trasparente.

- Scioltezza e rapidità di lettura (P. J. Schwanenflugel, Melanie, e Kuhn 2015): si fa riferimento qui al livello di automatizzazione della decodifica della veste linguistica del testo. Come segnalato sopra, è fondamentale per permettere al lettore di allocare energie su altri compiti cognitivamente più complessi, come l'elaborazione di interconnessioni tra i nodi principali del testo e della conoscenza pregressa. Su questo fattore a sua volta influiscono la sensibilità fonetica, fonologica e morfologica; anche la conoscenza di più lingue e il bilinguismo correlano molto positivamente.

- Ampiezza del lessico personale, attivo e passivo: secondo molti autori (Carver 1994; Laufer e Aviad-Levitzky 2017; Sidek e Rahim 2015; Freebody e Anderson 1983) si tratta del fattore maggiormente predittivo del successo di lettura. Freebody e Anderson propongono tre teorie per spiegare questa correlazione positiva. Secondo l'ipotesi strumentale, i lettori che conoscono un numero maggiore di parole possono applicare questa conoscenza al testo e comprendere gran parte delle informazioni in esso contenute. Secondo la teoria attitudinale, la conoscenza di molte parole non sarebbe altro che la marca superficiale di una predisposizione generale del lettore all'apprendimento della lingua; in realtà sarebbe quest'ultimo il vero elemento chiave per la comprensione dei testi. Secondo l'ipotesi della conoscenza, la familiarità del lettore con le parole di un testo sarebbe in realtà indice di una familiarità con l'argomento e con i temi trattati dal testo. Secondo Stanovich (Stanovich 1986) lo stoccaggio nella memoria a lungo termine di molti concetti e parole correlati ad un dominio di conoscenza specifico, quando attivato correttamente durante la lettura, aiuta

il lettore ad integrare le informazioni in entrata e a comprendere il messaggio più facilmente.

- Preferenze individuali di approccio al testo scritto: i lettori più esperti, anche in conseguenza del loro elevato standard di coerenza, avrebbero una predilezione per l'applicazione delle strategie di tipo *top-down*. Al contrario, anche in ragione del maggior impegno cognitivo nella fase di decodifica del testo, i lettori più inesperti tenderebbero a fermarsi all'applicazione delle strategie *bottom-up* (pur se insufficienti di fronte a testi di elevata complessità). Alcuni lettori hanno una predilezione per la modalità intensiva di lettura (creazione, recupero e aggiornamento delle relazioni tra le informazioni del testo e le credenze personali durante il processo di lettura), altri per la modalità estensiva (raccolta e analisi oggettiva dei contenuti informativi del testo nel tentativo, a posteriori, di ricostruire in maniera coerente il pensiero dell'autore) (Carrel 1989).

Fattori demografico-culturali

La maggior parte dei fattori socio-culturali è acquisita nei primi anni di vita. Anche se spesso non è possibile agire direttamente su di essi, è importantissimo conoscerne l'effetto, poiché si tratta di elementi chiave sia per la profilatura dei lettori e dei loro bisogni comunicativi, sia per la redazione di testi a loro accessibili.

Tra i fattori socio-culturali ritroviamo:

- sesso ed età: L'influenza del sesso sulla motivazione (REBECCA Oxford e Nyikos 1989) dell'età sull'apprendimento delle lingue (Singleton 2001; Pallier 2003) e sullo sviluppo della sensibilità fonologica (Bentin, Hammer, e Cahan 1991) ha ricadute anche sull'abilità nella comprensione dei testi scritti. I dati del PIRLS⁶ 2016 rivelano che le alunne raggiungono mediamente risultati migliori degli alunni maschi nella comprensione dei testi scritti in tutti i Paesi che hanno partecipato all'indagine (IEA 2001). Secondo alcuni studi (Di Pasquale 1980; Martin et al. 2004; Demeis e Stearns 1992), anche la stagione di nascita sarebbe correlata in generale alla predisposizione all'apprendimento.

- Numero di lingue conosciute e bilinguismo. L'acquisizione di strategie meta-cognitive necessarie per l'apprendimento di una lingua seconda sarebbe applicabile

⁶ L'inchiesta internazionale sul progresso nelle abilità di lettura (PIRLS) è organizzata dall'Associazione Internazionale per la valutazione del livello Educativo (IEA) per valutare la competenza nella comprensione dei testi scritti degli alunni che abbiano raggiunto il quarto anno di formazione obbligatoria.

potenzialmente a qualunque nuova lingua (Cenoz 2013; Ardasheva e Tretter 2013). Oltre a ciò, faciliterebbe anche l'auto-efficacia e la motivazione del lettore.

- **Scolarizzazione:** il livello e la qualità della formazione scolastica ricevuta avrebbero notevoli effetti sulla capacità di apprendimento, sull'utilizzo di strategie meta-cognitive, sull'abilità linguistica in generale e sulla comprensione di testi di difficoltà variabile (Ardasheva e Tretter 2013; Borri et al. 2014; Huntley 1992).

- **Influenza delle credenze epistemiche:** la cultura, il tipo di scolarizzazione e le esperienze personali influenzano le credenze epistemiche individuali. In particolare, chi ha una concezione perfettibile della conoscenza risulta avvantaggiato sia nell'apprendimento in generale, sia nella riformulazione della congruenza tra credenze personali e contenuto informativo dei testi. La credenza epistemica però non è statica: varia in base all'età, all'esperienza di vita ma anche, e soprattutto, in base al contenuto e alla difficoltà dei testi (Bråten, Strømsø, e Texts 2015).

- **Status socio-economico:** si tratta di uno dei fattori meno stabili nel tempo e più soggetti ad interventi correttivi e compensatori. Comprende la qualità dell'ambiente domestico e sociale, la qualità dell'interazione con i componenti dell'ambiente domestico e la qualità dell'apprendimento linguistico nella prima infanzia (Bhattacharya 2015; Hilferty, Redmond, e Katz 2010). Influisce sull'acquisizione delle abilità meta-cognitive necessarie all'apprendimento e con il sentimento individuale di auto-efficacia.

- **Ambiente scolastico:** l'ambiente scolastico in cui sono state apprese le strategie di lettura ha influenze emotivamente positive o negative sull'approccio futuro alla comprensione dei testi in generale e al loro dominio specifico (Learned e Birr Moje 2015).

Fattori emotivi e psicologici

Tra i fattori emotivi e psicologici rientrano:

- **Motivazione.** Correlata a sesso, plurilinguismo, scolarizzazione e status socio-economico, la motivazione sarebbe composta da auto-efficacia (ovvero la capacità di trovare le risorse e le strategie per superare gli ostacoli alla comprensione), potere (ovvero la percezione di dominanza sul proprio processo di comprensione) e volizione (percezione di poter migliorare la propria comprensione) (Schunk e Bursuck 2015)

- **Identità sociale e percezione di sé.** L'affermazione della propria individualità e del proprio ruolo sociale potrebbe essere minacciata da testi particolarmente complessi o emotivamente coinvolgenti, soprattutto se la lingua in cui sono scritti non è la lingua

madre (Peirce 2018). Inoltre, la percezione di sé non sarebbe necessariamente oggettiva: secondo MacIntyre (Macintyre, Noels, e Clément 1997), gli studenti più abili nell'apprendimento delle lingue sarebbero anche i più critici verso la propria competenza.

- **Ansia di lettura:** secondo Saito (Saito e Garza 1999), l'ansia di lettura sarebbe generata dal materiale culturale e dall'alfabeto non familiari dei testi. Secondo Bahmani (Bahmani 2017), anche l'auto-efficacia e l'investimento emotivo verso il contenuto del testo avrebbero ripercussioni sulla percezione di ansia durante la lettura. Si tratterebbe di un fattore poco predittivo della comprensione effettiva, ma ampiamente correlato alla difficoltà del testo e alla motivazione.

- **Interesse verso l'argomento:** correla con la percezione di congruenza e con la motivazione. L'interesse verso un argomento può facilitare la comprensione dei testi attraverso l'attivazione di schemi di lettura privilegiati o grazie alla conoscenza del lessico correlato; al contrario, può ostacolare la corretta comprensione del messaggio del testo quando sia in contraddizione con le aspettative e le credenze del lettore (Lee 2009)

2.1.3 Dalla prospettiva del testo: comprensibilità e leggibilità

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che la comprensione è una relazione complessa, determinata dalla compatibilità tra abilità individuali del lettore e caratteristiche testuali. Abbiamo visto anche quanto possano essere influenti e rilevanti i fattori personali nel determinare il successo o l'insuccesso del lettore.

Fino a che punto, dunque, si può definire cosa rende oggettivamente ed universalmente facile o difficile un testo? Sembrerebbe quasi impossibile posizionare staticamente i testi sull'asse facile-difficile, senza mai prendere in considerazione i destinatari del testo stesso (Ferguson 1971). Per esempio un testo che tratta di un dominio specifico potrebbe risultare molto semplice per un tecnico della materia, ma molto oscuro per un lettore estraneo all'argomento, per quanto abile; un libro italiano per bambini potrebbe sembrare molto complesso ad un adulto inglese istruito o ancora un capitolo noioso potrebbe richiedere il doppio del tempo al medesimo lettore per essere letto e compreso rispetto ad un capitolo più coinvolgente.

Tuttavia, esistono strutture linguistiche, extra-linguistiche e discorsive che possono richiedere un maggior o minore impegno cognitivo e rendere dunque il messaggio più o

meno chiaro. Come è evidente, non si tratta solo di differenze stilistiche, ma anche di marche di efficacia e funzionalità.

Secondo Beaudet (Beaudet 2001), la **comprensibilità**, a livello micro-strutturale, è oggettivamente definita dalla *leggibilità*, ovvero dall'insieme delle caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche dei testi. Tuttavia, dal momento che un testo scritto con parole comuni e frasi coordinate non è necessariamente chiaro e funzionale, è la *coesione* a livello di super-struttura che contribuisce a rendere manifesti i nessi logico-causali tra i blocchi informativi. Secondo Lumbelli (L Lumbelli 1989), i nessi mal segnalati, non segnalati o distanziati rendono cognitivamente pesante il discorso perché costringono il lettore ad orientarsi autonomamente nel testo e ricercare i collegamenti esistenti tra le informazioni. Tali marche coesive riflettono superficialmente il senso globale e la configurazione concettuale del testo, ovvero la sua *coerenza*. Un testo è chiaro e coerente quando è il più possibile esplicito e quando dispiega in maniera sequenziale i concetti in modo tale che il ricorso alle conoscenze enciclopediche del lettore sia evitato il più possibile. Le ricerche condotte da Taylor (Taylor 1957) sui *cloze* test hanno permesso di evidenziare come la ridondanza sia una delle strategie più utili per aumentare la comprensibilità del testo, poiché permette al lettore di colmare le lacune personali e di correggere gli errori di interpretazione iniziali. Per questo motivo è importante che il testo sia anche *pertinente*, cioè conforme al genere testuale previsto, per agevolare l'attivazione degli schemi mentali del lettore e *verosimile*, ossia attinente il più possibile al senso comune. Dal punto di vista pragmatico, infine, la chiarezza deve tradursi nel successo di realizzazione degli intenti comunicativi, con il ricorso ad un'adeguata *argomentazione*. Per quanto riguarda i testi multimediali, occorre prestare attenzione anche alla facilità di reperimento delle informazioni (*accessibilità*) ed alla fruibilità dei contenuti, che devono essere decifrati facilmente da tutti gli utenti, nella maniera più inclusiva possibile (*usabilità*) (Vellutino 2018).

In particolare, nei seguenti paragrafi ci concentreremo sul concetto di leggibilità, per due ragioni:

- è calcolabile in maniera automatica;
- è oggettiva e dunque può fornire indicazioni accurate sui nodi problematici dei testi.

La leggibilità

A partire dagli anni '80 le ricerche sulla leggibilità hanno conosciuto una grande fortuna, incentivate sia dalle battaglie civili sul diritto all'informazione e all'educazione, sia dagli studi di ambito psico-cognitivo sui processi di comprensione.

Nel suo significato più restrittivo⁷, la leggibilità rappresenta la facilità di decifrazione e comprensione di un testo da parte dei lettori e si basa su fattori sia *linguistici* (lessico, sintassi, morfosintassi) che *extra-linguistici* (tema del testo, grafica, titolo, organizzazione della pagina).

La selezione delle variabili che richiedono maggior impegno cognitivo al lettore, quali indici di difficoltà testuale, non è univoca né semplice. La difficoltà oggettiva dei tratti individuati, infatti, va sempre rapportata sia alle altre marche di comprensibilità (coesione, coerenza, pertinenza, verosimiglianza, argomentazione), sia alle caratteristiche uniche del lettore e del contesto in cui avviene la lettura. Tuttavia, coscienti di questi limiti, linguisti, psico-linguisti e pedagogisti hanno condotto numerose sperimentazioni incentrate principalmente sulle variabili linguistico-quantitative, nel tentativo di elaborare formule di leggibilità utilizzabili per scopi sia diagnostici che redazionali (Lucisano 1993).

Henry (Henry 1987) raggruppa queste caratteristiche in variabili formali e lessicali. Tra le variabili formali rientrano la lunghezza della frase e delle parole. La prima, calcolata come numero di parole per frase, sarebbe indice della difficoltà sintattica del testo sulla base di due assunti: a livello linguistico, frasi più lunghe hanno più possibilità di contenere frasi subordinate e, a livello cognitivo, tengono maggiormente impegnata la memoria di lavoro del lettore. La lunghezza dei complementi preposizionali dipendenti da un nome e la lunghezza delle relazioni di dipendenza sintattiche richiederebbero un grande sforzo di comprensione al lettore, soprattutto nell'identificazione delle relazioni testa-dipendente (G. A. Miller 1956; Gibson 1998; Frazier 1990).

La seconda, calcolata come numero di lettere o sillabe per parola, fa riferimento sia alla difficoltà di decodificazione del testo scritto sia alla frequenza di occorrenza delle parole. Parole più lunghe infatti sarebbero tendenzialmente utilizzate raramente dai parlanti e quindi sarebbero meno riconoscibili e comprensibili. Questo aspetto rimanda anche alle variabili lessicali: la difficoltà semantica di un testo risiederebbe nella frequenza d'uso scritto e orale del vocabolario impiegato. Tale variabile, generalmente, è calcolata in rapporto ad una lista di parole identificate a priori come comuni nel

⁷ Leggibilità corrisponde qui al concetto inglese di *readability*.

contesto dei parlanti. Oltre alle parole rare, Lucisano (Lucisano 1993) identifica come indici di difficoltà lessicale anche l'utilizzo di parole polisemiche e l'inserimento di figure retoriche nel testo (quali metafora, metonimia, ironia, iperbole etc). In aggiunta a questi aspetti, il calcolo della densità informativa di un testo (basato sul rapporto tra occorrenze di parole contenuto e occorrenze totali di parole) e della *type-token ratio* (basata sul rapporto tra occorrenze di lemmi e occorrenze dei rispettivi lessemi) fornirebbe indicazioni anche sull'impegno cognitivo richiesto al lettore.

Le ricerche di ambito psico-linguistico identificano ulteriori marche di difficoltà. Per esempio, a livello morfo-sintattico, la prevalenza numerica consistente dei nomi rispetto ai verbi sarebbe il riflesso di una maggior astrazione dei contenuti del testo e, in conseguenza, di una maggior complessità concettuale per il lettore (Lucisano 1993; Voghera 2001; Mortara Garavelli 2001; Colombo 2002). Poiché questa caratteristica è tipica di molti testi disciplinari o specialistici, che spesso possono avere un'importanza decisiva nella vita dei cittadini, occorre discriminare con attenzione l'astrattezza necessaria (implicata dal contenuto specialistico) da quella superflua (spesso inutile marca stilistica di ricercatezza).

Dal punto di vista sintattico, ad ostacolare la comprensione dei lettori sarebbero soprattutto le assegnazioni non canoniche dei ruoli tematici e rematici nella frase (per esempio frasi passive, ellittiche o dislocate) (Ferreira 2003). Sulla base delle strategie di lettura individuali, la frase risulterebbe complessa quando gli elementi sintattici non si incastrano negli argomenti che il lettore si aspetta (strategia *syntax-first*) oppure quando la prima analisi sintattica spontaneamente attivata dal lettore non ha un senso compiuto (*Interactive model*).

Formule di leggibilità

La ricerca sulla leggibilità nasce intorno ai primi anni Trenta del '900 stimolata da principi democratici e socio-politici di inclusione culturale delle classi meno istruite. Gli indirizzi iniziali di ricerca si orientarono sia sul calcolo di frequenza lessicale sia sulla misurazione dei parametri linguistici predittivi della facilità di lettura; tuttavia, in poco tempo i due filoni finirono per convergere grazie alla scoperta della correlazione tra la frequenza d'uso del lessico e la sua comprensibilità.

Le prime formule, calcolate statisticamente sulla base della correlazione tra alcuni fattori linguistici di un testo e il risultato ottenuto nei test a risposta multipla effettuati su un campione di lettori, riguardarono principalmente la lingua inglese. Gray e Leary

(Gray e Leary 1935), selezionarono 20 variabili correlate alla comprensione e ne inclusero 5 nella formula finale (frequenza delle parole, media di parole per frase, percentuale di parole diverse, numero di frasi preposizionali e numero di pronomi personali). Tuttavia risultò ben presto chiaro lo scarto tra il potere di predizione di formule complesse a più fattori e l'effettiva applicabilità delle formule stesse per gli scopi socio-educativi a cui erano destinate.

Sulla scorta degli studi di quegli anni, Flesch (Flesch 1951) ideò la formula che, grazie all'estrema applicabilità dovuta all'inclusione di due soli fattori (sillabe per parola e media di parole per frase), avrebbe influenzato gli studi condotti sino agli anni '80. I due indici sembravano in realtà correlare sia con la difficoltà sintattica dei testi sia con l'astrattezza del suo vocabolario: Flesch scoprì le parole più rare e più difficili da comprendere erano anche caratterizzate da un alto numero di affissi, a loro volta correlati al numero di sillabe delle parole.

A partire dagli anni '60 il successo della formula di Flesch iniziò ad influenzare le ricerche sulla leggibilità delle altre lingue europee. In particolare, fu Vacca (Vacca 1978) nel 1978, ad adattare per primo la formula all'italiano. Circa 10 anni dopo fu il centro GULP (Gruppo universitario linguistico pedagogico) di Roma La Sapienza a realizzare l'indice Gulpease, basato sul numero di lettere per parole (non più sillabe) e sul numero di parole per frase: per almeno un trentennio, essa sarebbe rimasta la formula di riferimento per l'italiano.

Tuttavia, con il nuovo impulso alla ricerca cominciarono ad emergere anche le prime critiche alla formula di Flesch, sia a proposito del metodo di calcolo della lunghezza delle parole e delle frasi sia a proposito della selezione delle variabili stesse. Flesch aveva formulato i suoi calcoli sulla base dei testi disciplinari scolastici, ma al tentativo di applicazione a testi tecnici e specialistici in varie lingue, la formula si rivelò inadatta e insufficiente. Secondo Kintch, per esempio, occorreva integrare nel calcolo anche i fattori cognitivi nel frattempo studiati dalla psico-linguistica. Henry (Henry 1987) propose allora, per la lingua francese, di ideare tre formule di complessità crescente: una per soddisfare le esigenze di massima applicabilità (tenendo conto solo di numero di parole per frase, frequenza del lessico e proporzione dei segnalatori di discorso diretto), una per i centri di ricerca e una di massima validità ma applicabilità nulla (calcolata con l'aiuto di esperti e sulla base di tutte le variabili possibili).

La vera rivoluzione risale ad appena un decennio fa, con l'introduzione dei metodi per il calcolo automatico della leggibilità. Grazie all'utilizzo del computer nel calcolo

statistico e nel trattamento automatico del testo per la profilatura linguistica, è stato possibile non solo analizzare enormi quantità di dati, ma di includere anche un maggior numero di indici di difficoltà. Ciò ha permesso di estendere l'applicazione delle formule anche a testi giornalistici, specialistici, giuridici, burocratici e tecnici. Per l'italiano, il primo strumento di analisi automatica della leggibilità è il software Read-it (Orletta et al. 2011), elaborato dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli del CNR di Pisa e capace di effettuare l'analisi multi-livello della leggibilità di un testo a livello lessicale, morfo-sintattico e sintattico. La classificazione dei testi in facili o difficili avviene sulla base della comparazione delle caratteristiche linguistiche con quelle contenute in *corpora* rappresentativi del linguaggio comune (La Repubblica) ma anche del linguaggio semplificato (DueParole). Tale metodo classificatorio ha permesso di elaborare l'indice di leggibilità avendo come riferimento la fascia più debole dei lettori, allo scopo di fornire anche un supporto per la redazione dei testi. Alcune recenti sperimentazioni hanno confermato l'applicabilità dello strumento anche nell'analisi dei testi specialistici e soprattutto istituzionali (Brunato e Venturi 2014, 2016).

2.2 LA COMPrensIONE DEL TESTO IN L2

Nel capitolo precedente abbiamo visto che la comprensione può fallire quando il livello di conoscenza linguistico del lettore ed il livello di difficoltà del testo non coincidono (Carver 1994). Nel caso di lettori non madrelingua, ciò è particolarmente rilevante: il ricorso a schemi pre-costituiti, la conoscenza pregressa e le credenze epistemiche (in quanto elementi culturalmente connotati) possono perdere il loro valore compensatorio di sostegno alla ricostruzione di legami semantici, inferenze, e nodi cognitivi strutturalmente centrali. I fattori contestuali ed emotivi possono giocare un ruolo fondamentale nell'offrire o ostacolare ulteriormente il processo di comprensione: a seconda delle esperienze personali dello straniero, dell'ambiente scolastico, dell'esposizione alla lingua seconda o del grado di integrazione nel Paese d'accoglienza, l'esperienza della lettura può essere soddisfacente o addirittura ansiogena (Saito e Garza 1999).

Ciò che emerge è l'enorme incidenza dei fattori personali e contestuali, tanto che i principali modelli di comprensione del testo in lingua seconda variano nel grado di rilevanza e interazione da attribuire all'uno o all'altro elemento. Vale la pena dunque discutere le caratteristiche peculiari dei fattori specifici dei lettori stranieri prima di discutere i modelli proposti dalla letteratura.

2.2.1 Fattori specifici

Differenze di tipo cognitivo

Tra le differenze di tipo cognitivo gioca sicuramente un ruolo fondamentale l'accuratezza e la quantità della conoscenza pregressa. Un lettore straniero può aver ricevuto un'ottima formazione nel Paese d'origine e tuttavia mancare delle nozioni culturalmente fondamentali per comprendere il contenuto del testo nella lingua seconda. Oltre a ciò, potrebbe essere sprovvisto della conoscenza procedurale necessaria per attivare gli schemi più adatti al contesto o non avere conoscenze epistemiche legate al dominio in oggetto (Mcneil 2012). Pur possedendo gli script necessari al task nella lingua madre, potrebbero non essere in grado di trasferire o riconoscerne l'applicazione nella lingua seconda. Secondo Nassaji (Nassaji 2007) il ricorso alla conoscenza pregressa nei lettori stranieri si attiverebbe solamente al raggiungimento di una soglia minima di conoscenza della L2; i lettori stranieri più esperti vi ricorrerebbero solo per eseguire i task più difficili, mentre sarebbe una risorsa maggiormente utilizzata dai parlanti più deboli. Anche per il trasferimento e l'utilizzo delle strategie meta-cognitive sembrerebbe necessaria una conoscenza di base della lingua seconda (Mcneil 2012). Si tratterebbe però di un fattore di fondamentale importanza, soprattutto per gli studenti più abili: agendo infatti sulla conoscenza linguistica e sulle strategie di lettura della lingua madre, per proprietà transitiva gioverebbe anche alla comprensione dei testi in lingua seconda (Ardasheva e Tretter 2013; Guo 2018).

Abilità linguistiche e di lettura

Il livello di conoscenza della lingua seconda risulta essere senz'altro un elemento chiave per il successo della comprensione dei testi scritti. Secondo la linguistica acquisizionale, chi impara la lingua italiana come lingua seconda può trovarsi a vari livelli di acquisizione linguistica: varietà pre-basica, basica e post-basica (Chini 2016; Bettoni 2001; Bernini 2008; Chini 2005). In base alla sua collocazione nel continuum di apprendimento della lingua troverà più o meno facile la comprensione di un determinato testo.

In particolare, le tappe progressive di acquisizione sarebbero le seguenti:

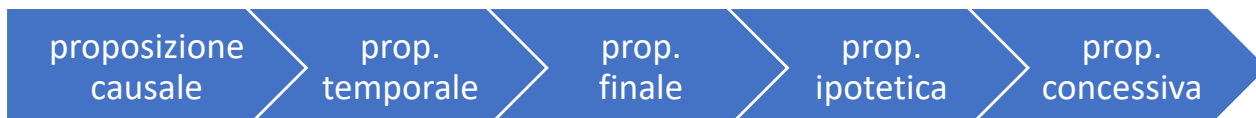
- Acquisizione della morfologia verbale



- Acquisizione della morfologia nominale



- Acquisizione della sintassi



I fattori linguistici che incidono maggiormente sulla sequenza di acquisizione sarebbero sia la frequenza e la centralità degli elementi morfo-sintattici nell'uso linguistico orale dei parlanti, sia la percezione individuale di salienza, utilità comunicativa ed economicità delle strutture.

Oltre alle tappe di acquisizione morfologica e sintattica, il lessico risulta uno dei fattori maggiormente predittivi della comprensione del testo in lingua seconda (Stæhr 2008; I. Nation 2006; Schmitt, Jiang, e Grabe 2011). Secondo McNeil (Mcneil 2012) sarebbe la competenza più importante di tutte per il lettori più deboli nella L2.

Per poter capire un testo in lingua seconda, sarebbe necessaria la conoscenza di almeno il 95-98% delle parole in esso contenuto (Laufer 2010; P. Nation 2014; Schmitt 2008). Si tratta del *Lexical threshold*, che per la comprensione del 98% dei testi prevede, in genere, la conoscenza di almeno 5000 parole (Laufer e Aviad-Levitzky 2017). In italiano tale copertura lessicale è garantita dalla conoscenza del vocabolario di base di De Mauro (Vedovelli e Carloni 2005; De Mauro 2005).

Tuttavia, vi sono tappe di acquisizione progressiva anche per il lessico (Bernini 2003; Lo Duca 2007). Lo sviluppo del vocabolario e la sua integrazione nell'interlingua avverrebbero in base alla funzione dei vocaboli (prima i vocaboli di valenza pragmatica, poi quelli di valenza principalmente semantica) e in base al significato da essi veicolato (prima le parole contenuto, poi le parole funzione). Inizialmente l'apprendente sarebbe in grado di associare la catena fonica al significato, poi alle implicazioni sintattiche delle parole e infine alla sua struttura morfologica. Rispetto ai bambini, gli adulti che imparano una lingua seconda sarebbero meno agevolati dall'esposizione alla lingua e dal contesto di apprendimento (N. Jiang 2004; G. D. A. Brown 1987). Secondo Jiang,

sarebbe fondamentale la fase di ancoraggio semantico: la fase in cui, in seguito al riconoscimento della stringa fonologica, il significato di una parola della L2 viene correlato ad un significato già presente nel vocabolario della L1. Gli stranieri avrebbero bisogno di punti di riferimento cognitivi e semantici; ne consegue che, quando i sistemi linguistici e filosofici della L1 e della L2 hanno poche corrispondenze, l'esperienza di straniamento del lettore di fronte al testo può costituire un ostacolo importante alla sua comprensione.

Quanto all'abilità di lettura nella lingua madre, sarebbe un fattore meno predittivo di altri del successo nella comprensione in lingua seconda (Alderson 1984; Carrel 1991). Sembra, come per le abilità meta-cognitive, che anche il trasferimento delle abilità di lettura tra le due lingue possa avvenire soltanto dopo il raggiungimento di un adeguato livello di conoscenza della lingua seconda (Grabe e Stroller 2002). Spesso le preferenze individuali di approccio al testo non sono direttamente applicabili al testo in L2: l'energia cognitiva impiegata nella fase di decodifica del testo, impedisce, per esempio l'attivazione di modalità estensive o intensive di lettura e ostacola il passaggio alle strategie top-down (Kendeou et al. 2014). Secondo Oxford e Cho (Rebecca Oxford e Cho 2004), le preferenze di approccio al testo in lingua seconda sarebbero correlate all'abilità linguistica dei lettori.

Fattori socio-culturali

La qualità e la durata dell'alfabetizzazione in lingua madre avrebbe un effetto estremamente rilevante nell'acquisizione della lingua seconda. In base alle caratteristiche della scolarizzazione pregressa, e in ordine decrescente di predisposizione alla comprensione dei testi nella L2, gli apprendenti possono essere classificati in (Huntley 1992; Burt et al. 2003; Borri et al. 2014):

- pre-analfabeti (coloro che provengono da una cultura in cui l'utilizzo della lingua scritta è infrequente, o coloro la cui lingua madre prevede un uso esclusivamente orale);
- analfabeti (coloro che, pur derivando da culture in cui l'utilizzo della lingua scritta è previsto e diffuso, per il proprio status socio-economico o per eventi esterni non hanno imparato a leggere e scrivere);
- semi-analfabeti (coloro che, pur derivando da culture in cui l'utilizzo della lingua scritta è previsto e diffuso, per il proprio status socio-economico o per eventi esterni non hanno raggiunto un livello adeguato di abilità nella letto-scrittura);

- istruiti in lingue non alfabetiche (coloro che hanno ricevuto un'adeguata formazione linguistica ma la cui lingua madre non è alfabetica). In questo caso, maggiore è la distanza tipologica tra la L1 e L2, più difficile risulterebbe sia la decifrazione dei testi scritti nella L2 sia il trasferimento di abilità linguistiche e l'ancoraggio semantico del lessico (Koda 1996, 1992; X. Jiang 2011; N. Jiang 2004).

- istruiti in lingue alfabetiche, ma non nell'alfabeto latino.

In particolare, per pre-analfabeti, analfabeti e semi-analfabeti risulterebbe fondamentale l'apporto dell'ambiente scolastico di accoglienza sull'apprendimento delle abilità linguistiche necessarie alla comprensione dei testi scritti: la loro scarsa familiarità con l'istituzione scolastica in generale necessiterebbe infatti di percorsi di integrazione estremamente guidati (Burt et al. 2003).

Oltre all'importanza dell'ambiente scolastico, sembra che i pregiudizi razziali della società di accoglienza possano incidere anche sulla riuscita del processo di apprendimento linguistico e sul miglioramento della capacità di lettura: alcuni preconcetti sulle abilità cognitive e sull'intelligenza degli apprendenti da parte dell'insegnante o della società avrebbero il potere di minare l'auto-efficacia e la motivazione degli studenti, soprattutto in relazione a testi disciplinari e complessi (Eccles, Wigfield, e Schiefele 1998; Schunk e Bursuck 2015).

Viceversa, le credenze degli stranieri nei confronti della cultura di accoglienza e la loro personale visione della lingua seconda (come lingua del potere, o dell'oppressione, o del lavoro, o della vita domestica) può influenzare il processo di apprendimento e quindi la lettura, soprattutto in relazione a testi 'caldi' (documenti, articoli di giornale, sentenze, etc) (MacIntyre 1992).

Fattori emotivi e psicologici

Secondo Gardner (Gardner e MacIntyre 1993), la motivazione all'apprendimento nella lingua seconda può essere strumentale (destinata al raggiungimento di scopi pratici e utilitaristici) o integrativa (finalizzata all'inclusione e alla partecipazione nella vita politica e sociale di accoglienza). Lo studio della lingua per il raggiungimento di una piena integrazione sarebbe il motore più efficace di tutti (Klasse e Burnaby 1993). Nello specifico, le motivazioni più diffuse sarebbero: trovare lavoro, migliorare il proprio successo lavorativo, aiutare i figli a scuola, ottenere la cittadinanza, migliorare la propria educazione, gestire e comprendere operazioni di tipo burocratico o economico (Burt et al. 2003). Oltre alla motivazione e in associazione ad essa, l'investimento

emotivo nello studio di una lingua può essere un enorme vantaggio (o svantaggio) per l'apprendimento: quando l'apprendente a fronte di grandi aspettative emotive e personali fallisce nella comprensione, nella comunicazione e di conseguenza nel raggiungimento dei suoi obiettivi, rischia di perdere il controllo sul proprio percorso di apprendimento (Peirce 2018). Inoltre, in rapporto a testi di particolare complessità e allo stesso tempo di particolare rilevanza per il lettore, è molto più frequente l'attivazione del filtro affettivo e dell'ansia di lettura (Saito e Garza 1999).

2.2.2 Modelli di comprensione del testo in L2

Sulla base dell'influenza, della correlazione e dell'attivazione dei fattori personali sui processi di tipo cognitivo, sono stati elaborati diversi modelli della comprensione del testo in lingua seconda. In generale, c'è un'evidente differenza tra i modelli sviluppati per la L1 e quelli sviluppati per la L2: se nel primo caso si tratta di sperimentazioni complesse, che coinvolgono processi cognitivi, meta-cognitivi e fattori personali, nel secondo caso si trovano per lo più studi che prendono in considerazione solo due o tre fattori alla volta, nel tentativo di determinare quale tra essi sia il più influente. Una metodologia largamente utilizzata allo scopo è l'analisi regressiva della correlazione tra fattori e comprensione del testo.

Alcuni modelli nascono proprio dal tentativo di definire quale sia la natura del fallimento della comprensione nella L2: si tratta di un problema nella lettura o di un problema linguistico? Nel primo caso, si attribuisce una grande importanza alle strategie di lettura nella L1; nel secondo caso alla competenza nella L2 (Alderson 1984).

Secondo il modello linguistico-interdipendente (E. B. Bernhardt e Kamil 1995), in contrapposizione a quanto sostenuto da Carrel e Alderson (Alderson 1984; Carrel 1991) fondamentale sarebbe l'apporto della L1. L'idea è che, grazie all'ancoraggio semantico e sistemico tra le due lingue, le competenze di lettura siano interdipendenti e automaticamente trasferibili, mentre la conoscenza della L2 riguarderebbe l'acquisizione di caratteristiche essenzialmente superficiali. Imparare a leggere in una lingua significherebbe interiorizzare una tecnica universale, applicabile a qualunque altro sistema linguistico.

Al contrario, il *Linguistic Threshold Model* (Cummins 1979) e la *Short circuit Hypothesis* (Clarke 1980), prevedono che l'interdipendenza tra le lingue si attivi solo quando il lettore abbia acquisito un'adeguata conoscenza della L2, necessaria per attivare, a sua volta, le conoscenze meta-cognitive e il transfer semantico. L'abilità di

lettura nella L1 non sarebbe sufficiente, dunque, a compensare la scarsa conoscenza della L2. Tuttavia, non è chiaro come possa essere stabilito o definito universalmente tale livello-soglia. Sarebbe piuttosto un metro di misura individuale, a sua volta influenzata da diversi altri fattori randomici. Secondo Laufer (Laufer 2010), combacerebbe soprattutto con il raggiungimento del *lexical threshold*, vale a dire la conoscenza del 95-98% delle parole più comuni della L2.

Le implicazioni didattiche del modello linguistico-interdipendente sarebbero orientate all'insegnamento di strategie meta-cognitive e abilità di lettura universali, mentre secondo il Linguistic Threshold Model sarebbe prioritario l'insegnamento delle lingue.

Verso la prospettiva di una soluzione della visione dicotomica della comprensione, il *Language compensatory model* (E. Bernhardt 2005; Mcneil 2012) vede tre elementi fondamentali entrare in correlazione durante il processo: abilità di lettura della L1, abilità linguistica nella L2 e fattori randomici. Le prime due variabili inciderebbero per il 50% sulla riuscita della comprensione e secondo Jiang (X. Jiang 2011) la conoscenza della L2 inciderebbe per il 27-39% mentre l'abilità di lettura della L1 solo per il 6%.

Altri parametri vengono considerati, invece, nel modello socio-educativo di Gardner (Gardner 1988), secondo il quale fattori cognitivi e affettivi (entrambi influenzati dal contesto socio-culturale, dal contesto educativo e di apprendimento della L2, dai fattori individuali e dalla propensione all'integrazione nella comunità di accoglienza) avrebbero un'influenza equivalente e parallela sull'acquisizione sia formale sia informale della L2. Tra i fattori cognitivi rientrerebbero intelligenza, attitudine all'apprendimento linguistico e strategie meta-cognitive (MacIntyre 1992). Tra i fattori affettivi rientrerebbero gli scopi dell'apprendimento linguistico (motivazione strumentale o integrativa), il desiderio di raggiungerli, l'attitudine positiva all'apprendimento e gli sforzi impiegati per ottenere buoni risultati (Gardner e MacIntyre 1993). Nel caso dell'apprendimento informale, questi ultimi sarebbero determinanti per il coinvolgimento nella comunicazione con i madrelingua.

2.3 LA SPERIMENTAZIONE PILOTA

L'obiettivo della sperimentazione pilota è di delineare il profilo linguistico dei testi istituzionali italiani indirizzati agli stranieri, di verificarne comprensibilità e leggibilità e di ricavare gli elementi necessari all'elaborazione di strategie redazionali e didattiche efficaci.

Per l'analisi del corpus e della leggibilità è stato utilizzato il metodo comparativo di profilatura linguistica, sulla base dei tratti linguistici rivelatori di difficoltà. Sono stati selezionati dal corpus ed analizzati con il software Read-it 4 brani rappresentativi di caratteristiche testuali diverse. La comprensibilità dei medesimi testi è stata osservata attraverso la somministrazione di un test agli studenti stranieri dei Cpia Liguri. In associazione ad esso, un questionario con alcune domande personali ha permesso di raccogliere informazioni anche sull'influenza dei fattori personali.

Le domande preliminari a cui si è cercato di dare risposta sono, relativamente al testo:

- I testi istituzionali per stranieri hanno caratteristiche linguistiche proprie che li distinguono dal linguaggio istituzionale *tout-court*?

- Tali testi hanno caratteristiche linguistiche che possono essere considerate difficili in rapporto alle operazioni cognitive richieste e al livello di conoscenza della lingua degli utenti?

Relativamente al lettore:

- Con quali tipologie di testi hanno più difficoltà gli studenti?

- Quali abilità di lettura o competenze linguistiche sono più deboli negli utenti stranieri?

- Quali fattori personali sembrano avere un'incidenza maggiore sulla comprensione dei testi istituzionali italiani?

E quindi, riassumendo:

- Su quali marche di complessità bisognerebbe lavorare per rendere i testi più facilmente leggibili?

- Quali caratteristiche peculiari dei testi andrebbero integrate nella programmazione di un corso di formazione specifica per gli stranieri? Quali parole sono particolarmente frequenti e quindi necessarie alla comprensione?

- Quali strategie di lettura e quali strategie meta-cognitive andrebbero potenziate negli stranieri per agevolare la loro comprensione dei testi istituzionali?

- Dell'incidenza di quali fattori personali bisognerebbe tenere conto sia nella redazione dei testi sia nella programmazione di un corso di formazione specifico?

2.3.1 Il linguaggio istituzionale italiano

La denominazione di *italiano istituzionale* è stata utilizzata per la prima volta in occasione della creazione della Rete per l'Eccellenza dell'Italiano Istituzionale (REI), che ha l'obiettivo di «facilitare la comunicazione istituzionale in un italiano chiaro, comprensibile, accessibile a tutti e qualitativamente adeguato» (REI 2005).

Secondo Vellutino (Vellutino 2018), si tratta di

una varietà della lingua nazionale, che si sta attestando attraverso gli usi linguistici, prevalentemente scritti, delle comunicazioni ufficiali delle istituzioni, delle amministrazioni pubbliche e, più in generale, delle organizzazioni del settore pubblico e privato.

Ne fanno parte soprattutto la lingua del diritto e dell'amministrazione, ma anche dell'informazione e della comunicazione. Di conseguenza, la lingua istituzionale è diventata oggetto di studio di diverse discipline (scienze politiche, scienze della comunicazione, scienze giuridiche, linguistiche e sociali), incentrate sui contenuti, sulle strutture del discorso, sugli scopi o sugli effetti delle sue emanazioni scritte e orali.

Il termine rinvia necessariamente ad un universo composito di forme testuali (testi normativi, applicativi, e interpretativi, tra cui lettere, moduli, norme, sentenze, giudizi, leggi, avvisi, pubblicità) e marche linguistiche.

Poiché nei testi istituzionali ricorrono spesso termini appartenenti ad altri linguaggi settoriali (medico, chimico, politico, economico), relativamente agli argomenti oggetto di comunicazione delle istituzioni, si può parlare del linguaggio istituzionale come di un linguaggio settoriale (in relazione alle funzioni comunicative e agli argomenti), ma non specialistico (Fortis 2005; Mortara Garavelli 2001). Dal punto di vista socio-linguistico, sarebbe piuttosto definibile come una varietà funzionale, legata a domini specifici e finalizzata ad esplicitezza e chiarezza (Lubello 2014).

Inoltre

Nello spazio socio-linguistico dell'italiano contemporaneo la varietà dell'italiano istituzionale si colloca nel *continuum* multidimensionale che gravita attorno all'asse della diafasia. [...] Lungo l'asse della diafasia è possibile tracciare le posizioni dei suoi differenti usi funzionali, in relazione ai diversi linguaggi istituzionali e ai relativi contesti d'uso pragmatico comunicativi (Vellutino 2018).

Sul polo formale/specialistico si troverebbero gli usi linguistici del diritto e dell'amministrazione, mentre sul polo informale/comune si troverebbero le comunicazioni e le pubblicità destinate alla collettività dei cittadini (vedi figura 1⁸).

Spostandosi idealmente verso l'alto (asse diastratico), aumenterebbero anche le marche di complessità, oscurità e tecnicità mentre diminuirebbe l'attenzione per le funzioni narrative ed estetiche del testo. E' in questa zona del sistema linguistico istituzionale che si collocherebbero le manifestazioni del *giuridichese* (Leali 2017), del *burocratese* e dell'*anti-lingua* (Calvino 1965).

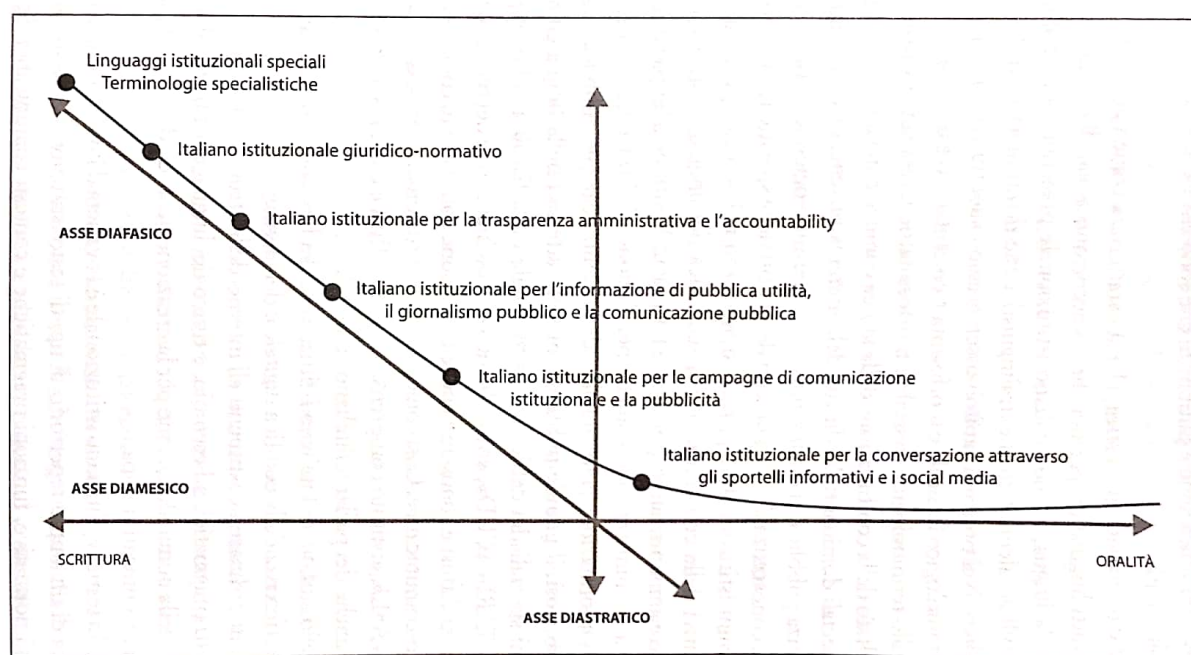


Figura 1 - Usi linguistici dell'italiano istituzionale nell'area dell'italiano standard

In questa ricerca, l'aggettivo *istituzionale* rinvia specificamente ai linguaggi istituzionali dell'amministrazione e del diritto, utilizzati da istituzioni o gruppi di esperti per comunicare con l'intera comunità e con i singoli cittadini. Tale restrizione è motivata dall'obiettivo di analizzare le caratteristiche dei testi più distanti dalla lingua comune e più vincolanti dal punto di vista pragmatico. Per questo motivo, l'attenzione del capitolo seguente sarà rivolta in particolare alle marche testuali e linguistiche dei linguaggi burocratico e legale. Avendo a mente la precisazione di Garavelli⁹ si è deciso di mantenere la denominazione di *linguaggio* istituzionale, al posto di *lingua*.

⁸ Vellutino, 2008, p. 53, fig. 1.6.

⁹ «Quando si dice linguaggio giuridico o, con un'espressione assimilabile alla corrispondente inglese linguaggio legale, si ricorre ad un'etichetta di estensione variabile, adattata, dai non giuristi almeno, a un universo testuale composito, in cui si riconoscono varietà di lingua concorrenti» (Mortara Garavelli 2001, 7)

Caratteristiche linguistiche dei testi istituzionali

Secondo Bice Mortara Garavelli (Mortara Garavelli 2001) le strutture semantico-pragmatiche dei testi, agendo sull'organizzazione contenutistica e grafica del discorso, ne influenzano anche i fenomeni morfo-sintattici, con una sorta di effetto domino (vedi figura 2).

Quelli istituzionali sono testi molto vincolanti (Lubello 2014), il cui scopo principale è di essere normativi: ne consegue che gli enunciati siano per lo più prescrittivi e performativi. Tale *normatività* si riflette a livello pragmatico-testuale nella disposizione gerarchica del contenuto, per il mantenimento della progressione sequenziale necessaria alla chiarezza dell'esposizione. L'inversione dell'ordine frasale non marcato è funzionale alla messa in evidenza del tema e delle parole-chiave. Gli elementi di coesione guidano il lettore nella comprensione delle procedure e delle cause che motivano le prescrizioni; di conseguenza si ritroveranno in maggior numero clausole causali, dichiarative, ipotetiche e imperative. I modi verbali prevalenti sono deontici, di obbligo, divieto, permesso e di determinazione tempo-spaziale: ricorrono soprattutto indicativi al presente o al futuro deontico-iussivo, mentre il congiuntivo è presente solo se grammaticalizzato e il condizionale quando richiesto dalle strutture ipotetiche. La prevalenza della subordinazione rispetto alla coordinazione è tipica dei testi istituzionali giuridici, mentre i documenti amministrativi tendono a ricorrere in misura maggiore a enunciati mono-proposizionali. Il carattere impersonale della narrazione non prevede l'inserimento di enunciati espressivi, né di coesivi o avverbi affettivi. Per la stessa ragione sono molto rari anche gli aggettivi qualificativi ed è estremamente raro l'utilizzo della prima persona singolare o plurale (Mortara Garavelli 2001). Negli enunciati restrittivi, ricorrono forme di cortesia linguistica che si concretizzano in espressioni convenzionalmente indirette, vaghe, deagentivanti.



Figura 2: influenza delle strutture semantico-pragmatiche sull'organizzazione e sui fenomeni morfosintattici dei testi istituzionali

Quanto al lessico, abbiamo già sottolineato come il discorso istituzionale si trovi ad essere spesso contaminato dall'inserzione di vocaboli provenienti da altre discipline e dalla lingua comune (Gualdo e Telve 2011). I meccanismi più tipici di formazione dei termini istituzionali prevedono:

- riuso specialistico dei termini del linguaggio ordinario (*viziare, istruire*). Questi termini in particolare vengono anche definiti tecnicismi specifici per rideterminazione (Gualdo e Telve 2011);
- inserzione di forestierismi e calchi linguistici (*de facto, governance*);
- tendenza alla suffissazione dei sostantivi in -zione, -ità, -ario, -anza, -enza, -monio, -bilità, -alità, -ività (*autorizzazione, istanza, patrimonio*); degli aggettivi in -ale, -abile, -ibile, -ivo (*imponibile, ostatico*).
- composizione di più parole (*marca da bollo*).

L'utilizzo di questi vocaboli in testi che hanno per oggetto argomenti molto diversi tra loro, li rende tecnicismi monosemici ma non mono-referenziali (Mortara Garavelli 2001). Oltre ai tecnicismi specifici che sono necessari a qualunque linguaggio specialistico, nei testi istituzionali ricorrono tecnicismi collaterali che appartengono alle abitudini lessicali di giuristi e burocrati e costituiscono marche di stile spesso superflue (come *espletare, riscontro, previa autorizzazione* etc) (Gualdo e Telve 2011).

Riassumendo quanto dimostrato dalla letteratura (Lubello 2014; Mortara Garavelli 2001; Gualdo e Telve 2011; Lastrucci e Viana 1991; Venturi 2011, 2012; Brunato 2014, 2015; Visconti 2010, s.d.; Vellutino 2018; Montemagni 2013), le caratteristiche dei testi istituzionali sono:

Organizzazione del discorso

- ordine sequenziale del contenuto e gerarchizzazione delle informazioni, stile commatico;
- inversione dei costituenti del periodo; violazione dell'ordine SVO;
- frequenza di connettivi logico-causali e logico-temporali;
- frequenza di deittici testuali;
- forme cristallizzate di apertura e chiusura;
- ricorso a elementi tipografici a sostegno della lettura sequenziale delle informazioni;
- numerose note al testo;
- numerosi innesti inter-testuali;

Fenomeni morfo-sintattici

- alta frequenza di nomi, pronomi, preposizioni, numerali;
- presenza di strutture preposizionali libere e preposizioni sospese;
- enclisi pronominale;
- frequente omissione dell'articolo;
- prevalenza di verbi coniugati alla III persona singolare e plurale; assenza di verbi coniugati alla I o alla II persona;
- alta frequenza di verbi con soggetto implicito;
- alta frequenza di verbi alla diatesi passiva;
- alta frequenza dell'uso verbale del participio presente;
- alta frequenza di verbi al participio passato in funzione congiunta e assoluta;
- alta frequenza di verbi al gerundio;
- prevalenza di verbi coniugati all'indicativo presente e futuro;
- uso dell'imperfetto con funzione narrativa (frequente nelle sentenze);
- uso dell'infinito con valore imperativo;
- prevalenza di verbi mono-rematici;
- reggenze verbali non conformi allo standard;

- nominalizzazione: numero elevato di modificatori del nome; sintagmi nominali pesanti;

- elevata densità informativa;
- elevata distanza media tra testa e dipendente nelle relazioni di dipendenza
- prevalenza di frasi coordinate nei testi amministrativi;
- prevalenza di frasi subordinate nei testi legali;
- prevalenza di subordinate implicite;
- frasi lunghe;
- frequenti doppie negazioni e litoti;
- prevalenza di frasi ellittiche.
- frequenza di *coniunctio* relativa e possessivo analitico.

Lessico

- parole lunghe (+9 lettere/parola);
- tecnicismi necessari;
- tecnicismi collaterali;
- prassismi, aulicismi e arcaismi;
- forestierismi (prevalenza di anglicismi e latinismi);
- abbreviazioni, sigle, acronimi: incoerenza e variabilità nella selezione delle varianti;
- prevalenza di vocaboli astratti;

Fenomeni retorici

- litote
- Anafore, epifore e ripetizioni;
- *variatio*;
- ellissi;
- eufemismi e perifrasi;
- espressioni reverenziali di cortesia;

2.3.2 Analisi computazionale di un corpus di testi istituzionali indirizzati ai migranti

La ricerca delle caratteristiche che identificano il linguaggio utilizzato dalle istituzioni per comunicare con la cittadinanza straniera parte dalle medesime premesse

del capitolo 3.2.1: ci occupiamo qui specificamente del linguaggio utilizzato dalle amministrazioni e dal diritto e dei documenti che ne costituiscono la trasposizione scritta.

Per procedere all'analisi, è stato necessario realizzare un corpus sincronico monotematico (ISTR).

La scelta dei testi è stata motivata dalla volontà di verificare la leggibilità dei testi più importanti e di maggior diffusione tra gli stranieri in Italia (Vedi tabella 1). Si è deciso di includere:

- ATTI (comunicazioni, certificazioni, iscrizioni, istanze, richieste e verbali)
- MANIFESTAZIONI DI GIUDIZIO (esiti di Commissioni Territoriali, giudizi di tribunali su ricorsi per domanda di asilo politico)
- NORMATIVE (Vademecum e Guide scritte a scopo divulgativo).

Tabella 1 - Corpus ISTR

Tipologia	Numero documenti	Numero tokens
Atti	72	60519
Manifestazioni di giudizio	22	68622
Normative	5	13456

I documenti soggetti a variabilità geografica (come iscrizioni, richieste ed esiti delle commissioni territoriali) sono stati inseriti in più varianti, ciascuna proveniente da regioni e città diverse. In particolare, tra le manifestazioni di giudizio sono stati inclusi esiti sia positivi che negativi e in merito alle questioni più varie possibile. Per motivi di privacy non sono stati inclusi i dati dei richiedenti e dei ricorrenti. Per i moduli ormai reperibili solo on line sui portali del Ministero, è stata utilizzata sia la trascrizione sia la versione cartacea antecedente al processo di digitalizzazione.

Per comparare le caratteristiche linguistiche di ISTR con quanto riportato dalla letteratura sul linguaggio istituzionale *tout-court* (vedi capitolo precedente), e allo stesso tempo tentare di verificarne la leggibilità, si è deciso di fare ricorso alle tecnologie linguistico-computazionali per il monitoraggio comparativo. E' stata utilizzata a tale scopo la piattaforma per il trattamento automatico dell'italiano sviluppata dall'Istituto di

Linguistica Computazione Antonio Zampolli di Pisa¹⁰, ampiamente validata e sperimentata nell'ambito di vari progetti sia sulla profilatura linguistica sia per l'identificazione delle marche testuali di difficoltà (Orletta et al. 2011; Venturi 2012; Brunato e Venturi 2016). Solo per la lista di frequenze lessicali è stato utilizzato il software di analisi testuale Antconc¹¹.

Le tecnologie linguistico-computazionali sono uno strumento ormai indispensabile per l'analisi di tratti morfo-sintattici e sintattici di *corpora* di grandi dimensioni. Permettono di analizzare la struttura linguistica in maniera approfondita e con complessità incrementale. I software di annotazione morfo-sintattica¹² e per l'analisi a dipendenze¹³ consentono di segmentare il flusso del testo in parole ortograficamente distinte (tokenizzazione), di associarle al relativo lemma e di derivare le rispettive caratteristiche grammaticali e morfologiche dal contesto specifico. In seguito, permettono di elaborare l'albero sintattico di ogni frase: per ciascun lemma viene ricostruita la relazione binaria testa-dipendente e viene specificata la natura di tale relazione.

Secondo Montemagni (Montemagni 2013), il vantaggio di condurre un'analisi comparativa in maniera automatica sarebbe principalmente quello di poter monitorare non solo liste di lemmi, (come tipico delle analisi manuali¹⁴), ma anche tratti morfo-sintattici di corpora di grandi dimensioni.

Alcuni studi comparativi sulle variazioni di registro, effettuate in maniera completamente automatica, sono stati condotti in maniera pionieristica per l'inglese (inizialmente, poi per altre lingua tra cui coreano e spagnolo), da Douglas Biber (Biber 1993). I lavori di Biber dimostrano che attraverso il monitoraggio automatico di alcuni tratti linguistici è possibile raggiungere livelli molto accurati di descrizione linguistica per l'estrazione delle marche identificative di una varietà rispetto ad un'altra.

La metodologia utilizzata per la profilatura delle caratteristiche linguistiche del linguaggio istituzionale per stranieri, sulla scorta dei lavori già condotti da Montemagni

¹⁰ Ringrazio infinitamente Giulia Venturi e Felice Dell'Orletta dell'Istituto Zampolli che hanno lavorato all'esportazione dei dati qui discussi (<http://www.ilc.cnr.it/>).

¹¹ <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

¹² Lo strumento utilizzato per l'annotazione morfo-sintattica (F Dell'Orletta 2009) ha un'accuratezza del 96,34%, nell'identificazione della categoria grammaticale e delle caratteristiche morfologiche dei lemmi del testo (Montemagni 2013, 4).

¹³ Lo strumento utilizzato per l'analisi a dipendenze è DeSR (Attardi e Dell'Orletta 2010), la cui accuratezza è assicurata dal Labelled Attachment Score e dall'Unlabelled Attachment Score (Montemagni 2013, 4)

¹⁴ Per citare solo alcune tra le più famose analisi di lessici di frequenza effettuate sull'italiano ricordiamo il Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea (LIF, 1972), il Lessico di frequenza dell'italiano parlato (LIP, 1993), il CoLFIS (Bertinetto et al., 2005) e Due Parole (Piemontese, 1996).

(Montemagni 2013), dell’Orletta (Felice Dell’Orletta, Montemagni, e Venturi 2014), Venturi (Venturi 2011, 2012) e Brunato (Brunato e Venturi 2016, 2014), prevede la comparazione di tratti morfo-sintattici lessicali e sintattici tra *corpora* rappresentativi di varietà linguistiche diverse dell’Italiano. L’ottica contrastiva in questo caso è applicata sia esternamente (tra ISTR, l’italiano burocratico-amministrativo comune e l’italiano semplificato), sia internamente a ISTR (tra testi amministrativi e testi del diritto destinati agli stranieri in Italia).

I *corpora* usati per il confronto sono (vedi tabella 2):

- AMB (Venturi 2011): che comprende testi legali e amministrativi per un totale di 1.627.757 tokens.

- BUR_orig (Brunato 2014): che comprende testi burocratici italiani per un totale di 62.208 tokens.

- 2PAR (Piemontese 1996): che comprende testi tratti dal mensile di facile lettura *Dueparole*¹⁵, per un totale di 72.987 tokens.

I primi due *corpora* costituiscono il riferimento per la comparazione dei tratti linguistici rispetto alla variante dell’italiano burocratico-legale. Al terzo, rappresentativo invece delle caratteristiche dei testi italiani facilitati e controllati, è stato aggiunto un corpus inedito (A2) comprendente testi tratti dai principali manuali di livello A2 dell’italiano come lingua seconda (per un totale di 28.672 tokens). La scelta dipende dalla decisione di considerare l’A2 come livello soglia raggiunto da chi è iscritto alla terza media (corso frequentato dai partecipanti alla presente sperimentazione) e anche perché l’A2 è il livello richiesto dal Ministero Italiano per la sottoscrizione dell’Accordo di Integrazione degli stranieri che fanno domanda di permesso di soggiorno.

Tabella 2 - Comparazione tra il corpus ISTR e AMB, BUR_orig, 2PAR, A2

ISTR	Lombardi (2018)	170.992 tokens	Linguaggio istituzionale per migranti
AMB	Venturi (2011)	1.627.757 tokens	Linguaggio legale e amministrativo italiano
BUR_orig	Brunato (2014)	62.208 tokens	Linguaggio burocratico italiano
2PAR	Piemontese (1996)	72.987 tokens	Lingua italiana di facile lettura

¹⁵ <http://www.dueparole.it/giornale.asp>

A2	Lombardi (2018)	28.672 tokens	Lingua italiana di livello A2
----	-----------------	---------------	-------------------------------

La scelta dei tratti da monitorare è influenzata sia dagli scopi dell'analisi sia dalla letteratura sull'argomento, da cui sono stati tratti i dati necessari alla comparazione tra *corpora*. Il valore predittivo dei tratti selezionati è già stato sperimentato sia per la profilatura linguistica (Venturi 2012; Montemagni 2013) sia per l'identificazione delle marche di difficoltà (Brunato 2014).

Le caratteristiche linguistiche monitorate sono:

- a livello lessicale: parole più frequenti
 - densità lessicale
 - rapporto type/token ratio
 - percentuale di parole appartenenti al Vocabolario di Base di De Mauro (De Mauro 2000)
 - distribuzione della percentuale di parole appartenenti al VdB tra lessico fondamentale (FO), lessico ad alto uso (AU) e lessico ad alta disponibilità (AD)
 - percentuale di parole in termini di lemmi diversi appartenenti alla lista lessicale di livello A2 prevista dal Profilo della lingua italiana (Spinelli e Parizzi 2010)
- a livello morfo-sintattico: distribuzione percentuale tra le parti del discorso (aggettivi, sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi congiunzioni, preposizioni, pronomi, determinativi, punteggiatura)
 - distribuzione percentuale tra modi, tempi e coniugazione dei verbi
 - rapporto nomi/verbi
- a livello sintattico: numero di tokens per frase
 - distribuzione percentuale tra frasi principali e subordinate
 - distribuzione percentuale tra frasi esplicite e implicite
 - media di teste verbali per frase
 - media delle altezze massime degli alberi
 - profondità media delle catene proposizionali
 - distanza media massima in tokens tra testa e dipendente

L'organizzazione grafica del discorso

Prima di procedere all'analisi linguistico-computazionale, occorre dare un rapido sguardo all'impaginazione dei testi dei tre sotto-corpora, per verificare se a livello grafico i testi istituzionali per migranti rechino delle marche stilistiche proprie o siano invece assimilabili a quelle del linguaggio istituzionale comune. È bene, comunque, sottolineare che alcuni dei testi analizzati sono la trascrizione della versione multimediale dei documenti; in questi casi l'esperienza reale degli utenti potrebbe essere molto diversa da quella ipotizzabile dall'analisi del cartaceo.

Per quanto riguarda Atti e soprattutto i moduli, si può notare una grande variabilità nella modalità di raccolta dei dati personali: si spazia da mascherine e griglie, aiuti verticali, campi a risposta aperta, completamenti morfologici per l'indicazione della sessualità, domande a risposta chiusa e (raramente) domande nella forma diretta. Solo in pochi casi compaiono istruzioni per la compilazione: tuttavia, come nell'esempio riportato qui sotto anche queste possono essere causa di confusione, quando non sono chiare o sono state formulate con un lessico opaco per gli utenti (vedi figura 3, *precisare le generalità, sotto; generalità del coniuge separato; barrare il quadratino di interesse*)

<ul style="list-style-type: none">▪ Coniugato/a il _____ <i>(precisare le generalità, sotto)</i>▪ Non coniugato/a▪ Separato/a legalmente _____ <i>(precisare data di separazione e generalità del coniuge separato)</i>▪ Vedovo/a o divorziato/a <p><i>(barrare il quadratino di interesse)</i></p>

Figura 3 – Esempio di modulo

I redattori di istanze e autocertificazioni impiegano numerosi espedienti grafici per suddividere in blocchi i contenuti informativi del testo e per sottolineare le parole chiave delle richieste in oggetto; tuttavia spesso queste strategie invece di guidare l'utente nella sequenzialità del testo, lo confondono. Si veda l'esempio dell'immagine (****inserire numero immagine****): in questo caso la scelta di evidenziare le parole *chiede* e *autocertificazione*, lasciando la parola *cittadinanza* in secondo piano, potrebbe creare dubbi sull'oggetto reale della domanda (vedi figura 4).

CHIEDE									
di acquistare la cittadinanza italiana ai sensi dell'									
art. 9 Legge 5/2/92, n. 91	comma	1	lettera	A	B	C	D	E	F
art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91									
<small>(contrassegnare con una X il comma e la lettera corrispondente la richiesta)</small>									
<u>AUTOCERTIFICAZIONE (*)</u>									
Al riguardo, __1__ sottoscritto (cognome) _____									
(nome) _____									

Figura 4 – Esempio di autocertificazione

Le sentenze contenute in Giudizi si presentano suddivise in blocchi informativi chiaramente identificabili, grazie soprattutto alle spaziature e agli elenchi puntati; tuttavia, in molti casi, l'esito della decisione non è adeguatamente evidenziato dai

Il Tribunale di Napoli, sezione civile I bis, definitivamente pronunciando sulla domanda in esame, così provvede:

dichiara il diritto di TIZIO

lo status di rifugiato politico cui agli artt. 2 ss. d.lgs 251/2007;

- manda alla Cancelleria di procedere a notificare la presente sentenza al ricorrente e al Ministero dell'interno, presso la Commissione nazionale ovvero presso la competente Commissione territoriale, e di procedere a comunicare la stessa alla Procura della Repubblica di Napoli.

Manda alla Cancelleria per gli adempimenti.

Napoli, 25.10.2013.

Il Giudice
Dott. Stefano Celentano

Figura 5 – Esempio di sentenza

caratteri tipografici, rendendo difficoltosa l'identificazione dell'informazione principale del testo soprattutto per gli alloglotti o per chi non abbia grande confidenza con le sentenze in generale (vedi figura 5).

Quanto a Normativa, risulta subito chiaro l'intento divulgativo e comunicativo dei redattori, grazie all'abbondante impiego di strategie tipografiche per la segnalazione sia della struttura del discorso sia delle parole chiave, di tabelle ed elenchi puntati e di immagini esemplificative. A scopo esemplificativo si vedano le immagini 6, 7 e 8.

1. SEI UNO STRANIERO PROVENIENTE DA UN PAESE NON APPARTENENTE ALL'UNIONE EUROPEA?

Se provieni da un Paese esterno all'UE e hai un regolare permesso di soggiorno per motivi di lavoro, attesa di occupazione, motivi familiari, asilo politico/rifugiato, asilo umanitario/motivi umanitari/protezione sussidiaria, richiesta di protezione internazionale, attesa di adozione/affidamento o acquisto della cittadinanza, devi iscriverti al **Servizio Sanitario Regionale (SSR)**. È un tuo diritto e un tuo dovere per proteggere la tua salute!

Figura 6 – Esempio di testo divulgativo A

I TUOI DIRITTI ALL'INTERNO DEL CENTRO DI ACCOGLIENZA PER RICHIEDENTI ASILO

Secondo la legge italiana:

- **hai diritto** all'assistenza medica e alle cure di emergenza;
- **hai diritto** ad alloggi separati tra uomini e donne e ad alloggiare insieme ai tuoi familiari;
- **hai diritto** a ricevere visita da parte:
 - dei rappresentanti dell'UNHCR,
 - di avvocati,
 - di organi di tutela dei rifugiati,
 - di tuoi familiari o di cittadini italiani che abbiano chiesto e avuto autorizzazione dal Prefetto.

Figura 7 – Esempio di testo divulgativo B

5. CHI DECIDERÀ SULLA MIA DOMANDA?

L'organo che deciderà sulla tua domanda di riconoscimento dello status di rifugiato è la **Commissione Territoriale per il riconoscimento dello status di rifugiato**, competente per territorio, alla quale la Questura dove hai presentato domanda avrà provveduto a trasmettere, insieme alla domanda, tutta la documentazione da te eventualmente prodotta.

In Italia, infatti, vi sono sette Commissioni territoriali (Gorizia, Milano, Roma, Foggia, Siracusa, Crotona, Trapani) che sono competenti ad esaminare le richieste di riconoscimento dello status di rifugiato presentate nella circoscrizione territoriale che la legge attribuisce a ciascuna di esse.

Figura 8 – Esempio di testo divulgativo C

Analisi lessicale

Le tecnologie linguistico-computazionali, come già sottolineato, hanno consentito di analizzare in maniera quantitativa e oggettiva i dati contenuti in ISTR e nei suoi sottocorpora. In particolare, tramite il software Antconc, è stato possibile identificare le parole piene più frequenti dei testi.

In ISTR, fino alla posizione 130 e in ordine decrescente di frequenza, esse sono: *art, dati, data, stato, lavoro, nascita, richiesta, essere, lgs, sensi, protezione, immigrazione, permesso, ha, è, soggiorno, indirizzo, luogo, unico, paese, presso, caso, numero, nome, motivi, provincia, diritto, codice, cognome, rilascio, comma, Italia, sportello, domanda, contratto, presente, riconoscimento, nulla, legge, rilasciato, osta, commissione, ricorrente, lavoratore, residenza, nato, competente, modulo, richiedente, cittadinanza,*

scadenza, firma, successive, internazionale, trattamento, istituzione, diritti, città, modifiche, personale, titolare, centro, sociale, materia, subordinato, cap., corso, interno, fine, italiana, dichiarazione, via, persona, iscrizione, atti.

La maggior parte delle parole riportate che appartengono al lessico dei moduli (*data, dati, nascita, luogo, cognome, cittadinanza, firma, presente+domanda, etc*) fanno riferimento al fine pragmatico di raccolta dei dati personali. Si trovano anche termini afferenti al linguaggio delle certificazioni e delle normative (*immigrazione, sportello, comma, art., lgs., [ai] sensi [di], immigrazione, dichiarazione, nulla+osta*) e alle manifestazioni di giudizio (*commissione, ricorrente, richiedente, atti, rilascio, motivi*).

Alcuni vocaboli appartengono al lessico fondamentale (*numero, nome, cognome, via, lavoro*), ma altri appartengono al lessico specialistico istituzionale (*nulla osta, ricorrente, lgs, comma, rilascio, atti*) (De Mauro 2000), mentre altri ancora, pur non essendo particolarmente frequenti nel linguaggio comune italiano, sono da considerarsi noti al gruppo dei parlanti stranieri (*sportello unico, immigrazione, commissione, internazionale*), come confermato dal sillabo dell'italiano L2 in contesti migratori (Borri et al. 2014)

Spicca la presenza di numerose sigle/abbreviazioni (*art., lgs, cap*), la cui interpretazione può non essere immediata per l'utenza straniera.

L'analisi delle prime 150 keywords¹⁶ piene, calcolate sulla base della devianza da A2, vede l'inserimento di alcune parole nuove tra le 150 più frequenti, tra cui: *protezione, permesso, riconoscimento, diritti, scadenza, ministero, integrazioni, rifugiato, status, sottoscritto, procedimento, procedure, possesso, territorio, disposizioni, bis, r., titolare, soggetti, sussidiaria, nonché, codice, tribunale, giudice, penali, ricorso, provvedimento, corte, bollo, dpr., civile, decisione.*

Oltre alla comparsa di altre sigle (*r., dpr*) e parole rare (*bis, nonché*), la maggior parte del lessico-chiave appartiene al vocabolario istituzionale del diritto in materia di immigrazione (*permesso, status, rifugiato, sussidiaria, permesso, scadenza*) e del diritto in generale (*tribunale, giudice, decisione, corte, procedimento*).

Procedendo con l'analisi della type-token ratio media dei testi analizzati, ovvero il rapporto tra lemmi e lessemi, è stato possibile calcolarne anche il grado di varietà; il valore oscilla tra 0 e 1, ma il suo calcolo è sensibile alla lunghezza del testo e all'ampiezza del corpus. Poiché, tuttavia, aumenta in relazione al grado di difficoltà dei testi, è una delle marche più importanti di complessità linguistica.

¹⁶ Il calcolo delle parole-chiave (keyword) si basa su di un valore di rappresentatività delle parole calcolato come la differenza tra la frequenza di osservazioni nel corpus data la frequenza nel dataset di confronto.

Dalla comparazione tra *corpora* risulta che sia ISTR che A2 hanno un grado di varietà lessicale massimo (vedi tabella 3). Tuttavia, poiché la lunghezza dei testi e l'ampiezza del corpus influenzano il calcolo di questo valore, dovremmo considerarlo sicuramente invalido per A2: il calcolo della varietà lessicale infatti è sempre massimo per corpora ridotti, poiché è difficile che in pochi e brevi testi ricorrano più volte le medesime parole.

	ISTR	BUR_orig	AMB	2PAR	A2
Type/token ratio	1	0,68	0,35	0,37	1

Tabella 3 - Comparazione del grado di varietà medio lessicale dei corpora

Per ISTR l'analisi è più complessa. Tutte le tre sotto-categorie (Atti, Giudizi e Normative) riportano il valore di 1. Nel caso dei moduli, la brevità dei singoli testi potrebbe aver influenzato il calcolo; per Giudizi e Normative sembra che il risultato possa essere maggiormente predittivo sia della varietà lessicale sia della conseguente difficoltà dei testi (pur non considerando 1 come valore oggettivo assoluto).

Anche il calcolo della densità lessicale è soggetto alla lunghezza dei testi e all'ampiezza del corpus. È un parametro che varia da 1 a 0 e permette di verificare il carico informativo dei testi tramite il rapporto tra parole piene e occorrenze totali di parole. È una marca tipica dei testi informativi e specialistici e rappresenta di conseguenza anche un indice di difficoltà.

Anche in questo caso (vedi tabella 4) è d'obbligo la riserva sull'effettivo significato dell'1 di ISTR e A2. In particolare potrebbe aver influenzato il risultato della categoria Atti il fatto che in molti casi i testi non presentano altro che parole piene (Nome, cognome, via etc.).

	ISTR	BUR_orig	AMB	2PAR	A2
Densità lessicale	1	0,54	0,54	0,56	1

Tabella 4 - Comparazione della densità lessicale media dei corpora

Rimanendo in ambito lessicale, l'analisi della percentuale di parole appartenenti al Vocabolario di Base di De Mauro (vedi figura 9) rivela che il posizionamento di ISTR si trova idealmente tra AMB e BUR_orig. Ciò sembra in linea con il contenuto di ISTR (Moduli rappresentativi del linguaggio burocratico ma anche Giudizi, rappresentativi del linguaggio del diritto), ma non sembra funzionale alla comunicazione con gli stranieri: la distanza tra ISTR e 2PAR e A2 è infatti rilevante.

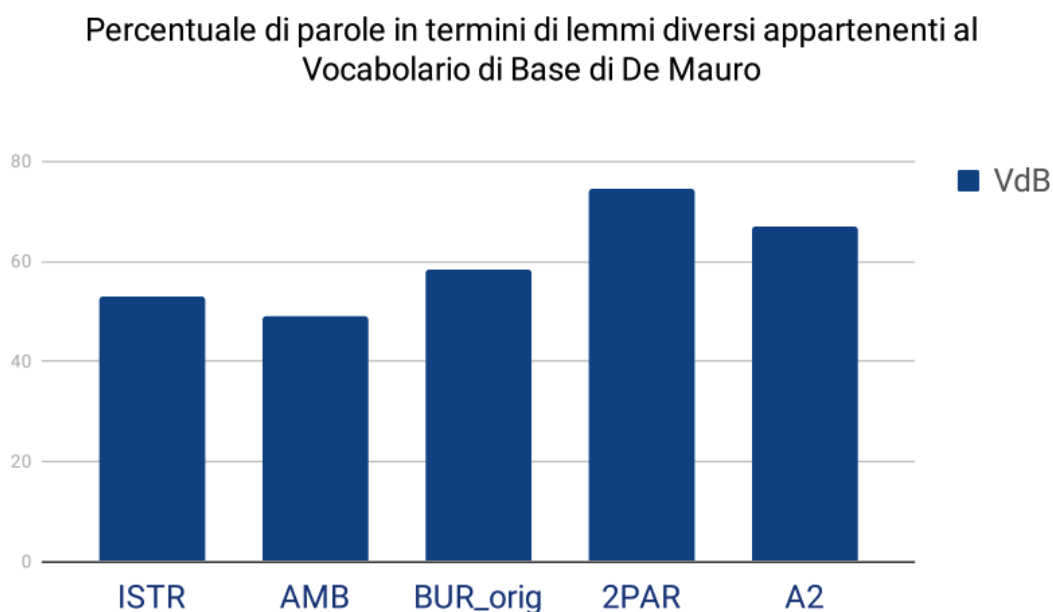


Figura 9 - Percentuale media delle parole in termini di lemmi diversi appartenenti al Vocabolario di Base di De Mauro

L'analisi della percentuale tra le sottocategorie di ISTR mostra che Normative (60,66%) è più vicina al valore di A2 (67%) rispetto a Atti (52,32) e Giudizi (51,95); potrebbe trattarsi di un indice di maggior attenzione al destinatario nella redazione dei testi divulgativi.

Poiché il Vocabolario di Base rappresenta le 7500 parole che ogni parlante madrelingua dovrebbe conoscere, per capire meglio il grado di comprensibilità di ISTR per l'utenza straniera occorre verificare la distribuzione della percentuale delle parole appartenenti al VdB tra lessico fondamentale (FO), lessico ad alto uso (AU) e lessico ad alta disponibilità (AD). Uno studente di italiano di livello A2 dovrebbe conoscere circa 1000 parole (Spinelli e Parizzi 2010), per lo più comprese nel lessico fondamentale. Il grafico in figura 10 mostra che all'interno del corpus ISTR solo una piccola percentuale di parole (34,5%) appartiene al lessico FO e dunque sembra che il raggiungimento del

lexical threshold (Laufer 2010) necessario alla comprensione dei testi sia da escludere a priori per l'utenza straniera.



Figura 10 – Distribuzione media del lessico di base in ISTR

La percentuale di lessico fondamentale (all'interno di VdB) varia internamente a ISTR: 63,89 in Atti, 68% in Giudizi e 72% in Normativa. Ancora una volta risulta una maggior cura verso il profilo dell'utenza nella redazione di guide e vademecum.

L'analisi della percentuale di parole in termini di lemmi diversi appartenenti alla lista lessicale di livello A2 prevista dal Profilo della lingua italiana (Spinelli e Parizzi 2010) fornisce ulteriori indicazioni sulla copertura lessicale prevista per i testi istituzionali da parte degli utenti stranieri (vedi tabella 5).

Tabella 5 – Distribuzione percentuale media delle parole di livello A2 nelle sottocategorie di ISTR

	Atti	Giudizi	Normativa
Percentuale di parole di livello A2	23,92	16,17	23,33

I dati confermano che siamo molto lontani dalla copertura lessicale del 98% prevista da Laufer e che, in questo caso, Giudizi si conferma come il più difficile mentre i dati di Atti e Normative sono allineati.

In conclusione, l'analisi lessicale di ISTR qualifica i testi istituzionali come una varietà linguistica più simile al linguaggio burocratico e legale italiano *tout court* che ai testi scritti in linguaggio controllato per un'utenza linguisticamente debole. L'analisi della distribuzione del vocabolario indica che solo una piccola percentuale di parole dei testi è da presumersi compresa e nota agli utenti.

All'interno di ISTR, Normative sembra più comprensibile delle altre categorie, mentre in ogni caso Giudizi si conferma come il più difficile.

Analisi morfo-sintattica

L'analisi della distribuzione percentuale tra le categorie morfo-sintattiche primarie (vedi figura 11), come suggerito da Biber (Biber 1993), rappresenta una delle principali marche di stile dei testi.

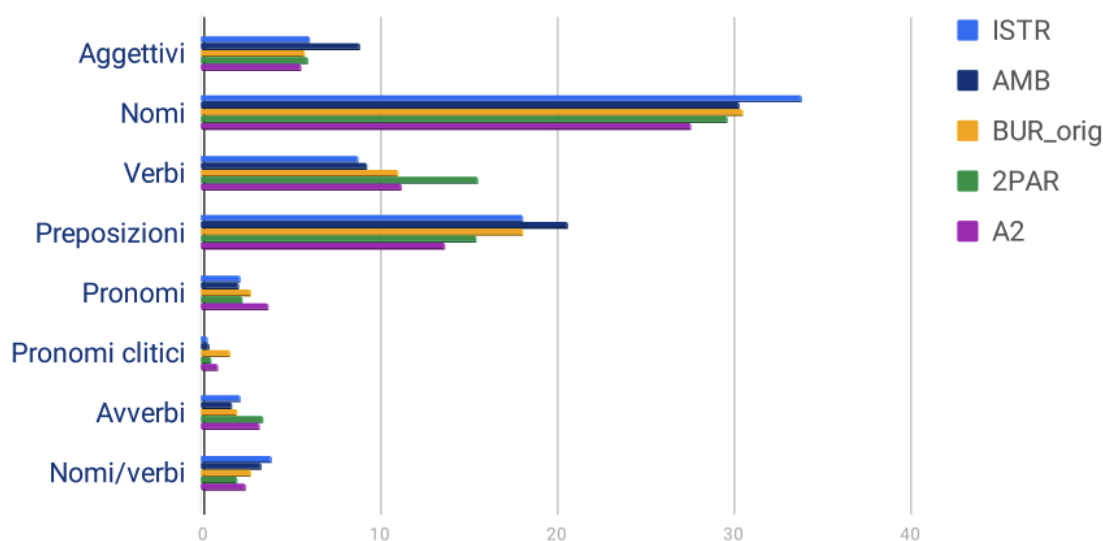


Figura 11 - Distribuzione percentuale media delle categorie morfosintattiche primarie dei corpora

uzione dei nomi e dei verbi, in particolare, fornisce alcune indicazioni importanti di variazione sia sull'asse diamesico (Voghera 2001) che su quello diafasico/diastratico (Montemagni 2013): la percentuale di nomi sarebbe infatti maggiore nello scritto rispetto al parlato (in cui prevarrebbero i verbi) e maggiore nei testi informativi rispetto

a quelli narrativi. I testi accademico-specialistici sarebbero quelli marcati da una maggior presenza di nomi rispetto ai verbi.

Nel nostro caso l'analisi riflette quanto riportato dalla letteratura specialistica: AMB e Bur_orig hanno una percentuale maggiore di nomi rispetto a 2PAR e A2 e, rispettivamente, un numero percentuale inferiore di verbi. Ciò che sorprende, però, è il posizionamento di ISTR che 'supera' di gran lunga la percentuale di ricorrenza dei sostantivi sia di AMB che di Bur_orig, e, all'inverso, presenta la percentuale più bassa di verbi in assoluto.

Il valore del rapporto tra nomi e verbi riflette quanto sopra, con ISTR in testa a tutti gli altri *corpora*. Un valore elevato è indice di astrazione e di densità informativa e contribuisce a rendere manifesta la tendenza alla nominalizzazione rilevata dalla letteratura sul linguaggio istituzionale italiano; inoltre il dato correla con quanto visto nel paragrafo precedente a proposito della densità lessicale. Tutto questo potrebbe rappresentare una grande difficoltà per l'utenza straniera di livello A2 che, in base alle tappe di acquisizione linguistica, dovrebbe aver appreso un numero maggiore di vocaboli concreti e un numero non ancora sufficiente di vocaboli astratti (Bernini 2003; Lo Duca 2007).

All'interno di ISTR, il rapporto nomi/verbi (vedi tabella 6) rivela che ad influenzare il valore finale è soprattutto Atti; probabilmente ciò dipende dalla presenza dei moduli, che per struttura testuale spesso non prevedono l'inserzione di verbi. Giudizi ha un valore molto simile a Bur_orig (2,71) e inferiore a Amb (3,37 circa) mentre Normativa è addirittura inferiore a A2 (2,45). Si tratterebbe, in questo caso, di un dato positivo per la leggibilità dei documenti istituzionali.

Tabella 6 - Rapporto tra nomi e verbi nelle sottocategorie di ISTR

	Atti	Giudizi	Normativa
Rapporto nomi/verbi	5,06	2,75	2,18

La percentuale dei pronomi associa ISTR a BUR_orig nella tabella 7, mentre mostra una rilevante discrepanza con il valore riportato da A2. Nel processo di acquisizione linguistica l'apprendimento dei pronomi personali soggetto e complemento precede di molto i pronomi personali complemento e relativi.

Tabella 7 – Percentuale media di pronomi presenti in ISTR

	ISTR
Pronomi clitici	0,56
Pronomi indefiniti	0,06
Pronomi relativi	0,81
Pronomi personali	0,02

La distribuzione dei pronomi interna a ISTR mostra che sono presenti in misura maggiore relativi e clitici; in relazione all'utenza, si tratta dunque di una marca di difficoltà.

Al contrario, i dati riguardanti la distribuzione delle preposizioni, degli aggettivi e degli avverbi avvicina ISTR più a BUR_orig che a AMB.

Osservando la distribuzione interna delle categorie grammaticali (vedi tabella 8), si può notare come Normativa sia più simile ad AMB, per la percentuale di occorrenza sia di aggettivi e avverbi sia di preposizioni. Normativa, per la percentuale inferiore di nomi e per il valore più alto di pronomi, verbi e avverbi sembra tendere più delle altre categorie verso i numeri dei testi semplificati.

Tabella 8 - Distribuzione media delle categorie grammaticali all'interno di ISTR

	Atti	Giudizi	Normativa
Aggettivi	5,98	7,36	6,33
Nomi	37,05	29,5	27
Verbi	7,93	10,72	12,33
Preposizioni	16,92	18,63	16,33
Pronomi	1,60	3,77	4,6
Pronomi clitici	0,20	0,77	0,66
Avverbi	1,55	3,4	3,66

Per quanto riguarda la distribuzione tra le varie sotto-categorie degli avverbi occorre evidenziare che in Atti sono presenti molti avverbi negativi (17,5%) rispetto a Giudizi (10%) e Normativa (1%). Le frasi alla forma negativa risultano essere cognitivamente più difficili, soprattutto quando la negazione è doppia (Ferreira 2003). L'1% di Normativa rivela ancora una volta l'intento divulgativo e di semplificazione linguistica.

Sempre sulla scia di quanto suggerito dalla letteratura, spicca la totale assenza in ISTR (0% in Atti, Giudizi e Normativa) di pronomi e aggettivi dimostrativi, a riprova del valore normativo dei testi istituzionali che non prevedono né deittici né riferimenti al contesto extra-testuale.

Per quanto riguarda i verbi, è necessario dare uno sguardo alla distribuzione percentuale tra modi, tempi e coniugazioni per comparare i dati con le tappe di acquisizione linguistica (vedi figura 12).

Coniugazione dei verbi

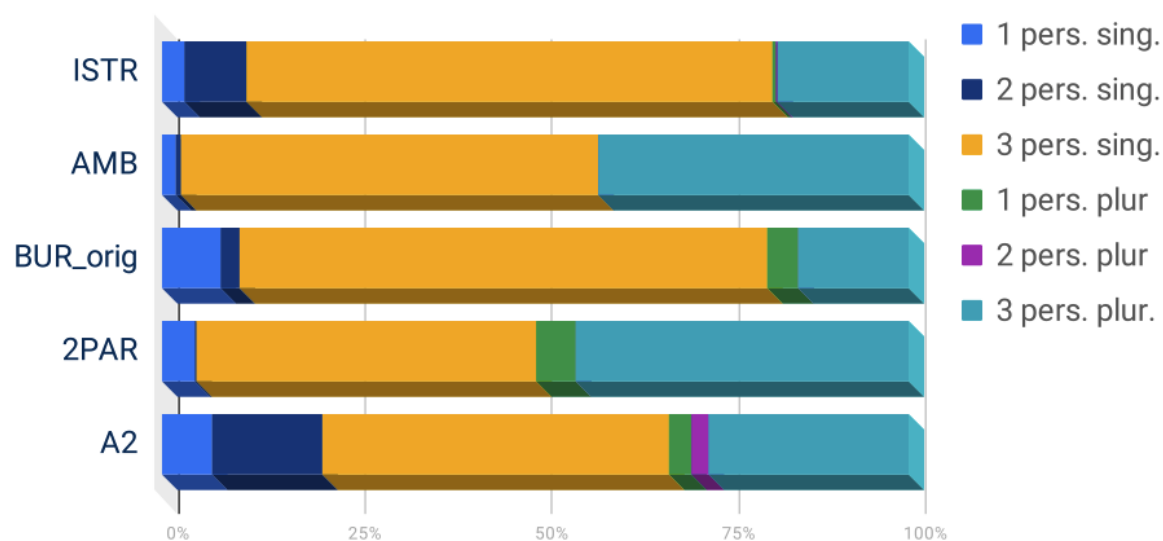


Figura 12 - Comparazione della distribuzione percentuale media della coniugazione dei verbi nei corpora

La coniugazione dei verbi, come previsto dalla letteratura sul linguaggio istituzionale, vede prevalere l'uso della terza persona soprattutto in ISTR. Considerato quanto riportato dalla letteratura, potrebbe essere un indice della tendenza alla personalizzazione tipica della comunicazione pubblica di livello più formale.

Tuttavia, rispetto a BUR_orig e AMB, nel linguaggio istituzionale destinato alla comunicazione con gli stranieri spicca un maggior utilizzo della II persona singolare. Un rapido sguardo alla distribuzione interna tra le categorie, rivela che sono le

normative a ricorrere in maniera massiccia al ‘tu’ (Atti 6,6%, Giudizi 1,31%, Normativa **43,33%**). La preferenza del discorso diretto con l’interlocutore risponde sicuramente ad esigenze di semplificazione ed efficacia comunicativa. L’uso della III persona plurale, tipico del linguaggio legale, è meno pronunciato in ISTR.

Quanto alla distribuzione percentuale dei modi verbali, un numero elevato di participi riflette sia la tendenza alla spersonalizzazione e all’uso del passivo (participi assoluti) sia la preferenza per le clausole implicite del linguaggio istituzionale italiano (Brunato 2014). Nel processo di acquisizione dell’italiano, inizialmente il participio è compreso e utilizzato solo nel costrutto del passato prossimo, mentre i valori congiunto-verbale e assoluto vengono appresi solo in fase avanzata (B2-C1) (Spinelli e Parizzi 2010).

Analizzando la distribuzione dei participi (vedi figura 13), esclusi quelli associati all’ausiliare nei tempi composti, emerge che la tendenza di ISTR è la stessa prevista dalla letteratura. Per contro 2PAR e A2 hanno una percentuale molto bassa dei participi.

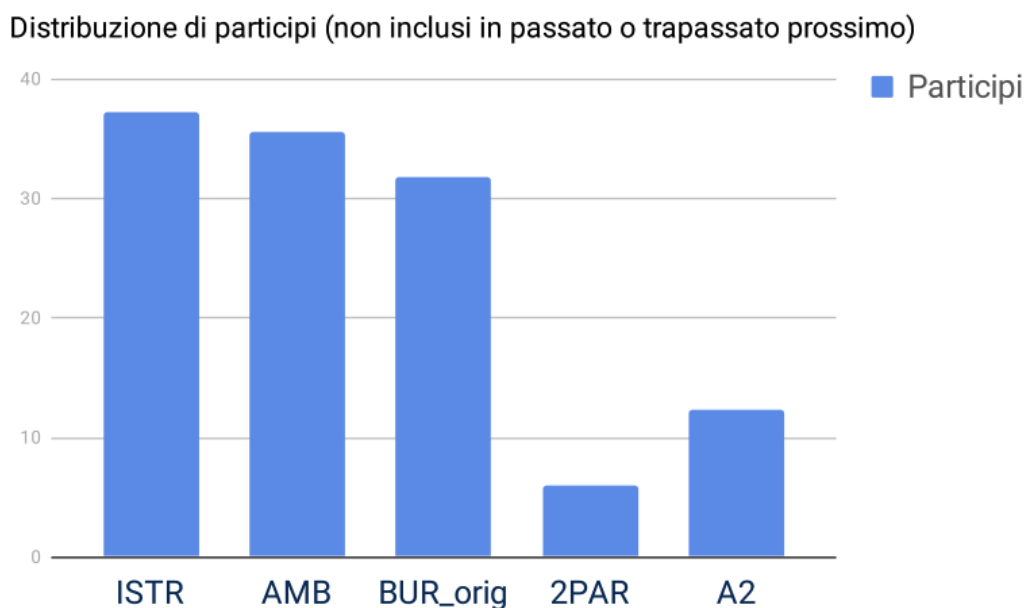


Figura 13 - Comparazione della distribuzione media dei participi nei corpora

L’analisi della distribuzione interna a ISTR, rivela che sono Atti (39,94) e Giudizi (31,59) a riportarne la frequenza maggiore (Normativa 14,33).

Anche la distribuzione interna dei tempi verbali (vedi figura 14) indica che i testi normativi redatti per gli utenti stranieri sono da considerarsi di maggior comprensibilità.

Distribuzione dei tempi dell'indicativo in ISTR

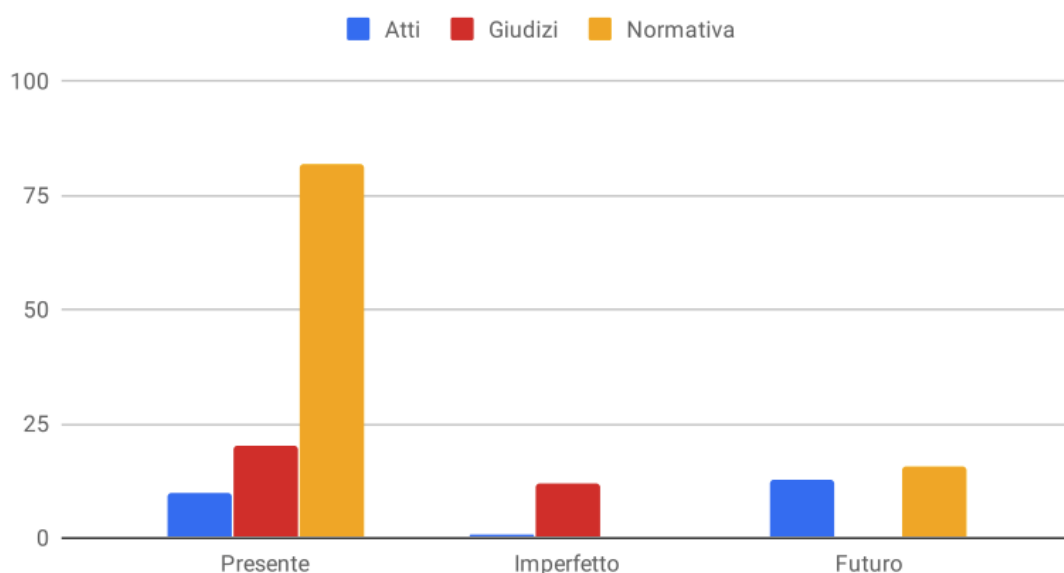


Figura 14 - Analisi della distribuzione media dei tempi dell'indicativo all'interno di ISTR

Se la sequenza acquisizionale dei verbi è INFINITO/INDICATIVO presente > ausiliare + participio passato > imperfetto > futuro > CONDIZIONALE > CONGIUNTIVO > PARTICIPIO CONGIUNTO (Bernini 2008) possiamo dedurre che i testi contenuti in Giudizi (con il maggior numero di participi, congiuntivi e condizionali) siano i più difficili da comprendere per gli apprendenti principianti e intermedi. È confermato anche quanto rilevato dalla letteratura a proposito dell'utilizzo dell'imperfetto con valore narrativo nelle sentenze.

I testi normativi invece, tramite il ricorso all'imperativo, al futuro e all'infinito (che sulla base della letteratura potrebbero essere intesi in buona parte come deontici), confermano di rivolgersi direttamente all'utenza straniera.

Analisi sintattica

L'analisi sintattica non può non partire dalla verifica di uno dei parametri fondamentali per il calcolo della leggibilità: la lunghezza delle frasi. Esaminando il numero di tokens per frase (vedi tabella 9), ISTR rivela di contenere i testi con le frasi

più lunghe; in particolare, è Giudizi ad alzare di molto la media. In questo caso nemmeno i testi normativi sembrano tendere verso i numeri dei *corpora* semplificati, come verificato altrove.

Tabella 9 - Comparazione del numero medio di tokens per frase e della media di teste verbali per frase nei i corpora

	ISTR	BUR_orig	AMB	2PAR	A2
Numero di tokens per frase	36,24 Atti: 29,5 Giudizi: 38,27 Normativa: 26,66	26,72	26	18,67	12,68
Media di teste verbali per frase	2,76 Atti: 2,03 Giudizi: 3,36 Normativa: 2,66	ND	1,95	1,95	1,27

Analizzando anche la media delle teste verbali per frase (vedi tabella 9), che ci fornisce indicazioni sul numero di clausole contenute mediamente in ogni frase, possiamo concludere che ISTR, e in particolare Giudizi, sia il corpus con le frasi più lunghe e con più proposizioni.

Tra le proposizioni, ISTR presenta una percentuale maggiore di frasi principali, collocandosi idealmente tra i numeri di BUR_orig e AMB (vedi figura 15). Se però è Giudizi ad avere il maggior numero di clausole per periodo, è Normativa ad avere il maggior numero di subordinate (vedi figura 16).

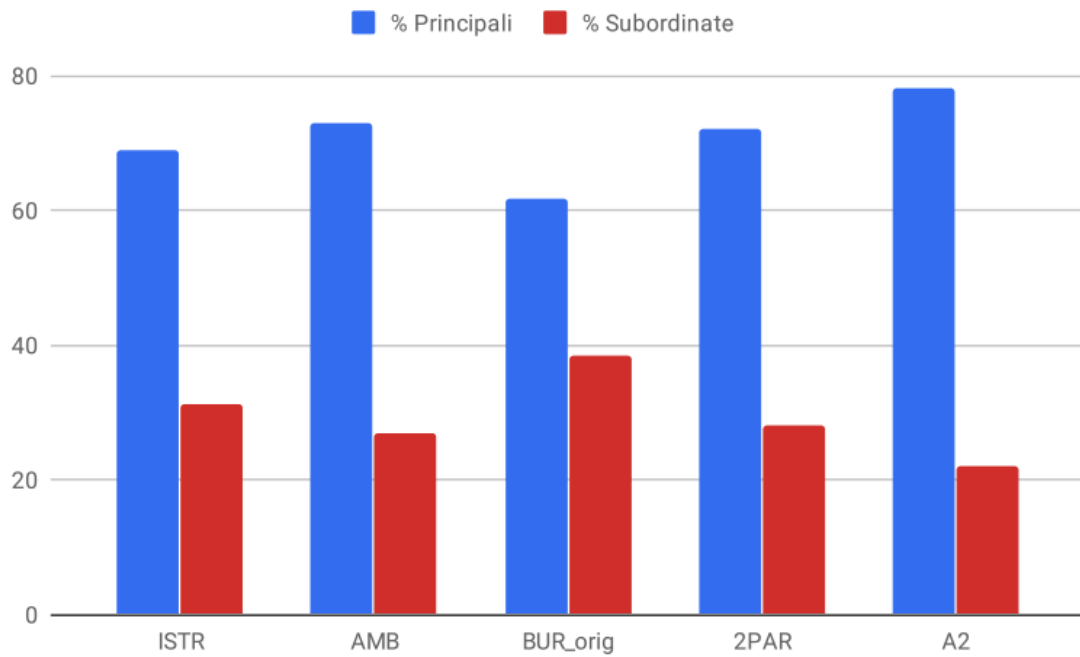


Figura 15 - Comparazione della percentuale media di frasi principali e subordinate nei corpora

Principali e Subordinate in ISTR

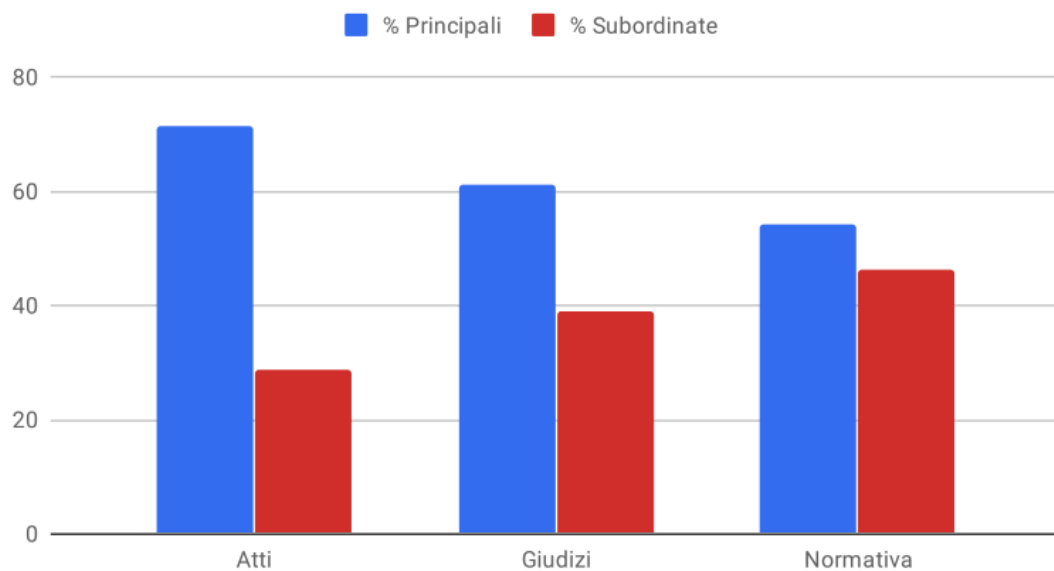


Figura 16 - Analisi della percentuale media di frasi principali e subordinate all'interno di ISTR

Per capire quali tipi di subordinate vengono utilizzate in prevalenza dai redattori dei testi istituzionali comuni rispetto a quelli destinati agli stranieri e ai testi controllati, dobbiamo incrociare alcuni dati, concernenti sia la distribuzione percentuale dei participi esclusi dai tempi composti (già analizzata nel paragrafo precedente), sia altri dati significativi, come: la percentuale di subordinate complete, la percentuale di subordinate infinitive, la percentuale di frasi esplicite e implicite e la percentuale di frasi attive e passive (vedi tabella 10).

Tabella 10 - Comparazione della distribuzione delle frasi subordinate nei corpora

	ISTR	BUR_orig	AMB	2PAR	A2
Subordinate esplicite	0,53 Atti: 0,31 Giudizi: 0,90 Normativa: 1,6	ND	0,44	0,66	0,59
Subordinate implicite	17,76 Atti: 16,54 Giudizi: 18,63 Normativa: 16,66	ND	20,54	14,44	13,68
Frase attive	1,86 Atti: 1,51 Giudizi: 1,52 Normativa: 2,33	ND	2,41	5,64	3,36
Frase passive	0,22 Atti: 0,21 Giudizi: 0,27 Normativa: 0,33	ND	0,44	0,13	0,09

La selezione delle frasi esplicite viene operata analizzando il rapporto tra teste preposizionali e complementi frasali, mentre per le frasi implicite occorre verificare le relazioni tra congiunzioni subordinate e teste verbali di frasi subordinate (Venturi 2011) Dall'analisi incrociata dei diversi dati, la sintassi di ISTR risulta caratterizzata da meno subordinate implicite e meno frasi passive rispetto ad AMB; tuttavia l'elevata occorrenza percentuale di participi sembra confermare la tendenza generale alla sintesi e alla nominalizzazione, attraverso la sostituzione dell'ipotassi con sintagmi participiali.

All'interno di ISTR, Normative si distanzia di molto dalla media: l'elevata presenza di verbi di modo indicativo, il numero di participi significativamente inferiore e i dati sulla diffusione delle frasi implicite e passive indica che i redattori hanno

tendenzialmente optato per una maggior ipotassi rispetto al linguaggio istituzionale comune, ma attraverso il ricorso a subordinate esplicite e attive.

Un esempio di quanto affermato potrebbe essere la seguente frase, tratta dal Vademecum per richiedenti protezione internazionale: “*Se sei privo di mezzi di sussistenza e non sei accolto in un centro di accoglienza governativo, puoi chiedere alla Questura che attivi la Prefettura per l’accoglienza in uno dei centri predisposti dagli Enti Locali nell’ambito del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Sprar)*” .

Distribuzione percentuale di subordinate complete e infinitive

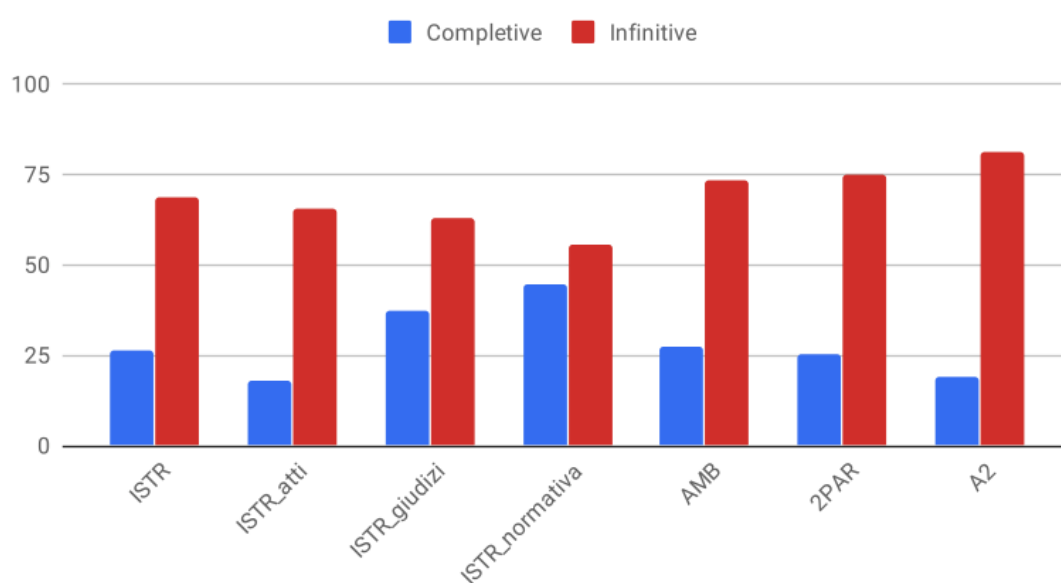


Figura 17 - Comparazione della distribuzione percentuale media delle frasi subordinate complete e infinitive nei corpora

Questi dati sembrano avvalorati anche dall’analisi della distribuzione delle subordinate complete e infinitive (vedi figura 17), dove Normativa si conferma come la categoria di testi caratterizzata dall’utilizzo più frequente di frasi complete. L’intento semplificatorio è evidente: oltre alla diminuzione dell’implicitezza e del ricorso alla diatesi passiva, l’ipotassi può rappresentare una soluzione vincente per rendere più leggibile un testo, poiché contribuisce a rendere manifesti i legami logico-causali tra le proposizioni (Mortara Garavelli 2001).

Non a caso anche Brunato (Brunato 2014) dalla comparazione tra due corpora di testi burocratici autentici (BUR_ orig) e semplificati (BUR_simp) deduce che la strategia impiegata dai redattori per rendere i testi più leggibili prevede il mantenimento

dell'ipotassi e dell'incassamento gerarchico tra le frasi, con un'attenzione maggiore, però, all'esplicitzza e all'uso dei connettivi.

Curiosamente, tuttavia, i testi di Normativa sono caratterizzati anche da una maggior frequenza di oggetti in posizione pre-verbale e di soggetti in posizione post-verbale (vedi tabella 11). Come è noto, il sovvertimento dell'ordine frasale non marcato SVO e l'uso delle dislocazioni risulta di difficile comprensione per i parlanti meno abili e per chi non abbia ancora raggiunto una buona conoscenza della lingua italiana (Ferreira 2003).

Tabella 11 - Analisi dell'ordine frasale all'interno di ISTR

	Atti	Giudizi	Normativa
Oggetto pre-verbale	0,66	3	6
Soggetto post-verbale	14,36	16,8	17,33

Per indagare ulteriormente le caratteristiche sintattiche dei *corpora* in esame, occorre prendere in considerazione ancora due tratti fondamentali: la distanza media massima delle relazioni di dipendenza e i livelli di incassamento gerarchico delle frasi.

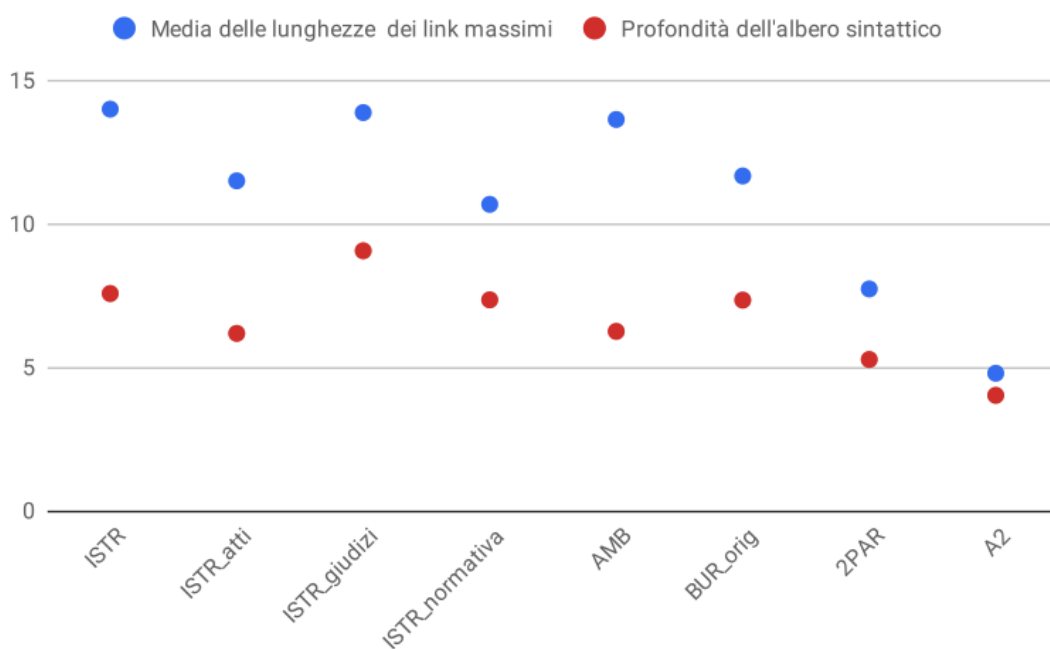


Figura 18 - Comparazione della media delle lunghezze dei link massimi e della profondità dell'albero sintattico dei corpora

Il primo dato permette di scoprire quale numero medio massimo di parole può intercorrere tra la testa ed il suo dipendente, esclusa la punteggiatura. Più il numero è alto, più difficile diventa l'identificazione della relazione, soprattutto per un utente straniero. Lunghezze massime elevate sono anche sinonimo di nominalizzazione e difficoltà.

Come risulta dalla figura 18, ISTR ha mediamente 14 parole massime tra testa e dipendente. Il dato si colloca alla medesima altezza di AMB, ma molto lontano dal 5 di A2. Si legga ad esempio la frase tratta dalla sentenza n. 2985/2016 del Tribunale di Perugia: “**L’essersi** il ricorrente successivamente **dissociato** dalla confraternita e per questo motivo avendo subito reiterate intimidazioni e minacce di morte nonostante l’avvenuto cambiamento per ben due volte della propria residenza in altre città della Nigeria, diversamente da quanto ritenuto dalla Commissione nel provvedimento impugnato, **costituisce** un fondato motivo per riconoscere al ricorrente la protezione umanitaria”.

All’interno di ISTR è sempre Normativa a collocarsi sul valore più basso, con 10 parole massime.

Per quanto riguarda l’organizzazione gerarchica delle relazioni di dipendenza all’interno dell’albero sintattico (vedi figura 18), l’analisi del numero medio massimo di

relazioni consecutive tra foglia e radice vede Giudizi riportare il valore più alto in assoluto (9). A tal proposito si consideri la frase tratta dalla sentenza RG 2284/2017 del Tribunale di Genova: “In assenza di elementi di giudizio specifici relativamente alle caratteristiche di tali provvidenze asseritamente escluse dal principio della parità di trattamento (quali, requisiti previsti per l’erogazione di detti benefici; modalità di erogazione degli stessi ed altro) questo Giudice non ha ragione di porsi il dubbio rappresentato dal quesito formulato dall’Istituto.” Normativa si attesta sullo stesso livello di BUR_orig, sempre molto lontano da 2PAR e A2.

Resta da analizzare ancora il numero medio di complementi preposizionali dipendenti in maniera sequenziale da una testa nominale, indice sia di nominalizzazione che di astrattezza (vedi figura 19).

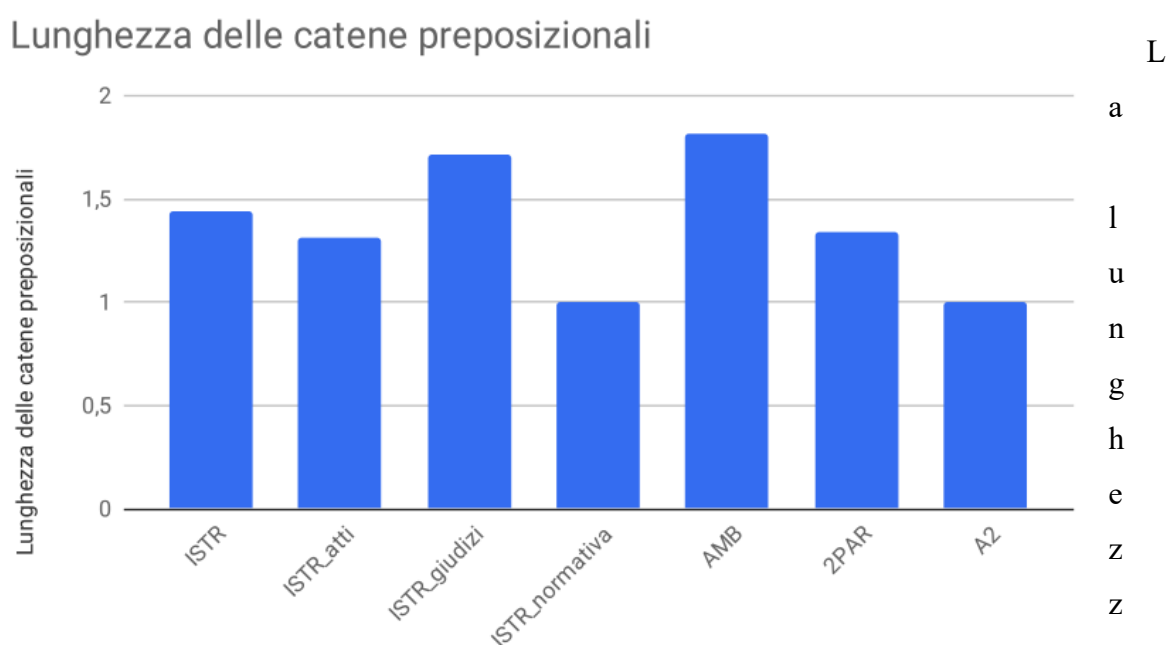


Figura 19 - Comparazione della lunghezza media delle catene preposizionali dei corpora

a delle catene preposizionali di ISTR è inferiore ad AMB e molto vicina al risultato di 2PAR. Giudizi si conferma come la categoria più interessata dal fenomeno; Normativa si attesta invece sul medesimo valore di A2.

Conclusioni

Le metodologie computazionali per il trattamento automatico del testo hanno permesso di dimostrare che complessivamente il corpus ISTR ha molte più caratteristiche in comune con i corpora rappresentativi del linguaggio istituzionale

rispetto a 2PAR e A2. L'analisi delle marche linguistiche di difficoltà ha permesso inoltre di evidenziare che Giudizi è la sotto-categoria complessivamente più difficile di ISTR.

In particolare, tra i tratti caratteristici del linguaggio istituzionale riportati dalla letteratura, quelli monitorati con l'analisi automatica e presenti anche nelle varie sotto-categorie di ISTR sono:

Organizzazione del discorso¹⁷

- inversione dei costituenti del periodo; violazione dell'ordine SVO; *

Fenomeni morfo-sintattici

- alta frequenza di nomi, pronomi, preposizioni, numerali;
- presenza di strutture preposizionali libere (*a far luogo da*) e preposizioni sospese (*dal al*);
- frequente omissione dell'articolo;
- prevalenza di verbi coniugati alla III persona singolare e plurale; assenza di verbi coniugati alla I o alla II persona;
- alta frequenza di verbi con soggetto implicito; *
- alta frequenza di verbi alla diatesi passiva; *
- alta frequenza dell'uso verbale del participio presente; *
- alta frequenza di verbi al participio passato in funzione congiunta e assoluta; *
- prevalenza di verbi coniugati all'indicativo presente e futuro;
- uso dell'imperfetto con funzione narrativa (frequente nelle sentenze);
- uso dell'infinito con valore imperativo;
- nominalizzazione: numero elevato di modificatori del nome; sintagmi nominali pesanti; *
- elevata densità informativa; *
- elevata distanza media tra testa e dipendente nelle relazioni di dipendenza; *
- prevalenza di frasi coordinate;
- prevalenza di subordinate implicite; *
- frasi lunghe; *
- frequenti doppie negazioni e litoti; *
- frequenza di *coniunctio* relativa e possessivo analitico.

¹⁷ Tra questi tratti, quelli indicati con un asterisco sono anche indici di difficoltà testuale, sulla base della letteratura sull'analisi della comprensibilità.

Lessico

- parole lunghe (+9 lettere/parola); *
- tecnicismi necessari;
- tecnicismi collaterali; *
- prassismi, aulicismi e arcaismi; *
- forestierismi (prevalenza di anglicismi e latinismi); *
- abbreviazioni, sigle, acronimi: incoerenza e variabilità nella selezione delle varianti; *
- prevalenza di vocaboli astratti; *

Normativa si rivela essere la categoria di testi istituzionali maggiormente curati dal punto di vista redazionale e comunicativo, presentando mediamente un'occorrenza inferiore di tutte le variabili marcate come difficili.

2.3.3 La comprensibilità dei testi istituzionali da parte di adulti immigrati: test e analisi dei dati

Metodo e obiettivi di verifica della comprensione

La comprensione è un processo dinamico e continuo che prevede l'interazione e la correlazione di più fattori: tentare di misurarla significa delimitare e quantificare il frammento di un continuum. Tuttavia, ciò diventa indispensabile soprattutto in ottica applicativa.

Secondo il Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente (PISA) promosso dall'OCSE, "Reading is a multidimensional domain" (Pisa 2015 Reading Framework); poiché non è possibile tenere in considerazione tutti gli elementi che entrano in gioco durante la lettura, nella valutazione del livello di comprensione degli studenti vengono presi in considerazione solo tre elementi principali: dominio, testo e lettore (*situation, text, aspect*).

In particolare, nel PISA le competenze del lettore vengono valutate secondo 3 grandi categorie: accesso e recupero delle informazioni dal testo, integrazione e interpretazione del testo, riflessione e valutazione del testo.

Secondo il National Assessment of Educational Progress (National Assessment Governing Board 2017), la localizzazione delle informazioni nel testo implicherebbe la capacità di dare definizioni e recuperare dettagli e fatti espliciti. Integrare e interpretare

un testo significherebbe descrivere cause e effetti di un fatto, identificare le frasi più importanti, utilizzare in modo appropriato i suggerimenti tipografici, rilevare assunti impliciti in un argomento e comparare eventi e situazioni. Considerarlo criticamente e valutarlo presupporrebbe, invece, la capacità di valutare il punto di vista dell'autore, valutare la sua influenza e autorevolezza e giudicarne la credibilità.

Nel Programma Internazionale per la Valutazione delle Competenze degli Adulti (PIAAC) dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) si specifica anche che “information on the skills of adults with low levels of proficiency is provided by an assessment of reading components that covers text vocabulary, sentence comprehension and passage fluency” (OECD 2016).

Nella maggior parte dei programmi di valutazione della comprensione del testo scritto, sono preferiti gli *items* a risposta multipla di tipo localizzativo/orientativo nella valutazione delle abilità di lettori poco esperti.

Nel caso di specie, dopo aver definito il dominio e i testi di riferimento (vedi cap. 2.3.2), l'analisi della comprensione dei testi istituzionali italiani da parte di immigrati adulti ha lo scopo di proporre strategie utili all'elaborazione di soluzioni redazionali e didattiche espressamente formulate per l'utenza. Ci si pone dunque in prospettiva applicativa, con un'attenzione particolare alle abilità di lettura e ai fattori sociali che possono influire sul processo.

Il test (vedi Allegato 1) predisposto per la verifica della competenza di lettura dei testi italiani istituzionali è formale, strutturato e oggettivo, con quesiti esclusivamente a risposta chiusa. La definizione del tipo di test ed il controllo di praticità, realizzabilità, logica e correzione degli *items* è stato realizzato sulla base delle *check-lists* fornite da Douglas Brown (Douglas Brown 2004)¹⁸.

Il test è stato suddiviso in quattro sezioni (vedi Allegato 1):

- sezione 1: lettura e verifica della comprensione di un annuncio, prova di controllo di livello A2¹⁹.
- sezione 2.1: completamento di un modulo a campi guidati e pre-compilati²⁰;
- sezione 2.2: completamento di un modulo a campi semi-liberi²¹;

¹⁸ Poiché il test mira alla verifica della comprensione *possibile* di testi istituzionali autentici da parte di adulti immigrati, la difficoltà dei testi in oggetto non può essere commisurata all'effettiva competenza linguistica dei partecipanti. D'altra parte non si tratta di un test sommativo, né nei confronti degli studenti né dei loro insegnanti; si tratta piuttosto di un test diagnostico, giustificato dal fine applicativo e sperimentale della ricerca.

¹⁹ Tratto dal modulo per l'integrazione linguistica della prova Cils A2 del giugno 2012.

²⁰ Tratto dalla scheda di iscrizione CELI immigrati dell'Università di Perugia.

²¹ Tratto dal modulo per l'iscrizione al Centro di Istruzione per Adulti, CPIA Genova Levante.

- sezione 3: lettura e verifica della comprensione del modulo di richiesta di cittadinanza;

- sezione 4: esercizio di tipo lessicale + lettura e verifica della comprensione di una sentenza (esito di un ricorso in tribunale per la richiesta di asilo politico)²².

Poiché i dati dell'analisi automatica di ISTR hanno dimostrato che Normativa è la sotto-sezione più semplice e curata dal punto di vista redazionale, si è deciso di non includere nella sperimentazione testi tratti da vademecum o guide.

Avendo come modello l'analisi della comprensione della bolletta Enel condotta da De Mauro e Vedovelli (De Mauro e Vedovelli 2001), sono state considerate oggetto di analisi le varie tappe in cui si articola il processo di comprensione, ovvero:

1. decodifica degli elementi verbali;
2. gestione degli elementi simbolici e non verbali;
3. Reperimento di dati specifici all'interno del testo;
4. elaborazione dei collegamenti intra-testuali ed extra-testuali necessari per la corretta comprensione del contenuto informativo del testo; selezione delle informazioni più pertinenti;
5. comprensione delle funzioni comunicative e pragmatiche del testo.

Alle prime due strategie, seppur presupposte ed implicate da ogni quesito del test, sono state associate 3 domande lessicali esplicite, per la valutazione della comprensione del significato letterale di alcuni termini o elementi simbolici chiave del testo (vedi tabella 12).

Alla terza sono state associate 7 domande di orientamento, per la verifica della capacità di reperire i dati fondamentali nel testo (*skimming*).

Alla quarta sono state associate 4 domande di tipo informativo per la verifica della comprensione delle informazioni contenute nel testo, del loro corretto collegamento e dell'integrazione per inferenza delle informazioni mancanti nel testo (*scanning*).

Infine, una sezione e una domanda di tipo pragmatico sono state inserite per valutare le capacità dei lettori di comprendere le azioni da compiere e le richieste di tipo applicativo contenute nei testi.

²² Tratto dalla sentenza del Tribunale ordinario di Bologna del 19 febbraio 2017 con riferimento R.G. 2016/9949.

Tabella 12 – Quesiti del Test 1

DOMANDA	TIPO DI QUESITO	RISPOSTE	STRATEGIA IMPLICATA	MICRO-OBIETTIVO
1.01 Il servizio Vivastrada è...	Quesito a risposta multipla	A. gratuito B. a pagamento C. in abbonamento	Orientativa	Reperimento informazioni
1.02 Con Vivastrada puoi...	Quesito a risposta multipla	A. conoscere tante persone B. prenotare un viaggio C. trovare lavoro	Informativa	Inferenza
1.03 Quando pubblichi un annuncio su Vivastrada devi...	Quesito a risposta multipla	A. scegliere la categoria B. indicare il prezzo dell'oggetto che vuoi vendere C. mettere una fotografia	Orientativa	Reperimento informazioni
1.04 Per pubblicare il tuo annuncio devi..	Quesito a risposta multipla	A. cliccare su un'immagine B. inserire una password C. selezionare una città	Orientativa	Reperimento informazioni
sez 2	Quesito a risposta multipla		Pragmatiche	Compilare i moduli
3.01 Il modulo serve a...	Quesito a risposta multipla	A. comprare la cittadinanza B. ricevere la cittadinanza C. ricevere un'autocertificazione	Orientativa	Reperimento informazioni
3.02 Cosa vuol dire art?	Quesito a risposta multipla	A. artefice B. articolo C. arto	Lessicale	Comprendere il significato della sigla Art.
3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire...	Quesito a risposta multipla	A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Lessicale	Comprendere il significato del termine <i>mendace</i>
3.04 Decadere in questo documento vuol dire...	Quesito a risposta multipla	A. cadere per terra B. perdere la validità C. diventare povero	Lessicale	Comprendere il significato del termine <i>decadere</i>
3.05 Se fai dichiarazioni	Quesito a risposta multipla	A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti	Pragmatico	Comprendere le conseguenze legali di una

false...		C. vai in galera		dichiarazione mendace
3.06 In questo modulo la cittadinanza è..	Quesito a risposta multipla	A. un luogo in cui vivono almeno 10.000 persone B. l'insieme degli abitanti di una città C. un documento dello Stato Italiano che ti da diritti e doveri	Informativa	Inferenza Enciclopedia
4.01 La commissione ha deciso di..	Quesito a risposta multipla	A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa	Reperimento informazioni
4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene...	Quesito a risposta multipla	A. dalla Nigeria B. dal Senegal C. dalla Libia	Orientativa	Reperimento informazioni
4.03 Il giovane...	Quesito a risposta multipla	A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema	Informativa	inferenza
4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire...	Quesito a risposta multipla	A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo	Informativa	Collegamento e rielaborazione delle informazioni
4.05 Sottolinea nel	Quesito a risposta		Orientativa	Individuazione dell'informazione

testo la frase più importante	chiusa			più importante del testo
--	--------	--	--	-----------------------------

In considerazione dell'importanza della conoscenza del lessico per la corretta comprensione di un testo in lingua seconda (Laufer 2010; Laufer e Aviad-Levitzky 2017) e delle caratteristiche lessicali del corpus ISTR, è stato inserito un esercizio all'interno della sezione 4 (non valutato nel punteggio finale del test) con la consegna di cerchiare tutte le parole sconosciute o poco chiare nel testo. Tale richiesta aveva lo scopo di correlare, in sede di analisi, la copertura lessicale con la comprensione effettiva del testo.

I testi

Ogni sezione del test è focalizzata su un tipo di testo rappresentativo delle sottocategorie Atti e Giudizi del linguaggio istituzionale, così come è stato definito nel capitolo precedente²³:

- sezione 2: moduli (linguaggio burocratico, testi applicativi)
- sezione 3: modulo di richiesta di cittadinanza (linguaggio burocratico, testo applicativo)
- sezione 4: esito di una commissione territoriale (linguaggio giuridico, testo applicativo)

Tutti i testi sono autentici; le loro caratteristiche lessicali, morfologiche, sintattiche, testuali e pragmatiche sono conformi a quanto descritto nel capitolo precedente a proposito del linguaggio istituzionale. In particolare, l'analisi della leggibilità effettuata con READ-IT²⁴ (Orletta et al. 2011) rileva quanto segue:

²³ Tranne la sezione 1, formulata su di un testo di controllo di livello A2. Sulla base dei dati ricavati dall'analisi computazionale del corpus ISTR, si è deciso di non includere nella sperimentazione testi tratti da Normativa perché già caratterizzati da un linguaggio istituzionale semplificato.

²⁴ Si è deciso di utilizzare lo strumento [Read-it](#) per la ricchezza dei parametri di complessità forniti, per la doppia articolazione dell'analisi al livello del testo e della frase, per la sua taratura sulle utenze deboli (scarsa scolarizzazione, problemi cognitivi, scarsa conoscenza della lingua) e per l'evidenza di applicabilità al linguaggio burocratico e legale (Brunato e Venturi 2016; Venturi 2012; Brunato e Venturi 2014)

- Sezione 1 (Vedi figura 20) i risultati dell'analisi rispecchiano la difficoltà attesa del testo, che è stato elaborato espressamente per utenti stranieri con una conoscenza linguistica di livello A2. Gli indici Read-it base e sintattico sono estremamente bassi; la sola lieve difficoltà sembra risiedere nella densità lessicale (33,4%), giustificata dalla tipologia di testo (annuncio pubblicitario).

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
Indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				2,3%		
READ-IT Lessicale				33,4%		CHIUDI
READ-IT Sintattico				2,2%		
READ-IT Globale				12,6%		
Indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				71,0		

Figura 20 - Dati relativi alla leggibilità del testo 1

- Sezione 2, modulo 1 (Vedi figura 21): i valori di Read-it base, lessicale e sintattico sono conformi alla semplicità rilevata dall'indice Gulpease. Il modulo pre-compilato pone domande dirette e molto semplici all'utente (si può notare l'utilizzo della seconda persona singolare). Anche le risposte proposte sono semplici ed intuitive, pur presentando, probabilmente per un'attenzione dovuta alla parità di genere, la doppia forma maschile e femminile (vedi *studente/ssa, operaio/a*). L'indice di difficoltà piuttosto alto rilevato da Read-it globale dipende dall'alta densità informativa del testo, tipica dei moduli in generale: sono presenti soltanto due verbi. Oltre a ciò, Read-it rileva una percentuale attestata intorno al 22% circa di lessico appartenente al vocabolario ad alta disponibilità e ad alto uso (De Mauro 2005). La difficoltà attesa per la compilazione di questo modulo non risiede tanto nella sua veste strettamente linguistica, quanto nella sua applicabilità pragmatica: la compilazione guidata dai quadratini, la data di nascita con le note per la compilazione (vedi *gg,mm,aa*) e le risposte con la doppia forma maschile e femminile potrebbero confondere l'utente culturalmente non abituato a tali convenzioni grafiche.

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				0,1%		
READ-IT Lessicale				0,1%		
READ-IT Sintattico				9,7%		
READ-IT Globale				94,3%		
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				157,8		
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						

Figura 21 - Dati relativi alla leggibilità del modulo 1 della sezione 2

- Sezione 2, modulo 2 (Vedi figura 22): anche in questo caso l'indice Read-it base e sintattico e l'indice Gulpease riportano valori coerenti e conformi alla semplicità attesa del testo. La difficoltà riportata dagli indici Read-it lessicale e globale dipende in parte dalla densità informativa in parte dall'estrema brevità del testo, che in proporzione riporta solo il 66% di lemmi ascrivibili al Lessico di Base. Non compare la domanda esplicita sul genere, come nel primo modulo, ma viene inserito un campo aperto per l'inserimento della marca morfologica di genere (Vedi *nat* ___ / ___). Molte informazioni richieste all'utente vengono solo suggerite dal lessema (Vedi *indirizzo*) dalla preposizione o dall'articolo (Vedi *a, il*). Ricorrono inoltre due abbreviazioni: *n.* e *Prov.* Di nuovo, la difficoltà attesa risiede nell'effettiva comprensione delle convenzioni grafiche da parte dell'utente straniero.

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				0,1%		
READ-IT Lessicale				100,0%		
READ-IT Sintattico				12,2%		
READ-IT Globale				100,0%		
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				166,8		

Figura 22 - Dati relativi alla leggibilità del modulo 2 della sezione 2

- Sezione 3, autocertificazione (vedi figura 23): ci si attesta, in questo caso, su livelli di difficoltà molto alti (rilevati sia dagli indici Read-it che da Gulpease). La difficoltà lessicale dipende dal 46% di parole non appartenenti al Vocabolario di Base e dall'elevata densità informativa. La sintassi risulta caratterizzata dal numero elevato di frasi subordinate (40%, attenuata dalla scarsa profondità media delle catene di subordinazione), dalla lunghezza media dei periodi (12 parole per frase) e da una media delle lunghezze massime estremamente elevata (17 parole tra testa e dipendente). Il testo risulta composto da quattro frasi, tra le quali l'ultima risulta essere globalmente più complessa. A ciò si aggiunge la veste grafica del testo che con la scelta di evidenziare le parole *chiede* e *autocertificazione* lascia spazio all'ambiguità e alla confusione sull'effettivo oggetto della richiesta. La difficoltà attesa per la comprensione di questo testo da parte dell'utenza selezionata è estremamente elevata.

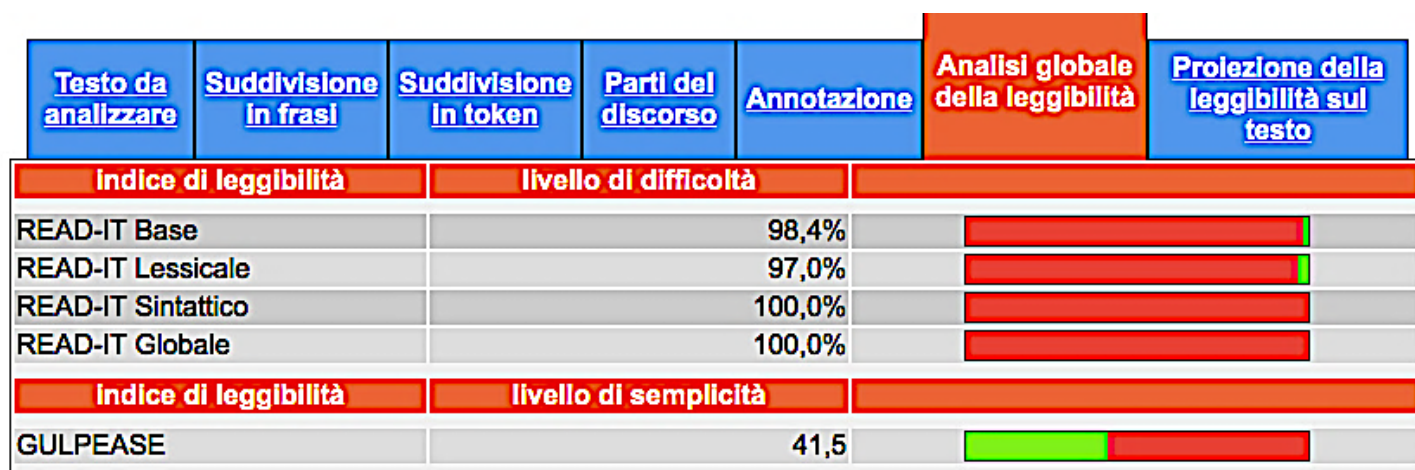


Figura 23 - Dati relativi alla leggibilità del testo della sezione 3

- Sezione 4, sentenza (Vedi figura 24): si tratta del testo più difficile. I livelli di complessità rilevati da Read-it e Gulpease sono massimi. Ciò è dovuto alla lunghezza media dei periodi (ben 43 lemmi per frase), alla media di 4 proposizioni per periodo, alla media delle lunghezze massime (anche in questo caso, 17 parole tra testa e dipendente) e alla presenza di numerosi aggettivi qualificativi. Il lessico appartenente al Vocabolario di Base si attesta su una percentuale del 70% e la densità lessicale in questo caso è meno elevata. Tuttavia l'estrema complessità sintattica potrebbe costituire un problema rilevante per l'utenza a cui si indirizza.

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
Indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				99,5%		
READ-IT Lessicale				100,0%		
READ-IT Sintattico				96,3%		
READ-IT Globale				100,0%		
Indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				38,5		

Figura 24 - Dati relativi alla leggibilità del testo della sezione 4

Il questionario

Sulla base dell'indagine succitata di De Mauro e Vedovelli, il processo di comprensione è stato analizzato soprattutto in relazione agli stati interni e all'identità socio-culturale del lettore. Per questo al test vero e proprio è stato aggiunto un questionario con alcune domande riguardanti la sfera socio-culturale degli studenti (vedi Allegato 2). La complessità, il numero e la scelta delle domande sono stati influenzati dal livello di conoscenza della lingua italiana degli studenti e dal loro particolare vissuto; molti avevano alle spalle un passato migratorio, personale e umano molto doloroso e complesso²⁵. Si è pertanto scelto di semplificare e ridurre le domande a poche ed essenziali informazioni, ovvero: età, sesso, provenienza, numero di lingue parlate, lingua madre, anni di studio nel Paese d'origine, anni di studio in Italia, periodo di permanenza in Italia, situazione lavorativa. Tali domande permettono di reperire anche le informazioni necessarie alla rilevazione dei bisogni formativi, particolarmente utili anche per l'elaborazione del corso di formazione in italiano istituzionale. Tutti gli studenti sono stati affiancati dal loro insegnante durante la compilazione del questionario, per evitare *bias* dovuti all'incomprensione delle domande. In questa fase della ricerca si è deciso di limitare la valutazione dei fattori emotivi alle annotazioni dell'osservatore e all'analisi dei commenti liberi degli studenti.

I partecipanti

I test hanno avuto luogo nelle scuole liguri che hanno aderito alla sperimentazione: Cpia Genova Ponente (1 classe del corso mattutino di scuola media inferiore e 1 classe

²⁵ Vedi anche De Mauro e Vedovelli 2001

del corso di alfabetizzazione di livello B1), Cpia Genova Levante (2 classi del corso mattutino e 1 classe del corso serale di scuola media inferiore), Cpia di Savona - sede di Cairo Montenotte (1 classe del corso serale di scuola media inferiore) e Scuola media superiore Marco Polo di Genova (alunni stranieri di una classe del corso serale del biennio di cucina e sala). Le classi coinvolte sono state 7, per un totale di 103 studenti. Gli studenti target della sperimentazione sono studenti stranieri con una conoscenza dell'italiano attestata almeno sul livello A2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue). Poiché le prove hanno avuto luogo tra aprile-maggio 2017 e prima degli esami di fine anno scolastico, non essendo disponibili risultati di prove linguistiche recenti, per poter considerare raggiunto e superato il livello A2 presupposto, si è deciso di premettere al test vero e proprio una breve prova di comprensione del testo scritto di livello A2 (sezione 1) tratta dal modulo per l'integrazione linguistica della prova Cils A2 del giugno 2012 (vedi allegato 1).

Alla sperimentazione hanno preso parte in totale 17 donne e 86 uomini. L'età media dei partecipanti era di 24 anni (min. 16, max. 52). Nel campione si può rilevare un'alta percentuale di africani (69%), seguita da sudamericani (23%), europei (11%) e asiatici (7%), come emerge dall'analisi della figura 25.

Albania	Bangladesh	Benin	Brasile
10	1	1	2
Camerun	Cina	Colombia	Costa d'Avorio
3	1	1	7
Ecuador	Egitto	Filippine	Gambia
5	1	2	13
Ghana	Guinea Bissau	Guinea Conakry	Italia
4	1	11	1
Liberia	Mali	Marocco	Nigeria
2	6	1	10
Pakistan	Peru	Repubblica Dominicana	Romania
3	3	1	1
Senegal	Sierra Leone	Togo	
9	1	2	

Figura 25 - Distribuzione dei partecipanti alla sperimentazione 1 per paese d'origine

Il 33% degli studenti parla il francese come prima lingua, il 31% l'inglese, l'11% lo spagnolo, il 10% l'albanese e il 15% altre lingue minori. La scolarizzazione media dei partecipanti (calcolata come il numero di anni di studio formale nel Paese di origine) è di 9 anni (vedi figura 26). In rapporto anche all'ampiezza del campione per area di

provenienza si può dedurre che europei ed asiatici abbiano studiato per un numero più elevato di anni rispetto agli africani (in particolare Africa nord-occidentale).

Albania	Bangladesh	Benin	Brasile
10.700000	12.000000	10.000000	10.500000
Camerun	Cina	Colombia	Costa d'Avorio
10.333333	11.000000	11.000000	9.142857
Ecuador	Egitto	Filippine	Gambia
10.200000	7.000000	6.500000	8.153846
Ghana	Guinea Bissau	Guinea Conakry	Italia
6.250000	1.000000	8.909091	0.000000
Liberia	Mali	Marocco	Nigeria
13.000000	8.000000	4.000000	12.500000
Pakistan	Peru Repubblica Dominicana	4.000000	Romania
14.666667	3.666667	4.000000	14.000000
Senegal	Sierra Leone	Togo	
9.666667	12.000000	13.000000	

Figura 26 - Scolarizzazione media per provenienza dei partecipanti alla sperimentazione 1

In media i partecipanti parlano 3 lingue, ma la percentuale si alza considerando esclusivamente il campione africano, probabilmente in ragione della grande frammentazione linguistica dell'area geografica.

La media di anni di studio dell'italiano è di 2 anni e combacia con il numero medio di anni di residenza in Italia: in genere gli studenti stranieri dei Cpia devono frequentare un anno propedeutico di alfabetizzazione prima di approdare al corso di terza media. Solo il 22% degli studenti dichiara di aver trovato un lavoro in Italia.

Svolgimento delle prove

Le prove sono state realizzate nei mesi precedenti alla sperimentazione con l'aiuto dei docenti delle scuole coinvolte, che hanno preso parte volontariamente ad un gruppo di controllo. È stata inoltre stipulata una convenzione con le scuole per permettere lo svolgimento delle sperimentazioni in un contesto regolamentato e definito da entrambe le parti.

Si è deciso di preservare l'anonimato degli studenti sia nella compilazione del test che, soprattutto, del questionario. A tale fine ad ogni studente è stato assegnato un codice identificativo riportato in tutti i documenti.

Le prove si sono svolte alla presenza del docente titolare della cattedra (6 docenti di italiano, storia e geografia e 2 docenti di matematica e scienze) che, oltre ad aiutare gli studenti nella compilazione del questionario, ha avuto anche il compito di compilare il

registro con l'ora di inizio e di riconsegna del test (vedi allegato 3). Il tempo massimo per la compilazione delle prove è stato quantificato in 2 ore.

Prima dell'inizio delle prove è stata spiegata a voce la procedura agli studenti, con riferimento alle consegne riportate anche nella pagina iniziale del test. È stato sottolineato il divieto assoluto di utilizzare smartphone o altri dispositivi e di consultare i propri documenti personali.

Durante lo svolgimento delle prove, è stato utilizzato un modulo per l'annotazione di osservazioni e domande rimarchevoli poste dai partecipanti (vedi allegato 4).

Metodo di correzione delle risposte

Ad ogni risposta corretta alle domande del test è stato assegnato 1 punto per un totale di 43 punti. Non sono state previste sottrazioni di punteggio per le risposte errate o non date. Nel rispetto dell'anonimato, le risposte alle domande personali dei moduli sono state considerate positive quando verosimili e conformi alla richiesta; non è stato utilizzato il questionario per la discriminazione delle risposte corrette. Inoltre, sono state eliminate le domande concernenti il nome ed il cognome. Nel secondo modulo è stata considerata una domanda anche il completamento morfologico delle parole (vedi *nat*__). Sono stati considerati errori:

- le risposte incomplete (per es. solo l'anno di nascita in risposta alla domanda sulla data di nascita o solo la via in risposta alla domanda sull'indirizzo);

- le risposte fornite completamente fuori dalla griglia di quadretti predisposta dal modulo 1;

- la risposta con l'aggettivo corrispondente alla domanda sulla nazionalità (per esempio *nigeriano*), essendo presente anche la domanda *dichiara di essere cittadino*_____.

Nel caso in cui gli studenti non possedessero una mail o un numero di cellulare, è stato loro chiesto di cancellare le caselle di risposta, lasciando in bianco solo le risposte alle richieste effettivamente non comprese.

L'esercizio della sezione 4 non è stato considerato ai fini dell'attribuzione del risultato finale. Nell'ultima domanda al testo 4 si chiede di identificare nel testo la frase più importante; è stata considerata corretta sia la individuazione dell'intero periodo che della clausola specifica.

Analisi delle risposte del test

I risultati del test e del questionario sono stati analizzati con il sistema di analisi statistica R. Ciò ha permesso la visualizzazione riassuntiva dei dati e il calcolo delle correlazioni tra fattori.

La media del risultato al test di comprensione è di 27,54 punti medi su 43 totali, con il 61,2% di risposte corrette. Il punteggio minimo è 2 e quello massimo 43.

Tra le varie sezioni del test (vedi tabella 13), la percentuale media di risposte corrette risulta così ripartita:

- Sezione 1: 61%
- Sezione 2: 64% totale (71% modulo 1, 61% modulo 2)
- Sezione 3: 56,3%
- Sezione 4: 55%

I risultati rispecchiano i dati ricavati dall'analisi della leggibilità dei testi: come previsto, i brani più difficili per gli utenti stranieri con un livello A2 di italiano sono il modulo per la richiesta di cittadinanza e la sentenza del tribunale. Tuttavia, il risultato del test di comprensione di livello A2 inserito nella sezione 1 non risulta altrettanto conforme alle aspettative. In questo caso è difficile attribuire la causa del punteggio alla preparazione degli studenti o alle caratteristiche del testo in oggetto (gli annunci su internet potrebbero essere estranei alla quotidianità degli studenti), ma senz'altro occorre tenere presente che il presupposto livello A2 degli studenti iscritti alla terza media potrebbe non essere reale.

Tabella 13 – Percentuale media di risposte positive ad ogni quesito (Test 1)

DOMANDA	RISPOSTE	STRATEGIA IMPLICATA	RISPOSTE POSITIVE
1.01 Il servizio Vivastrada è...	A. Gratuito B. a pagamento C. in abbonamento	Orientativa	78%
1.02 Con Vivastrada puoi...	A. conoscere tante persone B. prenotare un viaggio C. trovare lavoro	Informativa	67%
1.03 Quando pubblichi un annuncio su Vivastrada devi...	A. scegliere la categoria B. indicare il prezzo dell'oggetto che vuoi vendere C. mettere una fotografia	Orientativa	47%
1.04 Per pubblicare il tuo	A. cliccare su un'immagine B. inserire una password	Orientativa	53%

annuncio devi..	C. selezionare una città		
sez 2		Pragmatiche	
3.01 Il modulo serve a...	A. comprare la cittadinanza B. ricevere la cittadinanza C. ricevere un'autocertificazione	Orientativa	48%
3.02 Cosa vuol dire art?	A. artefice B. articolo C. arto	Lessicale	70%
3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire...	A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Lessicale	48%
3.04 Decadere in questo documento vuol dire...	A. cadere per terra B. perdere la validità C. diventare povero	Lessicale	70%
3.05 Se fai dichiarazioni false...	A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	Pragmatico	32%
3.06 In questo modulo la cittadinanza è..	A. un luogo in cui vivono almeno 10.000 persone B. l'insieme degli abitanti di una città C. un documento dello Stato Italiano che ti da diritti e doveri	Informativa	71%
4.01 La commissione ha deciso di..	A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa	66%
4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene...	A. dalla Nigeria B. dal Senegal C. dalla Libia	Orientativa	74%
4.03 Il giovane...	A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema	Informativa	66%
4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire...	A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano	Informativa	52%

	C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo		
4.05 Sottolinea nel testo la frase più importante		Orientativa	18%

Tra i due moduli della sezione 2 risulta più facile il formulario pre-compilato (2.1) rispetto a quello libero (2.2). Nel primo uno degli errori più frequenti è la confusione tra *stato di nascita* e *nazionalità*. Molti studenti, in maggioranza anglofoni, tendono ad invertire l'ordine degli elementi della data, come in uso nel mondo anglosassone. Nel secondo modulo l'errore principale risiede nella confusione tra indirizzo di *residenza* e *domicilio*; la dimenticanza del completamento morfologico per maschile/femminile è quasi sistematica.

Osservando i risultati dei singoli *items*, possiamo notare che le percentuali di risposte corrette si abbassano soprattutto in corrispondenza di quesiti di tipo orientativo o pragmatico (vedi tabella 13).

Tra tutte le percentuali spicca, in negativo, quella associata alla domanda 5 del questionario 4. Si chiedeva, in questo caso, di rintracciare nella sentenza del tribunale la frase più importante. In generale, la capacità di isolare parti di discorso ed identificare le porzioni di testo salienti è un'abilità che, ad un livello pre-intermedio di conoscenza linguistica, risulta applicabile alle frasi più semplici (Ferreira 2003)

Come previsto dall'analisi della leggibilità, che identificava l'ultima frase del modulo di richiesta di cittadinanza come la più complessa, il risultato del quesito (3.05) basato su quella porzione di testo risulta estremamente basso. Allo stesso modo, la domanda 3.1, che mirava alla verifica della comprensione dell'oggetto della richiesta del modulo mal segnalata a livello grafico, non ha dato esito positivo.

È interessante notare anche come l'analisi degli errori più ricorrenti possa dare informazioni sui processi di comprensione interni ai lettori e meno misurabili quantitativamente; per esempio, alla domanda 3.2 (*l'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene* – risposta corretta *Nigeria*) la maggioranza degli studenti che ha sbagliato ha risposto *Libia*. Potrebbe trattarsi in questo caso della proiezione sul testo di

un'esperienza personale, o del ricorso all'enciclopedia personale per sopperire alla mancanza di comprensione dovuta alla scarsa conoscenza linguistica (Nassaji 2007)

A livello lessicale risulta problematico solo il quesito sull'aggettivo *mendace*, peraltro parola rara e non appartenente al Vocabolario di Base. In questo caso l'abbreviazione *art* non sembra costituire un ostacolo alla comprensione.

Considerando le risposte fornite ai due moduli della sezione 2 (vedi tabella 14), complessivamente le parole meno comprese risultano essere *Codice postale*, *Prov. (provincia)*, *Stato di residenza*, *Nazionalità* e *N (numero)*. Tra queste spiccano due abbreviazioni (*Prov.* e *n.*). La maggior parte delle parole segnalate appartengono, come visto nel capitolo precedente, alle 150 parole più frequenti del corpus ISTR, dato che le rende estremamente utili per la comprensione di questa tipologia di testi.

Tabella 14 - Percentuale media di risposte mancate o errate alle richieste dei moduli

Parole non comprese nei moduli: percentuale di risposte mancate o errate	
Codice postale	0,57
Prov (provincia)	0,5
Stato di residenza	0,48
Nazionalità	0,44
n. (numero civico)	0,4
Indirizzo di residenza	0,37
Stato di nascita	0,34
Città di nascita	0,31
Città di residenza	0,29
Nazione	0,24
Sesso	0,18
Data di nascita	0,12
Domicilio	0,02

Osservando le parole segnalate come più difficili nel testo 4, si può ricavare che sono i francofoni ad aver segnalato un numero più elevato di parole (vedi tabella 15).

Tabella 15 - Tabella 14 - Distribuzione della percentuale media di risposte mancate o errate alle richieste dei moduli per lingua madre dei partecipanti

Francofoni (33% degli studenti totali)		Anglofoni (31% degli studenti totali)	
Atteggiamento post-traumatico	12	Atteggiamento diagnostico	3
diagnostico	10	isolamento	2
terapeuta	8	travagliato	2
eloquio	8	apprendimento	1
travagliato	7	compensazione	1
benchè	7	connotato	1
5			
Albanofoni (10% degli studenti totali)		Ispanofoni (11% degli studenti totali)	
Atteggiamento	3	Congruo	2
eloquio	3	travagliato	2
travagliato	3	vicenda	1
connotato	2		
terapeuta	2		
apprendimento	1		
benchè	1		

Nonostante ci si potrebbe aspettare una maggior vicinanza linguistica e una maggior attivazione del transfer linguistico (N. Jiang 2004; Sunderman e Kroll 2006), questo dato può essere correlato a diversi fattori:

- la provenienza dell'utenza francofona correla con una bassa scolarità;
- la segnalazione di numerose parole sconosciute non è necessariamente indice di scarsa competenza linguistica (Macintyre, Noels, e Clément 1997)
- alcuni studenti, per motivi personali o culturali o per preservare la propria immagine sociale positiva, potrebbero semplicemente aver preferito non portarlo a termine (Goffmann 1971; Peirce 2018).

Ripartendo le parole selezionate e il numero di segnalazioni per la lingua madre dei partecipanti, si osserva che le parole meno comprese appartengono in maggioranza al

lessico specialistico di area medico-psicologica (*post-traumatico, terapeuta, diagnosticato, atteggiamento*).

I fattori che più incidono sulla comprensione

Per l'analisi dell'influenza dei fattori sulla comprensione è stata utilizzata la procedura statistica del modello lineare e della regressione multipla lineare. Per tutte le correlazioni sono stati verificati gli assunti di linearità, assenza di collinearità tra i fattori predittivi, assenza di eteroschedasticità e normalità di distribuzione dei residuali. I dati sono stati normalizzati per essere trattati dal software di analisi statistica R.

Per quanto riguarda le abilità linguistiche e di lettura, è stata analizzata la correlazione del numero di lingue parlate, degli anni di studio di italiano, della durata di svolgimento del test e del numero di parole non comprese nell'esercizio numero 4.

Nel caso della sperimentazione in oggetto e in contrapposizione a quanto suggerito dalla letteratura (E. B. Bernhardt e Kamil 1995), l'influenza del numero di lingue parlate sulla comprensione non è statisticamente significativo [$F(1,101)=0,08$, $p=0,7$]. Anche se la conoscenza di più lingue dovrebbe garantire l'acquisizione di strategie di apprendimento e meta-cognizione utili alla comprensione della L2 (Ardasheva e Tretter 2013), le lingue parlate da molti soggetti del campione sono dialetti dell'Africa occidentale (pulaar, mandinka, malinké, etc.) che non necessariamente prevedono la conoscenza di un sistema di scrittura correlata da parte dei parlanti.

La maggior parte degli studenti al momento della sperimentazione si trovava iscritta al corso di terza media o di livello B1 di conoscenza della lingua; in considerazione della grande eterogeneità delle classi dei Cpia e in mancanza di test di posizionamento recenti, gli anni totali di studio dell'italiano, gli anni di permanenza in Italia ed il risultato nell'esercizio 1 (test di controllo del raggiungimento del livello A2) sono stati considerati un ulteriore indice di conoscenza della L2.

La correlazione è statisticamente significativa ma debole per gli anni di studio dell'italiano [$F(1,101)=4.47$, $p=0.03$, $r=0.2$] e statisticamente significativa e moderata [$F(1,101)=54.18$, $p=5.024e-11$, $r=0.59$] per il risultato dell'esercizio 1; non c'è correlazione, invece, con gli anni di permanenza in Italia. Sembra dunque che la conoscenza della L2 abbia un'influenza importante sulla comprensione finale.

Oltre a ciò, la correlazione positiva tra numero di parole non comprese nell'esercizio 4 e comprensione del testo 4 rivela che sono gli studenti più abili a segnalare il maggior numero di incomprensioni [$F(1,101)=4.10$, $p=0.04$, $r=0.2$]. Con una media pro capite del

3,35% di parole non comprese tra le segnalazioni totali nel testo 4, sembra che il Lexical coverage (Laufer e Aviad-Levitzky 2017) sia garantito; non a caso i 42 studenti che hanno risposto all'esercizio hanno totalizzato una media di 3.1/5 punti nella comprensione del testo. Pur non essendo un numero elevato, è superiore al 2,45/5 degli studenti che non hanno segnalato alcuna parola difficile o sconosciuta: da queste analisi sembra di poter ricavare che solo gli apprendenti più abili abbiano le competenze metacognitive necessarie per riconoscere e selezionare gli elementi non compresi nel testo. Ad avvalorare questa ipotesi potrebbe intervenire anche l'analisi della correlazione tra la scolarizzazione (numero di anno di studio formale nel Paese di origine) e numero di parole incomprese che, seppur molto debole, è statisticamente significativa [$F(1,101)=0,4$, $p=0.05$, $r=0.1$].

Come prevedibile, gli studenti più deboli hanno impiegato più tempo nello svolgimento del compito: la correlazione tra durata e risultato finale è inversa, debole ma statisticamente solida [$F(1,101)=6,6$, $p=0.01$, $r=0.2$].

Tra i fattori socio-culturali, spicca la correlazione tra scolarizzazione (numero di anni totali di studio formale nel Paese d'origine) e risultato finale del test [$F(1,101)=6.95$, $p=0.009$, $r=2.5$].

L'età [$F(1,101)=5.76$, $p=0.01$, $r=0.23$] correla debolmente ma positivamente con la comprensione. Una spiegazione di questo dato potrebbe riguardare la maggior dimestichezza e familiarità con la gestione delle pratiche istituzionali e amministrative degli adulti rispetto agli adolescenti. Non è stata rilevata invece alcuna correlazione con il sesso.

Anche la lingua madre influisce sulla comprensione dei testi [$F(14,18)=2.23$, $p=0.01$]: in particolare, rispetto al numero di parlanti per campionamento, romeno ($r=15$) e spagnolo ($r=12.45$), entrambe lingue romanze, risultano quelle maggiormente correlate. Sono invece inversamente correlate malinké ($r= -11$) e pulaar ($r= -8$), lingue che prevedono un uso limitato del sistema di scrittura.

Il modello di comprensione che sembra di poter ricavare dalla sperimentazione ha tre fattori principali che correlano con la comprensione dei testi di dominio istituzionale: punteggio ottenuto nell'esercizio 1 (es. di controllo di livello A2), anni di studio dell'italiano e anni di scolarizzazione [$F(3,99)=21.97$, $p=5.512e-11$]. Con un coefficiente di correlazione di, rispettivamente, 3.33 e 0.9, il punteggio ottenuto nell'es. 1 e gli anni di studio della lingua italiana risultano essere maggiormente predittivi rispetto alla scolarizzazione ($r=0,4$). Le ricadute didattiche e applicative di questo dato

sarebbero importanti: sembrerebbe infatti confermata la necessità di intervenire sia sulla lingua dei testi sia sulla formazione nella L2 per poter migliorare la comprensione degli utenti stranieri.

Occorre comunque tenere presente che sarebbe necessario ripetere la sperimentazione avendo a disposizione dati precisi sui test di posizionamento dei partecipanti, per poter affermare che il fattore maggiormente predittivo della comprensione dei testi istituzionali sia effettivamente la conoscenza della lingua seconda.

Commenti liberi, osservazioni e analisi degli elementi grafici

Numerose informazioni aggiuntive sui processi di lettura più profondi arrivano dall'analisi dei commenti liberi degli studenti e delle note degli osservatori.

Al termine di ogni sezione è stato inserito un box per un commento libero sul testo o sulle difficoltà riscontrate. La maggioranza delle risposte fa riferimento alla semplicità o, al contrario, alla difficoltà dei brani. La suddetta difficoltà viene spesso attribuita da parte degli utenti alla difficoltà lessicale dei testi: si nota così come le parole più ricorrenti nei commenti della sezione 1 siano *Annuncio* e *Vivastrada* (il nome fittizio del portale per annunci online del testo). Tra le parole più ricorrenti nella sezione 2 troviamo *scolarità*, *domicilio*, *cittadinanza*, *nazionalità*, *residenza*; nella sezione 3 *mendace*, *codice penale*, *dichiarazione*. Nella sezione 4 spesso vengono ripetute le parole difficili già cerchiare nel testo, come previsto dall'esercizio facoltativo.

Capita anche che i commenti offrano una visuale privilegiata sui processi meta-cognitivi in atto durante la lettura (Carrel 1989; Schraw 1998). Si vedano i seguenti esempi:

CMT17 “*annunci* era difficile, quando ho letto il testo ho capito”²⁶

CTM O4 “Le cose che mi sono state più difficili sono le parole”

MP02 “Le risposte erano un po’ simili. Un po’ di confusione.”

PD06 “Veramente ho capito tutte le parole perché le ho lette con calma e poi ho già conosciuto i significati delle parole in inglese. Grazie mille!”

MP02 “Nel modulo 2, dichiara di essere nata a, non si capisce se chiede città o paese?”

VV20 “Difficile perché le parole sono difficili da capire”

²⁶ Le citazioni qui riportate corrispondono integralmente al pensiero dell'utente; la veste ortografica è stata corretta per rendere più chiaro il messaggio.

PD06 “In questa sezione non ho capito molte parole, ma ho usato il mio terzo occhio. In questa sezione ci sono più parole della legge che una persona che ha studiato legge o è studente/studentessa di legge non può capire. Comunque ho fatto come ho capito le cose.”

BR06 “Non ho capito bene la domanda Il Giovane...Perché ci sono nuove parole”

CMT17 “Era molto difficile perché è pieno di grammatiche che non conoscevo prima.”

VV05. “Ci sono parole che senza usare il dizionario non riesco a capirle”

VV30 “Tutto è difficile per me non conosco bene”

CMT17 “Non capisco bene queste parole *scolarità, imprenditore*. Ho capito *scolarità* quando ho letto le scelte”

MP04 “E’ un po’ difficile perché ci sono alcune parole che è la prima volta che vedo”

Alcuni studenti dimostrano di avere una conoscenza sia procedurale che condizionale della competenza metacognitiva: sono in grado di applicare strategie di pianificazione e controllo durante il processo e di valutarne l’efficacia (Schraw 1998). Quasi tutti fanno grande affidamento sul lessico per la comprensione del testo e alcuni dimostrano di avere la capacità di inferire il significato dei vocaboli dal contesto; nella frase di PD06 sembra di intravedere l’attivazione del vocabolario della L1 per la comprensione delle parole chiave della L2 (N. Jiang 2004).

Tramite i commenti alla sezione 1 è possibile provare ad ipotizzare la ragione della bassa percentuale di risposte corrette:

VV02 “Posso dire che questa sezione è un po’ difficile per me siccome non ho mai visto un annuncio di questo tipo su internet”

BR05 “Per me la cosa più difficile è come la gente possa comprare”

VV01 “Per me questa sezione ciò che è più difficile è come fare per pubblicare il tuo annuncio”

Sembra verosimile che la difficoltà principale del brano non risieda tanto nella sua veste linguistica, quanto nel suo contenuto, lontano dall’esperienza degli utenti.

È inoltre possibile intravedere il coinvolgimento emotivo dell’utenza di fronte a testi di vitale importanza per la loro vita in Italia. È così che si può leggere:

BR05 “Per me la cosa più difficile è quando lui ha perso i documenti italiani”

BR12 “La cosa che è stata più difficile per me è potermi avvicinare agli italiani per potermi trovare un lavoro da fare. Perché quando mi avvicino agli italiani, loro possono

aiutarmi per imparare bene la lingua italiana e e trovare un lavoro. Sarebbe facile. Se io lavoro posso pagarmi le tasse e rispettare la legge, perché per essere un umano si deve rispettare la legge e gli altri.”

VV22 “Per me nella vita non è facile; scrivere non è facile per me, niente è facile a me tutto per me difficile, pronuncia difficile per me, scrivere difficile, nella vita non facile ma più importante sai fare qualcosa di buono”

BR05 “Per me la cosa più difficile è andare in commissione”.

Sembra confermata, in un certo senso, l’attivazione del filtro affettivo (Krashen 1982), sia in relazione al contesto di accoglienza sia in relazione al testo scritto. Le ragioni potrebbero risiedere nella grande distanza sociale (reale o avvertita) non solo con la comunità di accoglienza, ma soprattutto con le sue istituzioni e i testi da essa emanati (Schumann 1976). Sembra di intravedere gli effetti della *foreign language reading anxiety* (Saito e Garza 1999) soprattutto sugli utenti meno scolarizzati e con più difficoltà nella letto-scrittura. Interessante a quanto proposito è l’iniziativa di BR13, che nell’esercizio 4, invece di cerchiare le parole difficili, come richiesto, dichiara invece di evidenziare quelle “per me più importanti: Paese d’origine, isolamento sociale, apprendimento, volenteroso di collaborazione, permesso di soggiorno, umanitario, clima sereno”. Sembra quasi di intravedere le parole chiave che tracciano l’esistenza, le speranze e le difficoltà del migrante.

Un altro studente ancora, accanto alla risposta alla domanda 2 del primo esercizio, aggiunge un commento personale, come se la scelta della risposta, peraltro errata, non fosse motivata dal contenuto del testo, ma da esigenze di espressione individuale. Il commento è scritto in un italiano adeguato e corretto: l’errore non è da attribuire al livello di conoscenza della lingua italiana, ma ad alcune motivazioni profonde che attengono alla sfera personale ed emotiva (vedi figura 27).

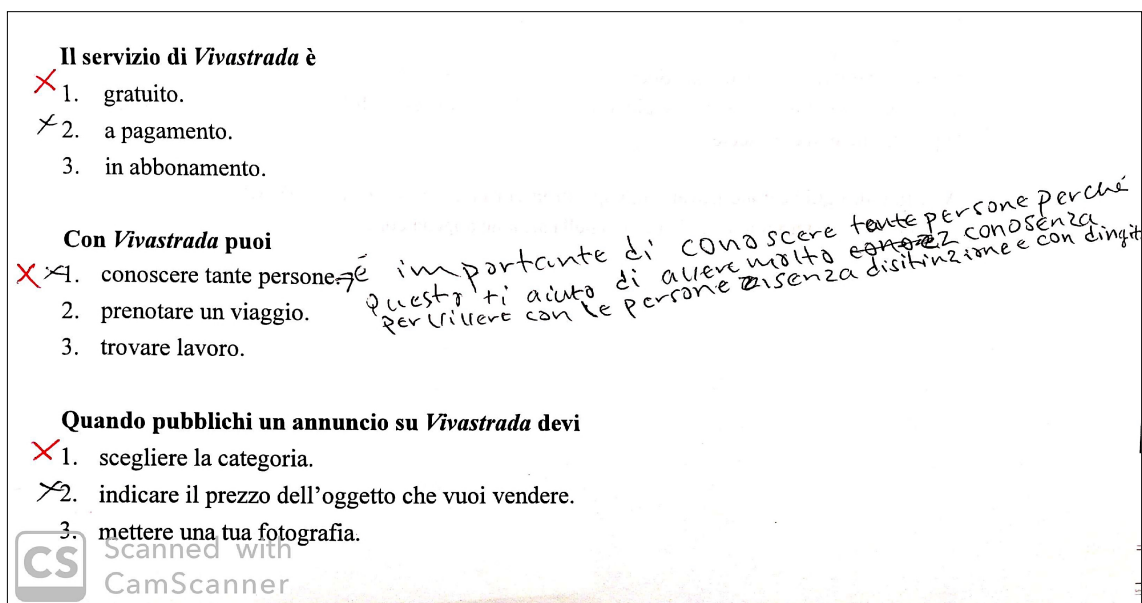


Figura 27 - Analisi grafica delle risposte fornite al test 1 A

A questi dati si sommano le note dell'osservatore: durante la somministrazione del test sono infatti frequenti le richieste di delucidazioni circa la collocazione spazio-temporale delle richieste dei moduli (“Devo scrivere di qui o del mio Paese?” “Devo rispondere per adesso o per prima?”). Il post-strutturalismo definisce l'identità (o le identità) del soggetto come un'entità sfaccettata ed in continuo divenire (Weedon 1987). A questo riguardo si può attribuire la confusione degli studenti al lento processo di ridefinizione delle identità personali in atto, con le contraddizioni e le difficoltà che comporta.

L'analisi grafica delle risposte rivela ancora una diffusa incertezza nella scrittura, che in alcuni casi è espressione di grosse lacune di alfabetizzazione.

La difficoltà principale, come prevedibile, risiede nella corretta trascrizione dei dati nelle griglie del modulo 1, ma sembra problematica anche l'identificazione di un metodo di segnalazione della risposta corretta scelta: spesso nell'arco del test l'utente cambia più volte strategia, mentre in alcuni casi risulta addirittura impossibile individuare la scelta. I numerosi ripensamenti che sembrano sottostare al processo decisionale degli utenti sulla risposta migliore da dare, si manifestano in numerose cancellature e *no* scritti accanto alle risposte date in prima istanza (vedi figura 28).

L'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene

1. dalle Nigeria ✕
2. Dal Senegal ✓
3. Dalla Libia

Il giovane

1. ha problemi di salute ✕
2. ha problemi di lavoro
3. non ha alcun problema ✕

Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire

- ✕ 1. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito.
- ✕ 2. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano.
- ✕ 3. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo.

ESERCIZIO 2 sez. 4: sottolineare nel testo la frase più importante.

punt. 2 /5

Figura 28 - Analisi grafica delle risposte fornite al test

I B

Conclusioni

L'analisi dei risultati del test di comprensione conferma quanto predetto dall'analisi automatica della leggibilità: il brano più difficile è quello tratto da Giudizi, seguito dal documento sulla richiesta di cittadinanza di Atti. Tra i due moduli, risulta più facile quello pre-compilato. Il carattere astratto, tecnico e specialistico del lessico segnalato come difficile o non compreso dagli studenti corrisponde a quanto detto a proposito delle parole più frequenti di ISTR.

L'analisi dei risultati medi del test, dei commenti liberi e delle osservazioni dei somministratori rivela che, dal punto di vista delle abilità di lettura, gli studenti hanno difficoltà a orientarsi nel testo e ad identificare le informazioni più importanti. Solo i più abili dimostrano di avere buone capacità metacognitive, utilizzate sia per risolvere i problemi di comprensione sia per controllare i processi cognitivi. La percezione di difficoltà negli studenti sembra risiedere soprattutto nella difficoltà lessicale dei brani. L'analisi grafica delle risposte rivela che molti utenti hanno ancora grosse difficoltà nella letto-scrittura.

Dal punto di vista psico-affettivo emerge un grande coinvolgimento emotivo nella risoluzione del compito, sia in relazione alla complessità che al contenuto informativo

dei testi. Soprattutto nella compilazione dei moduli, gli studenti rivelano una certa confusione d'identità, dovuta probabilmente al vissuto traumatico di molti dei partecipanti alla sperimentazione.

Dall'analisi delle correlazioni tra i fattori emerge che la conoscenza dell'italiano è l'elemento maggiormente predittivo del successo nella comprensione del testo. Altri fattori correlati, seppur debolmente, sono la scolarizzazione, il periodo trascorso in Italia e la tipologia linguistica della lingua madre.

Questo risultato costituisce l'assunto base per il proseguimento della sperimentazione in due direzioni: per migliorare la comprensione degli stranieri si può agire sul testo, ma anche sul processo di apprendimento linguistico.

3. STRATEGIE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA COMPrensIONE DEI TESTI ISTITUZIONALI INDIRIZZATI AD ADULTI IMMIGRATI

3.1 AGIRE SUL TESTO

3.1.1 La semplificazione linguistica

Nella complessa società contemporanea, *capire e farsi capire* è diventata una necessità fondamentale per chiunque di occupi di educazione, informazione e politica. L'espressione in corsivo richiama il titolo dell'opera di Maria Emanuela Piemontese, che alla fine del secolo scorso scriveva: "Per molti aspetti è in tale capacità che si misura il grado di democrazia, formale e sostanziale, di un paese civile e moderno" (M. E. Piemontese 1996, 124).

La necessità di fare chiarezza, a livello concettuale e linguistico, nella produzione di testi di vario tipo, ma soprattutto di rilievo pubblico, è stata avvertita nel corso del secolo scorso da moltissimi linguisti e intellettuali italiani. La *querelle* tra promotori e detrattori del cosiddetto *facilese* si è sviluppata intorno alla metà degli anni '60 e si può dire che non sia ancora conclusa. Alla base della discussione vi era l'idea della traducibilità o intraducibilità del contenuto di un testo da una forma verbale all'altra. Chi sosteneva che esistesse un legame inscindibile tra forma e contenuto riteneva che, soprattutto per i testi scientifici o di argomenti complessi, non fosse in alcun modo possibile creare una versione divulgativa equivalente all'originale. Secondo Carlo Bernardini, la complessità necessaria dei testi scientifici e di argomento elevato avrebbe avuto anche un valore motivante e pedagogico, generando nel lettore la necessità di cercare approfondimenti per colmare le proprie lacune. Altri, come Calvino, sostenevano invece che nella lingua della comunicazione vi fosse, entro certi limiti, un grado di traducibilità delle espressioni più astratte e inconsistenti e che fosse dovere dello scrivente cercare di utilizzare il più possibile parole concrete e precise, democratiche. Il dibattito si inseriva all'interno del concetto più generale di equivalenza delle traduzioni, intesa come adeguamento funzionale, concettuale e comunicativo degli elementi linguistici di un testo per trasmettere i medesimi contenuti dell'originale al lettore. Secondo Lumbelli (Lucia Lumbelli 1989), le traduzioni multiple possibili,

soprattutto endo-linguistiche, avrebbero dovuto accontentarsi di veicolare un contenuto simile, ma non identico, al testo originale.

Per evitare incomprensioni dovute ad un problema di comparabilità di varianti di realizzazione, che in realtà attiene più alla sfera filosofica che linguistica, si accoglie qui la soluzione di Piemontese, la quale precisa

Noi assumiamo come punto di partenza del nostro discorso l'idea che la chiarezza di un testo, di un qualunque testo, non sia una qualità assoluta ma relazionale. Essa risulta cioè dal rapporto che si crea tra destinatari, contenuti e situazioni di ricezione del testo (M. E. Piemontese 1996, 115).

Farsi capire implica, dunque, uno sforzo da parte di scrive verso l'efficienza comunicativa; si tratta di un'attività cosciente di selezione di parole e strutture linguistiche in relazione ad una situazione precisa e per un determinato scopo comunicativo, come una sorta di *problem solving*.

Ciò è particolarmente evidente nel parlato, dove è molto frequente assistere a fenomeni spontanei di semplificazione linguistica nelle situazioni comunicative in cui uno degli interlocutori è in situazione di svantaggio. Si pensi ad esempio ai fenomeni noti come *teacher talk*, *baby talk* o *foreigner talk*. Si tratta di linguaggi semplificati che vengono utilizzati intenzionalmente da parlanti esperti (insegnanti, adulti, madrelingua) per comunicare con parlanti inesperti (alunni, bambini, stranieri). Li accomuna una serie di accorgimenti volti a limitare la complessità del discorso, basati principalmente su strategie di riduzione ed elaborazione: riduzione della lunghezza delle frasi, prevalenza della semantica sulla sintassi, utilizzo di iperonimi e parole di uso comune, utilizzo di parafrasi e definizioni, prevalenza di ripetizioni, uso di forme verbali polivalenti, omissione o semplificazione di parole funzionali.

Non è un caso se il tema della semplificazione linguistica, prima di essere stato affrontato in ottica applicativa o di pianificazione linguistica, è stato approfondito e analizzato dai sociolinguisti relativamente alle varietà diastratiche e diafasiche dell'Italiano. Anche dal punto di vista socio-linguistico la semplificazione è determinata dalla relazione che si instaura tra emittente, testo e destinatario specifico: secondo Berruto (Berruto 1987), la semplificazione spontanea può provenire dall'emittente (che semplifica un messaggio durante un evento comunicativo determinato), dal ricevente (che decodifica e semplifica il messaggio ricevuto) o dall'apprendente di una lingua

straniera (che elabora i messaggi con i mezzi che possiede in un determinato stadio della sua interlingua). Molte delle strategie attuate spontaneamente dagli stranieri durante il processo di acquisizione delle strutture della lingua seconda corrispondono in realtà a principi universali di semplificazione: per esempio, la preferenza per il lessico concreto rispetto a quello astratto, per le parole comuni e generali rispetto ai termini specifici e rari, per l'ordine non marcato degli elementi della frase, per la costruzione attiva delle frasi etc.

In genere, si parla di linguaggi *semplificati* quando ci si riferisce alle strategie più o meno intenzionali attuate dai parlanti per far fronte alle necessità dell'evento comunicativo; si parla invece di linguaggi *controllati* per le strategie intenzionali e pianificate che mirano a ridurre il potenziale di ambiguità e incomprensione di un testo per un profilo specifico di interlocutori (Siddhartan Advaith 2014). Anche se spesso la denominazione di testi semplificati viene applicata anche agli esiti delle strategie di elaborazione controllata, Pallotti (Pallotti 1989) ricorda che si tratta di un errore: il concetto sottende l'esistenza di una versione autentica a cui contrapporre quella semplificata, mentre nella formulazione di un testo per un evento comunicativo specifico non esistono varie versioni graduate, bensì una sola, quella efficace.

Senza dubbio, nello scritto, l'elaborazione di testi a difficoltà controllata richiede uno sforzo maggiore all'emittente, nonché un'attenta pianificazione in base agli scopi dell'intervento.

Tecniche di modifica testuale

In contesti di forte asimmetria sociale, culturale o professionale tra scrittore e lettore, le vie da percorrere per la piena realizzazione di una comunicazione efficace sono due: la pianificazione e l'elaborazione di testi a difficoltà controllata o l'applicazione di tecniche per l'adattamento di testi già esistenti. La modifica dei testi può avvenire principalmente in due modi (Oh 2007):

- Tramite la *semplificazione linguistica*: in questo caso, il redattore si occupa di intervenire sul lessico, sulla sintassi e, in parte, sulla struttura del testo di partenza per agire in particolare sul miglioramento della leggibilità. L'applicazione delle formule di leggibilità sui due testi a confronto dovrebbe riportare una variazione degli indici di difficoltà. La semplificazione linguistica può avvenire tramite un approccio intuitivo o strutturato (Crossley, Allen, e McNamara 2011). Nel primo caso, molto comune in contesti di apprendimento linguistico, il redattore (o l'insegnante), agisce intuitivamente

sul testo di partenza secondo la propria esperienza, sulla base delle supposte abilità cognitive e linguistiche dei destinatari del messaggio. Molto frequentemente si tratta principalmente di adeguare la difficoltà del lessico, ridurre l'ipotassi ed aumentare la coesione del testo. Nel secondo caso invece la semplificazione linguistica si basa esclusivamente sull'applicazione delle formule di leggibilità e prevede la riduzione della lunghezza delle frasi, l'utilizzo di parole con meno affissi, la riduzione dell'ipotassi e la limitazione delle catene di dipendenza preposizionale. Se con i metodi intuitivi l'efficacia dell'intervento è perfettamente adattabile alle caratteristiche del lettore, è tuttavia soggetta alla sensibilità e alla capacità del redattore. Gli approcci strutturati garantiscono una maggiore scientificità all'applicazione delle tecniche di semplificazione, ma nella pratica possono risultare inefficaci.

- Tramite la *rielaborazione* o *semplificazione del contenuto* (Honeyfield 1977), l'intervento sul testo di partenza in questo caso mira a migliorarne la comprensibilità, aumentandone la ridondanza e sfruttando i meccanismi disposizionali più utili alla messa in rilievo delle tematiche fondamentali. Alcune delle strategie più frequenti sono l'utilizzo della ripetizione, della ripresa dei temi principali, della parafrasi delle parole difficili, di note e glosse, oltre all'esplicitazione delle inferenze necessarie alla piena comprensione. Sostanzialmente, si tratta di fornire un apparato di note e spiegazioni aggiuntive per rendere più comprensibile il testo. Naturalmente, le formule di leggibilità non rilevano alcuna differenza tra le due versioni del testo, perché la modifica non intacca le strutture linguistiche; anzi, spesso prevede l'inserimento di ulteriori porzioni di testo.

Una forma particolare di rielaborazione è la *parafrasi*. Secondo Fuchs (Fuchs 2004) la parafrasi può essere utilizzata come tecnica di riformulazione del discorso attraverso connettivi riformulativi (*ovvero, cioè, sarebbe a dire*) che marcano una "predicazione di identità", oppure come una "relazione paradigmatica virtuale tra frasi", agendo solo sull'aspetto linguistico e lessicale. La differenza principale della parafrasi rispetto alla semplificazione linguistica sarebbe il criterio principale utilizzato per la riscrittura: nel primo caso l'equivalenza semantica, nel secondo caso la leggibilità.

Infine, al confine tra la rielaborazione e la pratica didattica si trova la tecnica della *facilitazione* del testo, che oltre a prevedere l'utilizzo di note, glosse e tabelle riassuntive, include un apparato di esercizi che guidano il lettore all'elaborazione progressiva dei contenuti del testo. E' una pratica pensata per potenziare soprattutto le abilità linguistiche e meta-cognitive del lettore, in base alla teoria dell'apprendimento

significativo (Zambelli 2014; Pallotti 1989): più uno studente elabora le informazioni, instaurando inferenze e relazioni tra i concetti principali, più probabilmente ricorderà l'oggetto del testo e il lessico correlato.

La semplificazione linguistica automatica

Negli ultimi anni le metodologie per il *natural language processing* e per la *machine translation* sono state applicate con successo anche alla semplificazione monolingue dei testi. *L'automatic text simplification* è stata motivata da due esigenze molto diverse: semplificare i testi per agevolare l'estrazione delle caratteristiche linguistiche da parte dei programmi di trattamento automatico del testo (semplificazione *machine oriented*), oppure per migliorare la comprensione di persone con difficoltà cognitive (semplificazione *human oriented*).

Esistono approcci diversi per la semplificazione automatica. I primi approcci si sono basati su regole definite da esperti del settore (*rule based*). Questo metodo è generalmente preferibile nei casi in cui la modifica del testo si focalizzi esclusivamente sugli elementi sintattici poiché è possibile istruire il sistema con poche e precise regole (per esempio dividere le frasi, limitare la subordinazione o limitare l'uso del passivo). Le sostituzioni lessicali o le semplificazioni sintattiche che implicano anche la sostituzione di elementi lessicali, richiedono, invece, il ricorso a strategie statistiche o *data driven* (Siddhartan Advaith 2014). In questo caso la semplificazione linguistica utilizza algoritmi di machine learning che vengono addestrati su corpora paralleli, uno contenente i testi autentici e uno i testi semplificati da esperti. Questi ultimi possono presentare anche diverse semplificazioni per la stessa frase di partenza e possono o meno contenere annotazioni e punteggi di similarità. Benché siano stati compiuti notevoli passi avanti utilizzando questi approcci, la qualità del testo tradotto non è generalmente ancora adeguato a un utente finale (Alva-Manchego, Scarton, e Specia 2020).

La semplificazione esclusivamente lessicale può avvenire attraverso due vie: inserendo manualmente la definizione o la parafrasi dei lemmi considerati difficili oppure attraverso la sostituzione delle parole complesse con sinonimi appartenenti al lessico di base. La prima soluzione è preferibile nell'approccio ai testi di dominio tecnico-scientifico, a causa dell'elevata concentrazione di termini privi di sinonimi.

In Italia il primo progetto per l'annotazione di due corpora paralleli è stato portato a termine nel 2015 dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli

dell'Università di Pisa (Brunato et al. 2015). Due sotto-corpora sono stati selezionati per elaborare un sistema di annotazione per la semplificazione automatica o semi-automatica dei testi. Il sistema è in grado di identificare le aree cognitivamente complesse delle frasi e di proporre automaticamente le regole di semplificazione più appropriate per l'utenza ed il dominio in oggetto. Ciò è stato possibile, in particolare, grazie all'analisi statistica della correlazione tra i due corpora paralleli di *Terence* e di *Teacher*. Nel primo caso 32 storie per bambini sono state semplificate in maniera strutturata allo scopo di agevolare, nello specifico, la comprensione dei lettori con deficit cognitivi di varia natura. Nel caso di *Teacher*, invece, 24 testi di diversa tipologia e dominio, sono stati adattati intuitivamente da docenti esperti per migliorare la comprensione di studenti stranieri di livello B2.

Nel 2016 l'Università di Trento e la Fondazione Bruno Kessler di Trento hanno realizzato *Simpitiki* (Tonelli et al. 2016), un corpus che utilizza per la prima volta Wikipedia per la selezione di coppie di frasi autentiche e semplificate per l'italiano; le coppie sono state annotate manualmente sulla base del sistema già elaborato da Pisa. In particolare, la risorsa comprende anche un sotto-corpus di testi di dominio amministrativo semplificati manualmente.

Nell'ambito dello stesso progetto, nel 2018 il gruppo di Trento ha realizzato un *tool* per l'identificazione dei falsi amici nei testi, sulla base della vicinanza della lingua madre all'italiano: la direzione auspicabile è quella di una sempre maggiore personalizzazione della semplificazione automatica, affinché possa diventare uno strumento modulabile e adattabile al contesto specifico.

Scrivere testi a difficoltà controllata

Il fatto che la chiarezza dipenda da una serie di fattori contestuali al processo comunicativo, implica che qualunque criterio di produzione di testi a difficoltà controllata vada applicato e adattato alla situazione specifica. In particolare chi vuole scrivere in modo chiaro, sin dalla fase di pianificazione dei contenuti, dovrebbe tenere presente chi è il destinatario del proprio oggetto di comunicazione. Molto spesso infatti gli specialisti tendono ad avere una concezione distorta delle proprie conoscenze e della loro verbalizzazione. Secondo Piemontese (M. E. Piemontese 1996) si tratta di veri e propri *ostacoli al pensare chiaro* e sono dovuti in particolare a:

- Ostacoli di tipo linguistico. Chi comunica con uno straniero, ad esempio, potrebbe dare per scontati i valori semantici di un termine come *democrazia*, generando però

ambiguità e incomprensione in chi abbia un concetto culturalmente differente del medesimo termine.

- Ostacoli dovuti all'interesse personale. Spesso può influenzare la scelta degli argomenti pertinenti e della loro gerarchizzazione, a discapito di chiarezza ed esaustività.

- Ostacoli dovuti alle abitudini; alcune abitudini di pensiero radicate nell'infanzia o acquisite durante la scolarizzazione possono influenzare la maniera di rapportarsi agli eventi trattati o narrati, a discapito della chiarezza e dell'oggettività del discorso.

- Ostacoli dovuti alle emozioni personali o alle suggestioni: alcune parole sono estremamente significative per il parlante perché appartengono al suo idioletto o al suo lessico familiare mentre possono risultare oscure e ambigue per gli interlocutori.

- Ostacoli dovuti alla generalizzazione. Generalizzare significa per lo più riassumere e cogliere i collegamenti tra le informazioni principali del testo nell'ottica di una trasmissione chiara e organizzata del sapere; quando, però, questa tecnica viene applicata acriticamente e senza fondamento scientifico rischia di veicolare pregiudizi e falsità.

Superati gli ostacoli personali alla chiarezza di pensiero, l'autore dovrebbe valutare attentamente le caratteristiche intellettuali e socio-economiche del proprio interlocutore: età, sesso, scolarità, pre-conoscenze sull'argomento da trattare, scolarizzazione, interesse verso l'argomento, motivazione, abitudini alla lettura. Oltre a ciò dovrebbe valutare anche il contesto di ricezione possibile: per esempio, dovrebbe chiedersi quanto tempo il lettore potrà dedicare alla lettura, le condizioni materiali in cui avverrà la lettura e dopo quanto tempo il testo sarà letto a partire dal momento della sua composizione. Solo a questo punto è possibile raccogliere i pensieri, selezionare e gerarchizzare gli argomenti da trattare, avendo cura di essere il più brevi possibile, di scrivere nella maniera più simile al parlato e di raggruppare gli argomenti trattati in micro-temi facilmente identificabili.

Il rapporto di simmetria o asimmetria in relazione alla condivisione di contenuti e conoscenze tra scrivente e ricevente è alla base dell'elaborazione delle strategie più efficaci dal punto di vista comunicativo, soprattutto in contesti di trasmissione di sapere, informazioni e notizie. Semplificare non significa solo scegliere forme linguisticamente leggibili e accessibili per il lettore, ma anche curarne la comprensibilità, rendendo agevole il reperimento ed il collegamento delle informazioni

principali e l'elaborazione delle inferenze necessarie per comprendere a pieno il messaggio.

Secondo Lucisano, un testo per essere chiaro deve essere ridondante, avere elevate proprietà transizionali e sfruttare i meccanismi disposizionali (Lucisano 1993). Per riuscire a soddisfare queste caratteristiche, è necessario utilizzare in maniera appropriata la punteggiatura e assicurarsi che la connessione semantica tra le frasi sia utile alla formulazione di un senso compiuto unitario, ovvero che il testo sia adeguatamente coeso.

Oltre a ciò è utile considerare se la connessione sia sufficientemente esplicita ed evitare il più possibile l'inserimento nel testo di nessi congiunzionali e subordinativi lunghi e complessi.

In generale, non si tratta di un'operazione semplice, poiché chi scrive tende a colmare automaticamente gli impliciti previsti nella connessione logica dei pensieri, senza rendersi conto delle difficoltà che questa operazione può generare nei lettori meno esperti. Per questo motivo è importante che l'autore applichi *l'interosservazione* dei propri processi di lettura, ovvero che

richiami alla propria consapevolezza i processi di integrazione dal testo da lui operati con facili automatismi nel corso della lettura; ne faccia oggetto di consapevole riflessione per poter esaminarli analiticamente, in tutti i passaggi, e per poter quindi decidere se tali passaggi possono essere compiuti anche dal lettore culturalmente diverso (Lucia Lumbelli 1989, 40).

A questo proposito Lumbelli (Lucia Lumbelli 1989) fornisce alcuni criteri su cui basarsi per la diagnosi della comprensibilità del testo. Pur trattandosi di categorie aperte, possiedono un importante valore diagnostico nel rintracciare i nodi problematici del testo, ovvero i luoghi che richiedono un maggior sforzo cognitivo di integrazione delle informazioni al lettore:

- L'aggiunta relativizzante: ogni volta in cui il lettore, ammiccando agli esperti del settore, limita la portata informativa di un enunciato inserendo un inciso all'interno della frase, genera un vero e proprio disturbo nella corretta interpretazione della stessa.
- L'aggiunta problematizzante: in questo caso si tratta di parole o frasi che vengono inserite nell'enunciato allo scopo di specificare o chiarire quanto affermato prima. Nel caso in cui il lettore non possieda la formazione necessaria a comprendere a pieno la

portata limitante dell'inciso, l'aggiunta invece di facilitare la comprensione rischia di generare ancora più confusione nel lettore inesperto.

- L'esempio difficile: se, soprattutto all'interno di testi disciplinari e divulgativi, l'aggiunta di esempi semplici e concreti dovrebbe agevolare la comprensione di assunti astratti e teorici, l'esempio troppo difficile o troppo lontano dall'esperienza dei lettori rischia di non aver alcun effetto chiarificante.

- L'identità ostacolata: l'uso di sinonimi e perifrasi per designare il medesimo referente è spesso utilizzato dagli autori per evitare troppe ripetizioni nel testo ma rischia di generare ambiguità.

- Nesso mal segnalato: può capitare che l'autore senza averne contezza inserisca nel testo dei connettivi adeguati, che però implicano un micro-ragionamento intermedio totalmente automatico per chi scrive e potenzialmente opaco per il lettore.

- Nesso non segnalato: ancora più problematica per il lettore risulta essere la ricostruzione delle relazioni logiche tra le frasi non segnalate superficialmente da alcun connettivo.

- Nesso distanziato: quando tra due informazioni legate da relazioni di causa-effetto o temporali intercorre troppo spazio (quantificabile in parole ma anche intere frasi o pagine), diventa estremamente difficile ricostruire i legami senza perdere il filo del discorso.

Dal punto di vista morfo-sintattico, invece, occorre valutare bene quando preferire la subordinazione alla coordinazione. Secondo i principi della leggibilità, come abbiamo visto, le frasi più lunghe e contorte tendono ad essere quelle cognitivamente più pesanti e quindi nei testi a difficoltà controllata sarebbe sempre preferibile comporre frasi brevi ed il più possibile coordinate. Tuttavia, quando il rapporto gerarchico o logico tra gli enunciati è particolarmente significativo, è sempre preferibile mantenere la subordinazione, curando con attenzione l'esplicitazione dei connettivi (M. E. Piemontese 1996). Allo stesso modo, se le frasi alla forma attiva richiedono un minor sforzo al lettore, è preferibile mantenere la forma passiva quando sia necessario porre un'attenzione particolare al tema della comunicazione.

È sempre meglio utilizzare la forma affermativa ed evitare il più possibile di ricorrere a frasi impersonali o implicite.

Poiché il modo verbale più agevole per la comprensione è l'indicativo, occorre limitare l'uso di connettivi che richiedano il modo congiuntivo; allo stesso modo, è meglio evitare l'uso di gerundi e di participi con valore verbale.

Per impedire che il lettore possa avere problemi nell'identificare il referente dei pronomi utilizzati per favorire la *variatio* del testo, è sempre meglio preferire la ripetizione e le varianti anaforiche o cataforiche.

Per quanto riguarda il lessico, occorre utilizzare parole brevi, di uso comune, precise e concrete. Solo nel caso di termini specialistici è preferibile ricorrere alla perifrasi ed alla contestualizzazione con informazioni dirette, esempi, elenchi di iponimi, uso di iperonimi o di sinonimi, se possibile. È utile preferire i vocaboli italiani a quelli stranieri o classici, evitare metonimie e sineddoci, ma anche formule auliche e stereotipate. Infine, anche nel caso del lessico, è necessario avere sempre presente il profilo linguistico e culturale dell'utente: la scelta dei vocaboli e della terminologia andrà calibrata sulle conoscenze reali del lettore e non necessariamente sull'habitus linguistico tipico dell'argomento o del dominio del testo.

La semplificazione per gli alloglotti

Nel contesto didattico, un luogo privilegiato in cui sono state applicate e variamente sperimentate le tecniche di semplificazione è la classe di lingue. Abbiamo visto che gli alloglotti, nel tentativo di avvicinarsi il più possibile alla lingua seconda, mettono spontaneamente in atto strategie per la produzione di testi a difficoltà controllata (la cosiddetta *interlingua*) e che i madrelingua fanno altrettanto con il *foreigner talk*, nel tentativo di risultare il più comprensibili possibile. Questo avviene spontaneamente soprattutto nel parlato, quando per rendere efficace la comunicazione diventa necessario adeguare l'input linguistico alla comprensione degli interlocutori. In ambito didattico, l'adeguamento dell'input orale e scritto non è finalizzato solo al miglioramento della comprensione, ma anche all'apprendimento linguistico stesso.

Molti studi, come vedremo, hanno dimostrato che le tecniche di adeguamento del testo funzionano molto bene per entrambi gli scopi.

Le strategie di semplificazione linguistica più usate e più sperimentate in passato sono state quelle intuitive; la ragione principale è che possono essere adeguate di volta in volta al reale livello linguistico degli studenti e sono modulabili.

Per provare a sperimentare tecniche strutturate, è stato necessario valutare l'applicabilità delle formule di leggibilità (per lo più nate in contesti educativi per studenti madrelingua) all'apprendimento di una lingua seconda. Dopo alcuni esiti negativi (J. D. Brown 1998) e altri positivi (Greenfield 2004), lo studio di Crossley, Alley e McNamara (Crossley, Allen, e McNamara 2011) rileva che solo le formule che

includono anche variabili cognitive sono sufficientemente predittive della difficoltà del testo rispetto a vari livelli di abilità linguistica del lettore straniero ed in particolare per i testi di tipo accademico (su cui molte formule sono state strutturate). Inoltre, molti studi sono stati condotti per valutare l'efficacia della semplificazione linguistica o dell'elaborazione contenutistica nel miglioramento della comprensione degli allievi. Generalizzare i risultati è molto difficile, dal momento che ogni sperimentazione ha utilizzato metodologie, criteri e destinatari diversi; tuttavia, dall'analisi globale della letteratura sembra di poter ricavare quanto segue:

- La semplificazione linguistica migliora globalmente la comprensione dei lettori stranieri, ma non necessariamente attraverso la semplificazione sintattica (Tweissi 1998).

- Strategie isolate di modifica del testo, sia di tipo linguistico che contenutistico, come la riduzione della lunghezza dei periodi o la messa in rilievo dell'argomento principale o l'utilizzo di parafrasi lessicali, non avrebbero, prese singolarmente, effetti significativi sulla riduzione della difficoltà complessiva del testo (Parker e Chaudron 1989). Sembra comunque che la semplificazione lessicale abbia una correlazione maggiore con il miglioramento della comprensione rispetto alla sola semplificazione sintattica (Tweissi 1998).

- Dal confronto tra l'efficacia della semplificazione linguistica e dell'elaborazione contenutistica emerge che entrambe hanno effetti positivi sulla comprensione, a prescindere dal livello di conoscenza della lingua e dalle abilità di lettura individuali (Crossley, Yang, e McNamara 2014)

- Non ci sono differenze statisticamente significative nella correlazione tra strategia e livello di conoscenza della lingua seconda (Oh 2007). Tuttavia, nelle sperimentazioni condotte da Oh, gli studenti deboli hanno mediamente ottenuto risultati migliori nella comprensione dei testi elaborati rispetto a quelli semplificati. Al contrario, gli studenti più abili hanno beneficiato maggiormente delle strategie di semplificazione linguistica rispetto all'elaborazione.

- In alcuni casi sembra che l'effetto delle modifiche sia più rilevante per gli studenti deboli (Crossley, Yang, e McNamara 2014), mentre in altri per gli studenti abili (Oh 2007). La ragione di questa variabilità probabilmente risiede nella difficoltà oggettiva del testo che, nel caso della sperimentazione di Oh, supera l'effetto delle modifiche in relazione all'abilità degli studenti.

- Sembra che gli studenti che hanno molte conoscenze pregresse sull'argomento della lettura non traggano particolare beneficio dalle modifiche al testo; viceversa, sarebbero particolarmente efficaci per i lettori inesperti le strategie di messa in rilievo dei tratti coesivi e connettivi del testo (Crossley, Yang, e McNamara 2014).

- Entrambe le strategie (semplificazione ed elaborazione) sembrano avere effetti sulla riduzione della velocità di lettura, ma la correlazione si riduce considerando anche la variabile del livello di conoscenza della lingua seconda: sembra che quest'ultimo fattore sia maggiormente predittivo rispetto alla modifica testuale (Crossley, Yang, e McNamara 2014)

- Le due strategie, tuttavia, sembrano agire in maniera complementare su livelli diversi di comprensione: in particolare, la semplificazione linguistica agevolerebbe le strategie di lettura estensive e superficiali, mentre l'elaborazione favorirebbe le strategie di lettura intensive, l'elaborazione dei collegamenti tra i nodi cognitivi ed il completamento delle inferenze richieste dal testo (Ross, Long, e Yano 1991).

- Anche la percezione di difficoltà riportata dagli studenti si abbassa in relazione ai testi che sono stati modificati (Ross, Long, e Yano 1991).

- Per quanto riguarda l'utilizzo delle glosse, sembra che le informazioni generali inferite dal testo aumentino se le istruzioni aggiuntive e le parafrasi sono fornite in L2 invece che in L1. Nel caso delle glosse in lingua madre, infatti, il lettore sarebbe costretto alla doppia riformulazione dei contenuti, dalla L2 (testo) alla L1 (glossa) alla L2 nuovamente (testo) (Nawai 2009).

Nonostante le sperimentazioni condotte finora confermino l'efficacia delle strategie di modifica del testo per l'agevolazione dell'input linguistico, per il miglioramento della comprensione e per l'apprendimento in generale, non sono mancate le critiche di autorevoli esperti sulla liceità dell'utilizzo di queste tecniche nella classe di lingue. In particolare, l'utilizzo eccessivo della semplificazione linguistica condurrebbe ad una sorta di omogeneizzazione (Honeyfield 1977) delle caratteristiche dei testi, rendendo gli studenti incapaci di riconoscere le differenze stilistiche e funzionali dei vari generi. Spesso, infatti, la struttura comunicativa e narrativa dei testi è necessaria a suscitare interesse e motivazione nel lettore: il passaggio uniformante della semplificazione rischierebbe di impallidire il piacere della lettura negli studenti e conseguentemente impedirebbe loro di trarne giovamento anche per l'apprendimento linguistico. Lo scopo finale dell'utilizzo di testi a difficoltà controllata dovrebbe essere, infatti, quello di

accompagnare gli studenti verso la lettura, il più possibile appassionata, dei testi autentici.

Nella sperimentazione di Tweissi (Tweissi 1998), gli studenti sembravano trarre maggior beneficio dalla semplificazione lessicale dei testi rispetto alla semplificazione linguistica globale: l'autore giungeva dunque alla conclusione che troppa semplificazione potesse ridurre di fatto la comprensione, trasformando il testo in un artefatto troppo lontano dall'uso linguistico reale e troppo poco accattivante. Non solo: l'eccesso di semplificazione sintattica, agendo sulla riduzione dell'ipotassi, rischierebbe paradossalmente di ridurre anche la leggibilità del testo, eliminando i connettivi necessari alla ricostruzione delle relazioni tra le frasi. Non a caso, sempre Tweissi, riscontrava una maggior efficacia della semplificazione lessicale nel miglioramento della comprensione rispetto a quella esclusivamente sintattica.

3.1.2 La semplificazione del linguaggio istituzionale italiano

L'italiano istituzionale, come abbiamo avuto modo di constatare nel capitolo 2, è inequivocabilmente complesso ed eccessivamente lontano dalla quotidianità cittadini. Anche quando le istituzioni si rivolgono ai cittadini stranieri, tendono ad esprimersi in maniera oscura e contorta. Tale, apparentemente aristocratica, separatezza dalla lingua comune, dipende sia dalla struttura politico-amministrativa dello Stato italiano sia dagli atteggiamenti comunicativi difficilmente estirpabili dei legislatori e dei funzionari.

Come nota Sepe (Sepe 2004), capita che per ridurre l'ambiguità di norme e leggi e limitare di conseguenza le pressioni politiche sulla loro corretta interpretazione, le burocrazie pubbliche tendano a scrivere testi estremamente minuziosi, fitti e aggrovigliati. Tuttavia, nonostante le intenzioni degli autori, leggi confuse e scritte male conducono inevitabilmente al disordine normativo e a problemi interpretativi, creando un circolo vizioso di contenziosi e sovrapposizioni. L'oscurità delle leggi si riverbera nelle emanazioni della burocrazia che su tali leggi si basa, causando per transizione confusione e problemi interpretativi anche ai cittadini.

Ai problemi, per così dire, strutturali della produzione testuale istituzionale si aggiunge una concezione autoritativa delle istituzioni che porta a considerare l'oscurità di linguaggio come una sorta di marca di casta e di controllo sulla massa dei cittadini-sudditi (Sepe 2004). Ciò è in parte una conseguenza dell'attribuzione del ruolo di capro

espiatorio ai funzionari pubblici che, a loro volta, si ritrovano a far fronte alle innumerevoli rimostranze dei cittadini sul mal funzionamento della burocrazia.

Tutto ciò ha contribuito a creare una sorta di stereotipo negativo sulle caratteristiche della comunicazione delle istituzioni con i cittadini, nonostante numerosi sforzi siano stati compiuti negli ultimi 30 anni verso la semplificazione e la chiarificazione del linguaggio normativo e amministrativo.

Ciò che rende necessario questo rinnovamento è, in primo luogo, il rispetto dei principi di democraticità sanciti dalla stessa Costituzione Italiana (vedi art. 97). Un'amministrazione contorta e incomprensibile è inefficiente e discriminante nei confronti dei suoi stessi cittadini ed impedisce loro di partecipare attivamente alla vita civile e politica del proprio paese (Fortis 2005). In secondo luogo, comunicare in maniera diretta e semplice con il pubblico ha notevoli vantaggi economici in termini di tempo speso dai funzionari nel fornire delucidazioni o aiuto alla compilazione dei documenti. Inoltre, adottare un linguaggio chiaro e vicino alla quotidianità dei cittadini avrebbe ricadute positive anche sull'immagine pubblica delle istituzioni stesse che potrebbero, in un certo senso, avvicinarsi al pubblico e abbattere il muro di diffidenza che ormai contraddistingue gli scambi comunicativi che avvengono negli uffici.

Le iniziative di semplificazione del linguaggio istituzionale

Il manifesto REI (vedi cap. 1) (REI 2005), approvato a Bruxelles il 26 aprile 2010 per promuovere un utilizzo dell'italiano istituzionale democratico e accessibile, si fonda su dieci principi di comunicazione pubblica chiara ed efficace. Dopo aver sottolineato l'importanza dei diritti linguistici dei cittadini, che devono potersi rivolgere alle istituzioni nella propria lingua madre e ricevere risposte chiare e comprensibili nella stessa lingua, il manifesto offre una serie di spunti pratici agli specialisti del settore. In particolare, l'italiano istituzionale dovrebbe rispondere a criteri di chiarezza, precisione, uniformità, semplicità ed economia senza rinunciare alla qualità necessaria alle emanazioni ufficiali delle istituzioni italiane. Tali criteri dovrebbero concretizzarsi in testi divulgativi, leggibili e comprensibili, caratterizzati da un lessico tecnico univoco, armonizzato ed esplicito. Si ribadisce inoltre che

L'attenzione alla qualità dell'italiano istituzionale non va vista solo come la realizzazione di ideali stilistici o l'adeguamento a modelli formali coerenti. Promuovere la trasparenza

e la chiarezza dei testi e preoccuparsi della loro capacità comunicativa, significa dare a tutti i cittadini le basi per difendere i propri diritti e non eludere i propri doveri (art. 10).

Si tratta di un'affermazione importante e necessaria, visto che, come esplicitato anche all'articolo 2 dello stesso manifesto,

l'italiano istituzionale risulta ancora scarsamente accessibile a chi non appartiene alle istituzioni, caratterizzato com'è da un eccessivo, e spesso inutile, tecnicismo, da una tendenza all'amplificazione, da uno stile indiretto e poco trasparente; in altri termini, una lingua lontana da quella usata dai cittadini (art. 2).

Ciò meraviglia soprattutto perché il manifesto risale al 2010 e rappresenta solo l'ennesimo di una serie di iniziative istituzionali, linee guida e tentativi di riforma nate già all'inizio degli anni '90.

Gli esordi del movimento che avrebbe portato ad un vero e proprio stravolgimento, almeno dal punto di vista normativo, della concezione autoritativa del sistema di comunicazione istituzionale con i cittadini risalgono alla legge n.24 del 07/08/1990 *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*. Per la prima volta, si introduceva il principio di conoscibilità e trasparenza delle emanazioni delle amministrazioni, pur senza citare esplicitamente la questione linguistica. Ciò avveniva sulla scia dei movimenti di semplificazione del linguaggio amministrativo già sperimentati in contesto anglosassone (come il movimento del *Plain language* del 1985), francese (con la *Chartes des services publics* finalizzata nel 1992) e spagnolo (con il *Plan del modernizacion de la administracion del Estado* del 1990).

Alla normativa fa seguito nel 1993 la prima azione concreta del Governo, con la pubblicazione del primo *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*, promosso dal ministro Casse e pubblicato dal Dipartimento della Funzione Pubblica.

Lo stesso Dipartimento tra il 1994 e il 1998 vara due progetti destinati alla semplificazione del linguaggio amministrativo, confluiti nella pubblicazione del *Manuale di stile* di Alfredo Fioritto (Fioritto 1997).

Le prime disposizioni generiche sulle caratteristiche di una comunicazione pubblica efficace risalgono alla legge n. 150 del 07/08/2000, *Disciplina delle attività di*

formazione e di comunicazione delle pubbliche amministrazioni. Un approfondimento ulteriore sulla questione della formazione dei funzionari pubblici arriva nel 2002 con il decreto del Presidente della Repubblica n. 422, *Regolamento recante norme per l'individuazione dei titoli professionali del personale da utilizzare presso le pubbliche amministrazioni per le attività di informazione e di comunicazione e disciplina degli interventi formativi.* Nel decreto, per la prima volta, sono previsti corsi di formazione obbligatori per i dipendenti che non hanno i titoli adeguati a ricoprire il ruolo di funzionari pubblici; nel corso di formazione è previsto anche un modulo riguardante le tecniche per una scrittura di difficoltà controllata.

Per la prima volta, nell'articolo 8 della direttiva del Ministro per la Funzione Pubblica del 07/02/2002, *Direttiva sulle attività di comunicazione delle pubbliche amministrazioni,* viene citata esplicitamente la questione linguistica; la direttiva esplicita i principi di chiarezza, semplicità e sinteticità che devono guidare la redazione dei testi e la comunicazione quotidiana delle istituzioni con i cittadini. L'invito è quello di riscrivere tutti gli atti e i documenti che non rispettino a pieno i criteri di comprensibilità e leggibilità suggeriti. Nello stesso anno vede la luce il progetto *Chiaro!* del Dipartimento della Funzione Pubblica, che prevede la costituzione di un gruppo di esperti per un servizio di assistenza on-line alla redazione dei documenti, un premio Chiaro! per le amministrazioni che producono il maggior numero di testi a difficoltà controllata e la creazione di una sezione sul sito web del Ministero della Pubblica Amministrazione (<http://www.funzionepubblica.gov.it/semplificazione>) dedicata a vari strumenti ed esempi per la semplificazione dei documenti.

Nel 2005 una nuova Direttiva intitolata *Semplificazione del linguaggio delle pubbliche amministrazioni* viene pubblicata per ribadire la necessità della riformulazione dei documenti e del linguaggio utilizzato per la comunicazione con il pubblico, seguita nel 2011 dalla pubblicazione di una *Guida alla redazione degli atti amministrativi* curata dall'Istituto di Teoria e Tecniche dell'Informazione Giuridica del Cnr e dall'Accademia della Crusca.

Oltre alle normative e alle iniziative linguistiche istituzionali non sono mancate quelle intraprese da alcune singole amministrazioni regionali e comunali, come quelle del comune di Trento, di Padova e di Lucca. Inoltre, la pubblicazione di alcuni manuali, come quello di Cortelazzo e Pellegrino (Cortelazzo e Pellegrino 2003), redatti da autorevoli linguisti ha permesso di ampliare la prospettiva prettamente pratica delle linee guida per dedicare ampio spazio anche alla trattazione delle questioni pragmatico-

testuali della redazione dei testi istituzionali. Vale la pena ricordare qui anche le numerose iniziative promosse dall'Istituto di Teoria e Tecniche della comunicazione giuridica (Ittig) per la semplificazione del linguaggio delle pubbliche amministrazioni e i progetti rivolti, in particolare, all'utenza straniera: il progetto [PAeSI](#) è nato proprio con lo scopo di raccogliere informazioni puntuali non solo sulla normativa sull'immigrazione, ma anche collaborare con gli Sportelli Unici per l'Immigrazione per la promozione di una comunicazione efficace e comprensibile.

Nonostante il fiorire di iniziative, linee guida, pubblicazioni e progetti, la barriera linguistica tra le istituzioni e i cittadini sembra essersi solo parzialmente assottigliata, tanto che nella petizione [Dilloinitaliano](#) promossa nel 2015 da Anna Maria Testa e dall'Accademia della Crusca si chiede ancora alle amministrazioni pubbliche, ai media e alle imprese di rendere i discorsi chiari ed efficaci come fatto di trasparenza e democrazia.

Quali sono dunque le ragioni di questa resistenza al cambiamento?

Secondo Fortis (Fortis 2005) i motivi principali sono:

- L'incompetenza dei funzionari che, nonostante quanto prescritto dalla normativa, spesso non ricevono un'adeguata formazione nella scrittura dei testi.
- L'inerzia ed il conformismo che contraddistinguono le istituzioni italiane, oltre all'ostruzionismo di alcuni dirigenti.
- La comodità di avere un repertorio di termini e formulari già predisposti e pronti all'uso. È questa la ragione principale che spinge gli uffici a fotocopiare modelli esistenti senza curarsi non solo della qualità linguistica dei testi ma anche della leggibilità della loro veste grafica.
- Il timore dei funzionari di non apparire abbastanza professionali, di non essere abbastanza precisi o di rendere gli atti illegittimi.
- Il timore dei funzionari di non apparire abbastanza autorevoli.
- La preoccupazione che la semplificazione linguistica implichi la perdita del potere e della vaghezza necessarie a declinare le responsabilità dei singoli funzionari di fronte alle rimostranze dei cittadini.
- La demotivazione e la frustrazione che affliggono gli impiegati pubblici, mal pagati e costretti a gestire rapporti spesso conflittuali con il pubblico.

Non mancano nemmeno critiche generiche ai criteri della semplificazione del linguaggio istituzionale.

Prima di tutto, occorre considerare che i cittadini stessi sono ormai abituati ad avere a che fare con testi istituzionali caratterizzati da un elevato tasso di tecnicismi ed espressioni complicate, tanto da averli associati all'autorevolezza stessa delle istituzioni che li hanno emanati. Trovarsi di fronte a documenti improvvisamente accessibili e in certi casi eccessivamente semplici, potrebbe limitare il senso di rispetto e professionalità accordato alle istituzioni in generale (Cortelazzo 2004). Inoltre troppa semplificazione, per esempio nelle normative, rischia di generare ambiguità nell'interpretazione dei professionisti che lavorano con quei testi, come le amministrazioni stesse (E. Piemontese 2008).

Le stesse linee guida non sono esenti da una serie di limiti che riguardano l'eccessiva vaghezza delle disposizioni, lo scollamento delle prescrizioni dalle caratteristiche effettive dei lettori, l'attenzione eccessiva alla leggibilità e non all'efficacia comunicativa ed il conflitto che spesso si crea con i principi della cortesia linguistica (Fortis 2005).

Nonostante ciò, considerata l'efficacia empiricamente dimostrata delle tecniche di semplificazione in generale, restano uno strumento plausibile ed assolutamente necessario per la realizzazione dei principi di democraticità, economia ed immagine ricordati sopra.

Le strategie di semplificazione proposte dai manuali tecnici

Manuali tecnici e normative concordano nell'attribuzione di un'importanza primaria all'elaborazione della struttura testuale per l'elaborazione di testi comprensibili e leggibili. Nella loro Guida, Cortelazzo e Pellegrino (Cortelazzo e Pellegrino 2003) suggeriscono per prima cosa di avere bene a mente per quale destinatario si sta scrivendo: ci si rivolge alla cittadinanza in generale o a colleghi e tecnici del settore? Il registro e la scelta del vocabolario cambieranno notevolmente in base alla risposta.

Abbiamo visto che una delle esigenze di chi scrive testi istituzionali è quella di preservare l'anonimato dello scrivente e di rivolgersi ad un lettore che sia il più generico possibile; nel farlo, occorre preservare le regole basilari di cortesia ed educazione. Per evitare di ricorrere all'uso della forma passiva e impersonale, una delle soluzioni proposte dalla Guida è quella di utilizzare il 'lei' (con l'appellativo di *Signore* all'interlocutore) per designare il lettore e la prima persona plurale per esprimere la soggettività collettiva dell'ente scrivente.

Identificato l'interlocutore, sempre secondo Cortelazzo e Pellegrino, è necessario avere ben presente l'oggetto e l'obiettivo della comunicazione. Ciò si dovrà poi concretizzare nella scelta di un titolo che sia il più possibile rappresentativo del contenuto del testo.

La scelta delle informazioni da comunicare deve essere accuratamente pianificata e relazionata al destinatario, non lasciando nulla di implicito ma evitando di inserire riferimenti non pertinenti allo scopo della lettura. A questo proposito, Vellutino (Vellutino 2018) suggerisce di non citare norme, fatti, enti e persone non esplicitati nel discorso e poco noti, ricorrendo eventualmente a note a piè di pagina, allegati e tabelle per adempiere agli obblighi tecnici di chiarezza senza appesantire il testo. Occorre dare la precedenza alle informazioni più importanti e generali, rispettando il più possibile la temporalità degli eventi e in modo tale che ciò che riguarda la collettività preceda sempre le informazioni riguardanti casi specifici. In certi contesti può essere anche utile sovvertire l'ordine canonico delle strutture testuali: per esempio, nelle sentenze sarebbe meglio esplicitare immediatamente al lettore la decisione finale in merito all'oggetto della questione e solo successivamente elencare tutte le motivazioni che hanno condotto a tale decisione (Fortis 2005). Inoltre, tutti i contenuti relativi allo stesso soggetto o argomento andrebbero riuniti nel medesimo paragrafo o elenco. Tuttavia, l'uso degli elenchi puntati andrebbe limitato alla rappresentazione della sequenzialità delle operazioni richieste al lettore per adempiere alle proprie necessità o obblighi burocratici: ogni elemento dovrebbe essere chiaramente esplicitato e collocato nelle corrette coordinate spazio-temporali.

Oltre a tutto ciò, per la verifica della chiarezza della struttura del testo, la Guida dell'Accademia della Crusca (ittig e Accademia della Crusca 2011) propone una procedura di controllo specifica per varie tipologie testuali.

Per quanto riguarda la coerenza e la coesione del testo, esse devono riflettersi in ogni micro-sezione del testo. Per raggiungere questo obiettivo è necessario scegliere con molta attenzione i connettivi, preferendo sempre quelli che non richiedono l'uso del congiuntivo. Inoltre, contro i principi della *variatio*, ci si dovrebbe riferire ad enti, persone e documenti sempre con il medesimo termine, per evitare incomprensioni e mancate attribuzioni di identità. Sarebbe preferibile esplicitare sempre sia il soggetto che l'oggetto degli enunciati, limitando l'utilizzo dei pronomi e servendosi del sostegno della punteggiatura per guidare il lettore alla corretta interpretazione del messaggio (Zuanelli 1990).

A livello morfo-sintattico, le Guide suggeriscono di preferire frasi brevi, affermative, monorematiche e preferibilmente coordinate. Laddove la subordinazione contribuisca al chiarimento delle relazioni logico-temporali tra le frasi o alla riduzione delle catene nominali, è meglio preferire la forma esplicita e attiva. Può essere preferibile ricorrere alla forma passiva solo nel caso in cui ciò si riveli utile alla messa in rilievo del tema della frase o quando sia necessario mantenere anonimo il soggetto dell'azione (Cortelazzo e Pellegrino 2003). Anche le frasi incidentali andrebbero evitate: nel caso in cui la parentetica sia autonoma, andrebbe distaccata e isolata in una frase principale a sé. Nel caso in cui non sia autonoma, andrebbe comunque collocata nella parte finale della frase per non interrompere l'elaborazione del messaggio da parte del lettore (Cortelazzo e Pellegrino 2003).

Dal punto di vista dell'uso verbale, andrebbe utilizzato il più possibile l'indicativo, evitando l'uso del futuro con valore iussivo, che potrebbe generare confusione nell'interpretazione della temporalità dell'azione richiesta al lettore (Fioritto 1997).

Considerando l'aspetto lessicale, per quanto possibile, andrebbero utilizzate parole comuni e dirette, evitando inutili perifrasi e ambiguità, formule dotte e arcaismi, eufemismi, parole straniere e locuzioni verbali astratte. I termini andrebbero esplicitati ricorrendo a glosse, note o perifrasi quando non siano di uso comune per l'interlocutore identificato, evitando le sigle e preferendo sempre la forma estesa corrispondente. In particolare occorre fare attenzione ai termini tecnici che derivano da parole comuni: in questi casi è assolutamente necessario aggiungere una glossa esplicativa per evitare ambiguità nell'interpretazione del lettore (ittig e Accademia della Crusca 2011).

Dal punto di vista grafico, quanto detto dovrebbe concretizzarsi nell'uso di caratteri leggibili e nel ricorso motivato ad evidenziazioni, neretti e corsivi. I blocchi informativi del testo andrebbero divisi da uno spazio che ne permetta l'identificazione a colpo d'occhio (Fioritto 1997). Nei moduli andrebbero richieste solo le informazioni essenziali e dovrebbe esserne chiarito bene lo scopo. Potrebbe essere utile inserire delle guide verticali per la scrittura di cifre e lettere e alcune istruzioni per il completamento, purché siano inequivocabilmente attribuibili ad un solo spazio e siano scritti in un bastone più piccolo rispetto al corpo del testo.

Conclusioni

- La letteratura sottolinea come ogni strategia semplificatoria abbia un effetto positivo nel miglioramento della comprensione dei lettori; tuttavia emerge che con i non madrelingua e con i lettori poco esperti funziona meglio la tecnica dell'elaborazione.
- In generale, la modifica del lessico sembra avere effetti positivi più solidi rispetto alla modifica della sintassi.
- Troppa semplificazione sintattica rischia di ridurre la comprensione; in certi casi è meglio mantenere l'ipotassi, esplicitando le frasi e ricorrendo a connettivi noti.
- Con i lettori che hanno poche conoscenze rispetto al contenuto del testo, bisogna insistere in particolar modo nella spiegazione dei collegamenti tra le frasi.
- L'utilizzo delle glosse ha successo soprattutto se sono redatte direttamente nella lingua seconda.
- Per quanto riguarda la semplificazione del linguaggio amministrativo per stranieri (vedi tabella 16), le modifiche possibili alle marche linguistiche di difficoltà emerse dall'analisi automatica di ISTR sono:

Tabella 16 - Strategie di semplificazione

CARATTERISTICA	SOLUZIONE
Alta frequenza di verbi con soggetto implicito.	Esplicitare sempre sia il soggetto sia l'oggetto delle frasi.
Alta frequenza di verbi alla diatesi passiva.	Ricorrere all'uso del passivo solo quando è utile per identificare il focus del discorso; altrimenti, preferire la forma attiva.
Prevalenza di subordinate implicite. Frequente uso verbale del participio presente. Uso del participio passato in funzione congiunta e assoluta. Nominalizzazione.	Preferire l'uso di frasi esplicite all'indicativo. Nel caso in cui sia utile, ricorrere alla subordinazione e preferire connettivi noti che non richiedano l'uso del congiuntivo.
Densità informativa.	Sciogliere il discorso ricorrendo a più frasi distinte ed esplicitando il

	collegamento tra le frasi.
Elevata distanza media tra testa e dipendente nelle relazioni di dipendenza.	Limitare l'uso della nominalizzazione. Limitare l'uso di numerosi avverbi e aggettivi.
Frase lunghe.	Scrivere frasi di non più di 25 parole.
Numerose doppie negazioni e litoti.	Scrivere le frasi alla forma attiva.
Tecnicismi necessari.	Spiegare i tecnicismi con glosse, parafrasi e note.
Tecnicismi collaterali.	Sostituire i tecnicismi collaterali con parole di uso comune.
Prassismi, aulicismi, arcaismi e forestierismi.	Utilizzare il più possibile parole appartenenti al Vocabolario di Base.
Abbreviazioni, sigle e acronimi.	Preferire la forma estesa di sigle, acronimi e abbreviazione. Altrimenti, utilizzare sempre la stessa formula.

3.1.3 Esperimenti di semplificazione dei testi istituzionali

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, la scelta delle tecniche da utilizzare per la semplificazione dei testi istituzionali (elaborazione, semplificazione, facilitazione, glosse etc.) e l'identificazione delle marche linguistiche di difficoltà non possono prescindere né dalla tipologia dei testi né dalle caratteristiche dei destinatari a cui ci si indirizza: per questo motivo, grande attenzione deve essere riservata ai risultati delle ricerche sperimentali sugli effetti delle strategie semplificatorie sugli alligotti e alle indicazioni per il miglioramento della leggibilità proposte dai manuali di linguistica istituzionale.

Sulla base di quanto discusso nel capitolo 3.1.1 e 3.1.2, si è scelto di seguire i seguenti principi-guida:

- Riservare un'attenzione particolare all'elaborazione del lessico specialistico, in considerazione sia della sua importanza semantica e comunicativa nel contesto istituzionale, sia delle correlazioni positive con il miglioramento della comprensione rilevate dalle sperimentazioni sugli alligotti.

- Preferire la rielaborazione alla semplificazione linguistica in considerazione della correlazione positiva con i processi di lettura intensiva e con la comprensione generale degli alloglotti.
- Porre grande attenzione non solo alla leggibilità ma anche alla comprensibilità: in particolare, curare coesione, coerenza ed usabilità (soprattutto dei moduli).
- Curare l'aspetto grafico solo per l'espletamento del proposito precedente riguardo al miglioramento dell'usabilità; poiché l'analisi dell'aspetto grafico è stata esclusa dai capitoli precedenti, si è ritenuto di non includerla in questa fase della sperimentazione.

I testi semplificati sono gli stessi che erano già stati selezionati per il test di comprensione iniziale, per poter usufruire degli elementi emersi dall'analisi della comprensione degli studenti e poter agire in maniera mirata. Si è aggiunta tuttavia una variante motivata:

- Testo 1, categoria Atti, testo applicativo (modulo): oggetto di analisi e riformulazione sono state le difficoltà emerse in entrambi gli esempi allora proposti (modulo pre-compilato con mascherina per l'inserimento delle lettere e modulo con campi liberi).
- Testo 2, categoria Normativa, testo divulgativo (Vademecum sulla normativa riguardante la richiesta di ricongiungimento familiare²⁷). Mentre in un primo momento, sulla base dell'analisi computazionale relativa al corpus ISTR, si era deciso di non includere nel test di comprensione i testi normativo-divulgativi, poiché i tratti linguistici li identificavano come più leggibili ma l'esito complessivo del test ha dato risultati piuttosto sconfortanti, si è deciso di recuperare un brano rappresentativo della categoria citata e di sottoporlo ad una ulteriore elaborazione.
- Testo 3, categoria Atti, testo applicativo (modulo per la richiesta di cittadinanza).
- Testo 4, categoria Giudizi, testo applicativo (esito di una commissione territoriale).

Tutte le semplificazioni realizzate sono state vagliate e approvate da un team di esperti del settore: si ringraziano, a questo proposito, la Professoressa Jacqueline Visconti (docente di linguistica, esperta di linguistica giuridica e membro della rete REI²⁸), l'avv. Laura Furno (avvocato e membro dell'Asgi di Torino) e tutti i docenti dei Cpia liguri coinvolti nella precedente sperimentazione.

²⁷ Il brano è tratto dalla Guida realizzata dall'Asgi di Torino (ASGI 2018)

²⁸ Rete REI <http://www.ittig.cnr.it/Rei.html>

Testo 1, elaborazione linguistica (parafrasi)

Per il testo 1 si è optato per una elaborazione linguistica delle informazioni richieste, in particolare, dal modulo pre-compilato inserito nel test iniziale, pur tenendo a mente le difficoltà alla comprensione emerse dall'analisi dei risultati di entrambi i moduli allora proposti (vedi figura 29).

Figura 29 - Modulo 1 autentico

Testo semplificato

Sei un uomo o una donna? _____

Quando sei nato? giorno: __ mese __ anno _____

Dove sei nato? Nazione _____ città _____

Dove abiti? via _____ numero _____
città _____ Codice Postale _____

Qual è la tua nazionalità? _____

Figura 30 - Modulo 1 semplificato

Poiché la difficoltà principale dei moduli risiede nel lessico specialistico utilizzato per elicitarle le risposte degli stranieri, si è tentato per lo più di parafrasare i termini con domande dirette di facile comprensione (vedi figura 30). Tali domande sono anche tipicamente inserite in tutti i corsi di italiano per stranieri, sin dai livelli base: *come ti chiami, dove sei nato, quando sei nato*. In alcuni casi, come per la data di nascita o l'indirizzo, la risposta viene guidata tramite l'inserimento di parole previste dal sillabo

di livello A1 (Borri et al. 2014). Ciò permette anche di evitare errori di tipo pragmatico-culturale, come l'inserimento dell'anno di nascita prima del mese e del giorno (tipico degli anglofoni). Inoltre, rende possibile l'utilizzo di verbi alla seconda persona singolare, che, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, sono sempre da preferire alla forma impersonale.

La domanda diretta sul sesso (*sei un uomo o una donna?*) potrebbe urtare la sensibilità di alcuni, non essendo allineata a quanto suggerito dalle linee guida istituzionali sul rispetto per il *gender* individuale; tuttavia, la sigla M/F, oltre ad oscurare il significato del dato richiesto, incorre nel medesimo problema.

Anche l'esplicitazione della parola *numero* mira ad eliminare abbreviazioni opache.

La modalità di richiesta dei dati vuole limitare anche la ripetizione di alcuni termini che avevano confuso i partecipanti al test iniziale: *data di nascita, città di nascita, stato di nascita*.

Alla nuova modalità di richiesta dell'indirizzo di residenza si potrebbe obiettare che non sempre corrisponde al domicilio; nel caso specifico (modulo per l'iscrizione ad un corso di italiano), la differenza non è particolarmente significativa. In altri contesti, tuttavia, il dato andrebbe specificato.

È stata eliminata l'indicazione sullo stato e la provincia di residenza, elementi ricavabili dall'indirizzo esteso e per questo motivo sacrificabili a fronte di una maggior snellezza del modulo.

Infine, pur avendo ripreso il testo del primo dei due moduli somministrati nel test, si è tenuto conto della maggior dimestichezza degli studenti nella compilazione dei campi aperti rispetto alla griglia pre-compilata. Per questa ragione si è scelto di utilizzare la medesima modalità anche nel modulo riscritto.

Testo 2, elaborazione lessicale strutturata

Nonostante il testo divulgativo in oggetto sia per definizione caratterizzato da una scrittura controllata e preventivamente tarata sul profilo tipico degli utenti non madrelingua, l'analisi della leggibilità effettuata con Read-it restituisce un quadro inaspettato (vedi figura 31).

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				94,9%		
READ-IT Lessicale				93,7%		
READ-IT Sintattico				100,0%		
READ-IT Globale				100,0%		
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				44,8		

Figura 31 - Dati relativi alla leggibilità del testo divulgativo sul ricongiungimento familiare

La difficoltà del testo si attesta su un livello superiore a quello previsto per una lettura autonoma di III media.

Si è ritenuto conveniente optare, in questo caso, per una elaborazione lessicale strutturata (vedi figura 32).

Lo straniero regolarmente¹ soggiornante² in Italia, titolare³ di carta di soggiorno o di un permesso di soggiorno (per lavoro subordinato⁴, per lavoro autonomo⁵, per asilo, per studio e per motivi religiosi), di durata non inferiore⁶ ad un anno, in corso di validità⁷, può richiedere il ricongiungimento con i sotto indicati familiari⁸ residenti all'estero oppure già presenti sul territorio nazionale⁹ e titolari di permesso di soggiorno (art. 30, comma 1, lett. c):

- Coniuge¹⁰ non legalmente¹¹ separato;
- figli minori¹² (sono compresi i minori adottati o affidati o sottoposti a tutela¹³);
- figli maggiorenni a carico¹⁴, qualora¹⁵ non possano per ragioni oggettive¹⁶ provvedere al proprio mantenimento¹⁷ a causa del loro stato di salute dal quale¹⁸ deriva¹⁹ invalidità totale²⁰;
- genitori a carico, qualora non abbiano altri figli nel Paese d'origine²¹ o di provenienza²² ovvero²³ genitori ultrassessantacinquenni²⁴ qualora gli altri figli non siano in grado²⁵ di provvedere al loro mantenimento per documentati²⁶ gravi²⁷ motivi di salute.

Il modulo per il ricongiungimento familiare (Allegato S), compilato²⁸ in ogni²⁹ parte, dovrà essere inviato, in duplice copia³⁰, allo Sportello Unico competente³¹.

¹ **regolarmente**: con i documenti in regola

² **soggiornante**: che vive

³ **titolare**: che ha

⁴ **lavoro subordinato**: quando lavori per un'altra persona

⁵ **lavoro autonomo**: quando lavori per te stesso

⁶ **non inferiore**: più grande di

⁷ **in corso di validità**: in regola

⁸ **familiari**: parenti

⁹ **territorio nazionale**: Stato Italiano

¹⁰ **coniuge**: marito/moglie

¹¹ **legalmente**: per legge

¹² **minori**: che hanno meno di 18 anni

¹³ **adottati o affidati o sottoposti a tutela**: minori che sono come figli, anche se non sono figli di sangue.

¹⁴ **a carico**: quando devi pensare tu al loro cibo e ai loro bisogni.

¹⁵ **qualora**: se

¹⁶ **oggettive**: vere

¹⁷ **mantenimento**: pagare per il cibo e i bisogni di una persona.

¹⁸ **dal quale**: dallo stato di salute

¹⁹ **deriva**: è causata

²⁰ **invalidità totale**: quando per una malattia non puoi lavorare e pensare ai tuoi bisogni da solo.

²¹ **Paese d'origine**: Stato di nascita

²² **provenienza**: Stato dove hai abitato prima di venire in Italia

²³ **ovvero**: o

²⁴ **ultrassessantacinquenni**: che hanno più di 65 anni

²⁵ **In grado**: capace di

²⁶ **documentati**: provati

²⁷ **gravi**: molto grandi

²⁸ **compilato**: completato

²⁹ **ogni**: tutto

³⁰ **duplice copia**: in 2 copie

³¹ **competente**: che ritira questi documenti.

Figura 32 - Testo divulgativo semplificato

In particolare, sono state selezionate tutte le parole non appartenenti al lessico previsto per il livello A2 dai sillabi di italiano (Borri et al. 2014) e per ciascuna di esse sono state elaborate delle glosse esplicative che contenessero solo parole presenti nei suddetti sillabi. Le parole selezionate sono state evidenziate con il neretto e le glosse

sono state inserite nell'apparato delle note: si è optato per questa soluzione per non interrompere il flusso della lettura.

Le glosse contengono la spiegazione dei vocaboli nell'accezione che hanno nel contesto e non si prestano, in questo senso, ad essere utilizzate in un apparato separato e riutilizzabile.

Sulla base di quanto suggerito dalla letteratura, si è deciso di comporre le glosse in lingua italiana, per limitare il carico cognitivo necessario alla doppia traduzione (Borri et al. 2014; Spinelli e Parizzi 2010). Le glosse sono scritte in un linguaggio controllato, che tiene in considerazione le regole discusse nei capitoli precedenti: utilizzo dell'indicativo, preferenza per la seconda persona personale, frasi brevi, poche subordinate. Sono state validate dal medesimo team di esperti coinvolto nell'analisi del testo 1, che, in questo caso, ha valutato comprensibilità e corrispondenza semantica tra termine e spiegazione.

Testo 3, elaborazione lessicale automatica.

Anche in questo caso l'elaborazione ha riguardato esclusivamente il lessico. Il criterio per la selezione delle parole da glossare si è basato però sul metodo previsto dal software open source [Simpatico](#), elaborato, tra gli altri, dalla Fondazione Bruno Kessler, dall'Università di Trento, dall'Università di Sheffield e dalla Xunta de Galicia²⁹ (vedi figura 33). Il sistema, oltre ad annotare il testo e a calcolare e comparare diverse formule di leggibilità, seleziona automaticamente i vocaboli identificati come falsi amici da testi italiani, inglesi, spagnoli e galiziani. Successivamente, propone alcuni sinonimi nell'ordine di frequenza previsto dal Vocabolario di Base di De Mauro e fornisce all'utente la possibilità di collegarsi alla pagina corrispondente di Wikipedia.

Il software consente di selezionare anche la lingua madre del lettore (inglese, francese, tedesco e spagnolo) per l'identificazione precisa dei falsi amici, ma poiché l'utenza per cui si tenta di semplificare il testo è piuttosto varia, in questo caso, si è deciso di non specificare alcuna lingua.

Si tratta di uno dei primi software di semplificazione automatica del testo per la lingua italiana, pur essendo, per il momento, limitato al lessico.

Anche in questo caso, le parole selezionate da [Simpatico](#) come falsi amici sono state evidenziate in grassetto e i primi tre sinonimi proposti sono stati inseriti nel medesimo

²⁹ A questo proposito si ringraziano Sara Tonelli e Alessio Aproso, ricercatori impegnati nell'elaborazione del software [Simpatico](#), per la loro grande disponibilità e generosità.

ordine del software in un apparato di note a piè di pagina. Le sostituzioni proposte da Simpatico non sono elaborate sulla base del contesto, quindi tra i sinonimi in nota potrebbero rientrare parole non pertinenti.

L'originale non glossato è, tra quelli proposti, uno dei testi più difficili per gli alloglotti, a giudicare dai risultati del test iniziale. Molti, per esempio, avevano sbagliato ad identificare il significato della parola *mendace*, mentre altri non avevano capito che la richiesta di cittadinanza non è soggetta a pagamento (*acquistare* la cittadinanza italiana). In entrambi i casi, le parole sono state selezionate automaticamente da Simpatico come falsi amici ed è possibile notare come i sinonimi proposti dal software costituiscano, effettivamente, un valido aiuto per il lettore. Tutto questo va considerato a fronte di una estrema economicità del mezzo, che con un semplice 'click' fornisce una soluzione al problema della comprensione del lessico più raro.

CHIEDE

di **acquistare**³² la **cittadinanza**³³ italiana ai sensi dell'

art. 9 Legge 5/2/92, n. 91	comma	I	lettera	A	B	C	D	E	F
----------------------------	-------	---	---------	---	---	---	---	---	---

art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91	
---	--

(**contrassegnare**³⁴ con una X il **comma**³⁵ e la **lettera**³⁶ **corrispondente**³⁷ la **richiesta**³⁸)

AUTOCERTIFICAZIONE (*)

Al **riguardo**³⁹, 1 sottoscritto

rende le seguenti dichiarazioni ai sensi dell'art. 46 del D.P.R. 28 dicembre 2000 n. 445 concernente il Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamentari in **materia**⁴⁰ di **documentazione**⁴¹ amministrativa.

È **consapevole**⁴² che in **caso**⁴³ di **dichiarazione**⁴⁴ **mendace**⁴⁵, **formazione**⁴⁶ ed uso di atto **falso**⁴⁷, sarà punito ai sensi del Codice Penale secondo quanto **prescritto**⁴⁸ dall'art. 76 del succitato D.P.R. n. 445/2000 e che, inoltre, qualora dal **controllo**⁴⁹ effettuato emerga la non **veridicità**⁵⁰ del contenuto di taluna della dichiarazioni rese, decadrà dai benefici conseguenti al provvedimento eventualmente emanato sulla **base**⁵¹ della dichiarazione non veritiera.

³² **Acquistare**: ottenere, guadagnare, acquisire

³³ **cittadinanza**: popolazione, abitanti, cittadini

³⁴ **contrassegnare**: caratterizzare, distinguere, bollare

³⁵ **comma**: capoverso, alinea

³⁶ **lettera**: segno, carattere, simbolo

³⁷ **corrispondente**: simile, relativo, analogo

³⁸ **richiesta**: preghiera, istanza, petizione

³⁹ **riguardo**: attenzione, cura, prudenza

⁴⁰ **materia**: corpo, elemento, materiale

⁴¹ **documentazione**: fascicolo, dossier, allegato

⁴² **consapevole**: cosciente, conscio

⁴³ **caso**: circostanza, combinazione, coincidenza

⁴⁴ **dichiarazione**: comunicazione, affermazione, asserzione

⁴⁵ **mendace**: falso, ingannevole, fallace

⁴⁶ **formazione**: costruzione, realizzazione, composizione

⁴⁷ **falso**: bugiardo, ipocrita, infondato

⁴⁸ **prescritto**: disposto, determinato, obbligatorio

⁴⁹ **controllo**: prova, esame, test

⁵⁰ **veridicità**: verità, realtà, precisione

⁵¹ **base**: piede, fondo, gamba

Figura 33 - Modulo per la richiesta di cittadinanza semplificato

Testo 4, semplificazione linguistica semi-strutturata

Il testo 4, ovvero l'esito della commissione territoriale, è l'unico testo ad essere stato semplificato in maniera semi-strutturata (vedi tabella 17). Nella riformulazione

linguistica si è tenuto conto sia dei criteri universali per la scrittura controllata, sia di quelli più specifici previsti dai manuali istituzionali.

La semplificazione è semi-strutturata perché mira al miglioramento sia della leggibilità che della comprensibilità del testo. Come sempre, la corrispondenza semantica tra le due versioni è stata validata dal team di esperti coinvolto anche nella valutazione delle elaborazioni precedenti.

L'originale era risultato il testo più difficile in assoluto del test di comprensione. Molti studenti avevano selezionato numerose parole difficili o sconosciute e avevano sbagliato le domande a risposta multipla. Nella riscrittura si è tenuto conto anche delle difficoltà emerse in quel contesto.

Tabella 17 - Esito della Commissione Territoriale: confronto tra testo autentico e semplificato

AUTENTICO	SEMPLIFICATO
<p>1. Il travagliato vissuto del giovane ricorrente e l'oggettiva mancanza di qualsiasi residuo radicamento con il Paese d'origine hanno indotto in lui un disturbo post-traumatico da stress ormai divenuto cronico, così come diagnosticato dal terapeuta che ha avuto modo di occuparsi della sua vicenda.</p>	<p>1a. Il medico che si è occupato della storia del giovane richiedente, ha diagnosticato un disturbo post-traumatico da stress. Si tratta di una forte sofferenza psicologica, causata dagli episodi drammatici e violenti che il giovane ha vissuto.</p> <p>1.b Il ragazzo ha avuto una vita difficile e ha perso ogni contatto con il Paese di origine, cioè la Nigeria¹. Per questo motivo la sua malattia non si può curare.</p>
<p>2. Tale disturbo, sicuramente provocato dai drammatici episodi di cui il ricorrente fu vittima, è connotato da inversione del ritmo sonno-veglia, atteggiamento di distacco verso gli altri, isolamento sociale, disagio nell'eloquio e nella postura, stato continuo di vigilanza.</p> <p>3. Ciò ha pregiudicato grandemente le capacità di concentrazione e di apprendimento della lingua italiana, così come una reale socializzazione con i compagni, benché il giovane nigeriano¹ abbia mostrato più volte un atteggiamento attivo e volenteroso di</p>	<p>2. A causa di questo disturbo, il giovane ha un ciclo del sonno irregolare, è distaccato verso gli altri e non socializza. Ha problemi a parlare e nella postura, è sempre vigile e attento.</p> <p>3a. Per questo motivo il ragazzo ha problemi a concentrarsi, ad imparare la lingua italiana e a socializzare con i compagni.</p> <p>3b. Il giovane, però, è attivo e aiuta volentieri nei lavori di casa.</p>

collaborazione nella vita domestica.	
<p>4. Tutto questo complesso di fattori giustifica a pieno titolo il rilascio di un permesso di soggiorno per seri motivi di carattere umanitario, permesso idoneo a consentire un congruo periodo di permanenza nel nostro Paese al fine di valutare la definitiva stabilizzazione delle condizioni nella regione di provenienza e di elaborare in un clima sereno i profondi traumi subiti.</p> <p>Stante la natura della controversia e la particolarità della materia trattata si giustifica l'integrale compensazione delle spese</p>	<p>4a. Per tutte queste ragioni, il giudice rilascia un permesso di soggiorno per motivi di carattere umanitario.</p> <p>4b. Con questo permesso il giovane potrà rimanere in Italia per un giusto periodo di tempo.</p> <p>4c. In questo periodo valuteremo se la situazione nella regione di provenienza del ragazzo è stabile e lui potrà elaborare i suoi traumi in un ambiente sereno.</p> <p>Per le caratteristiche della richiesta e del suo contenuto, consideriamo pagate tutte le spese del processo.</p>

Come prima cosa, si è proceduto a limitare la lunghezza media delle frasi, dividendo i periodi in più frasi indipendenti ($1 = 1a + 1b$, $4 = 4a + 4b + 4c$). Si è cercato di esplicitare sempre l'agente e di farlo coincidere con un soggetto esplicito (*Questo complesso di fattori giustifica il rilascio > per tutte queste ragioni il giudice rilascia*). Tutte le forme verbali impersonali sono state sostituite dalla prima persona plurale (*si giustifica la compensazione delle spese > consideriamo pagate le spese*). Sono state sostituiti participi (*stante > per*), subordinate implicite quando ridondanti (*al fine di valutare > valuteremo*) e forme di nominalizzazione (*al fine la valutare la definitiva stabilizzazione delle condizioni nella regione di provenienza > valuteremo se la situazione nella zona di provenienza è stabile*). I tecnicismi collaterali sono stati sostituiti da forme d'uso più comune (*stante la natura della controversia > per le caratteristiche della richiesta, terapeuta > medico*) e si è preferito inserire connettivi chiari che non richiedessero l'uso del congiuntivo (*benché > però*).

Si è scelto poi di porre particolare attenzione ai connettivi data la loro utilità nel guidare la comprensione dei lettori meno esperti (Crossley, Yang, e McNamara 2014). Anche per questo motivo, in un paio di casi, è stata inserita una frase subordinata chiara

e ben segnalata come alternativa alla nominalizzazione del testo autentico (2a, 4c). I termini appartenenti al lessico giuridico e al lessico medico sono stati conservati per precisione semantica (*disturbo post-traumatico, richiedente, permesso di carattere umanitario*), considerando anche che molti dei termini giuridici riguardanti la procedura di richiesta di asilo politico sono inserite nel Sillabo di italiano in contesti migratori sin dal livello A1 (Borri et al. 2014). Le parole che erano state segnalate come sconosciute o più difficili nel contesto del test iniziale (*atteggiamento, terapeuta, eloquio, travagliato, benché, compensazione, congruo*) sono state sostituite da altre d'uso comune. Nel test iniziale, infine, molti studenti avevano avuto difficoltà ad identificare la provenienza del ricorrente, che ricorreva in maniera implicita nel termine *il nigeriano*. Si è proceduto allora ad esplicitare questa informazione nella frase *il ragazzo [...] ha perso ogni contatto con il paese di origine, cioè con la Nigeria*.

L'analisi della leggibilità, motivata dalla natura semi-strutturata della semplificazione linguistica, è stata verificata con Read-it (vedi figura 34 e 35).

Come è possibile notare dal confronto delle due versioni, gli indici di leggibilità del testo semplificato confermano che si tratta di un testo più semplice, dal punto di vista lessicale (difficoltà 100% > 31,8%), sintattico (difficoltà 96,3 % > 9,5%) e soprattutto globale (difficoltà 100% > 3,2 %). L'indice Gulpease colloca il testo riscritto nel range di difficoltà previsto per il livello di lettura scolastica della terza media, in linea con le conoscenze linguistiche richieste agli utenti-target.

Testo autentico

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
Indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base			99,5%			
READ-IT Lessicale			100,0%			
READ-IT Sintattico			96,3%			
READ-IT Globale			100,0%			
Indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE			38,5			

Figura 34 - Dati relativi alla leggibilità della versione autentica dell'esito della Commissione Territoriale

Testo semplificato

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				31,6%		
READ-IT Lessicale				31,8%		
READ-IT Sintattico				9,5%		
READ-IT Globale				3,2%		
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				56,9		

Figura 35 - Dati relativi alla leggibilità della versione semplificata dell'esito della Commissione Territoriale

3.2 AGIRE SUL LETTORE

3.2.1 Insegnare la comprensione del testo in lingua seconda

Honeyfield (Honeyfield 1977), a chiusura del suo intervento sulla semplificazione, ricordava agli insegnanti l'esistenza di metodi alternativi per proporre testi motivanti soprattutto a studenti di livello medio-avanzato. In particolare, li incoraggiava a fornire letture autentiche agli apprendenti e a rafforzare in loro le strategie-chiave per la corretta interpretazione dei testi: rintracciare le informazioni principali, utilizzare il contesto per inferire i significati delle parole sconosciute, riconoscere le strutture comunicative del testo.

Agire sul lettore è, a tutti gli effetti, la sola strada percorribile per fornire agli studenti i mezzi necessari ad affrontare le letture più complesse. Le ragioni addotte dai linguisti in favore della somministrazione di testi autentici sin dalle prime lezioni in lingua seconda sono varie: preparano gli studenti ad affrontare i compiti che la vita ed il lavoro richiedono al di fuori delle ore d'aula, li espongono ad un esempio autentico della cultura e degli elementi socio-culturali rappresentativi della lingua seconda e costituiscono un modello di eccellenza a cui tendere nel lungo periodo (O'Donnell 2009).

Nel [Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue](#), l'abilità di comprensione del testo scritto è considerata principalmente un'abilità ricettiva e, al raggiungimento del livello soglia (B1), è descritta come la capacità di

comprendere testi relativi ad argomenti linguisticamente vicini alla quotidianità degli apprendenti. In particolare, il QCER prevede l'insegnamento di:

- Lettura orientativa: il lettore di livello B1 deve essere in grado di scorrere testi di modesta lunghezza per il reperimento delle informazioni necessarie all'esecuzione di un compito specifico. Inoltre, deve poter trovare le informazioni rilevanti contenute in testi di uso quotidiano, come lettere, brevi documenti, volantini.
- Lettura informativa o di piacere: in questo caso, un apprendente che abbia raggiunto il livello soglia deve essere in grado di leggere interamente e comprendere le informazioni principali di un testo relativo ad usi linguistici familiari, oltre ad identificare il messaggio di un testo argomentativo su contenuti noti.
- Lettura di istruzioni: lo studente di livello B1 deve essere in grado di comprendere le istruzioni di un testo breve e scritto in maniera chiara.

Oltre a tutto ciò, il QCER prevede che lo studente sia in grado di attivare gli adeguati schemi di lettura e di elaborare previsioni sull'organizzazione e sul contenuto del testo. Con una progressiva approssimazione alla piena padronanza dei meccanismi di inferenza, deve essere in grado di usare il contesto per verificare le ipotesi necessarie al completamento delle informazioni mancanti nel testo e alla comprensione delle parole sconosciute.

Secondo Grabe e Stoller (Grabe e Stoller 2002), la definizione delle abilità che compongono la competenza di lettura in lingua seconda deve essere modellata sulla base della ricerca sui modelli di comprensione. Un lettore esperto infatti dovrebbe essere in grado di:

- Decodificare il testo in maniera fluente e automatica.
- Avere accesso automatico al significato di un numero sufficientemente ampio di parole nella lingua seconda.
- Derivare il significato delle parole sconosciute dalle informazioni grammaticali contenute nelle frasi e nei periodi.
- Combinare il significato delle singole frasi per ricostruire le interconnessioni necessarie alla corretta comprensione del testo.
- Riconoscere la struttura del testo.
- Usare le strategie di lettura per la realizzazione di diversi compiti, dai più semplici ai più complessi.
- Stabilire gli obiettivi della lettura e modificarli in base alle necessità.
- Usare l'inferenza per monitorare il raggiungimento degli obiettivi della lettura.

- Attingere alle conoscenze pregresse in maniera pertinente.
- Valutare, integrare e sintetizzare le informazioni contenute in un testo per la loro elaborazione critica.
- Mantenere fluenti le abilità acquisite attraverso una pratica di lettura estensiva.
- Alimentare costantemente la propria motivazione alla lettura.

Come è possibile notare, le similitudini con quanto prospettato dal QCER sono numerose. In particolare, le abilità sopra elencate riguardano il riconoscimento automatico delle parole, la comprensione delle idee principali del testo e della loro interconnessione, lo sviluppo delle strategie necessarie alla comprensione dei testi più difficili e il loro esercizio costante ed estensivo.

Sempre secondo Grabe e Stroller, le implicazioni didattiche della ricerca sulla comprensione si concretizzano in 9 principi curriculari per l'insegnamento della competenza di lettura nella lingua seconda, ovvero:

1. Integrare l'insegnamento delle strategie di lettura in maniera estensiva all'interno del curricolo ed esporre frequentemente gli studenti a testi scritti di varia natura.
2. Utilizzare materiali autentici o semplificati che siano vari, interessanti e motivanti ed accessibili agli studenti.
3. Prevedere un certo grado di libertà di scelta dei testi da leggere.
4. Attingere inizialmente a brani e testi graduati proposti dai libri di testo.
5. Connettere tali letture all'esperienza e alle conoscenze personali degli studenti.
6. Impostare la lezione su attività da proporre prima, durante e dopo la lettura.
7. Offrire agli studenti la possibilità di verificare il proprio successo nella comprensione di un testo.
8. Inserire regolarmente attività di lettura all'interno delle lezioni in modo tale che negli studenti si crei un'aspettativa in questo senso.
9. All'interno del curricolo, pianificare attività che sviluppino tutte le abilità di lettura come sono state definite nell'elenco precedente.

Tendenzialmente nella fase di pre-lettura si concentrano le attività rivolte all'attivazione degli schemi, delle previsioni e delle pre-conoscenze degli studenti. Durante la lettura, attività di sostegno alla comprensione progressiva del testo e dei vocaboli possono costituire un aiuto validissimo allo sviluppo delle abilità cognitive e meta-cognitive, mentre nella fase di post-lettura sono generalmente collocate le attività di riflessione sul lessico, sull'elaborazione critica del messaggio del testo e sulla verifica della progressione nell'abilità di lettura (Grabe e Stroller 2002). Non è un caso se molte

delle attività elencate sopra sono anche strategie messe in atto spontaneamente dai lettori quando si trovano a dover affrontare testi particolarmente difficili. Nella loro sperimentazione, Oxford e Cho (Rebecca Oxford e Cho 2004) rilevano che, di fronte all'interpretazione di un testo complesso in lingua seconda, gli studenti tendono a analizzare la struttura del testo, evidenziare parole difficili, segmentare i periodi, leggere più volte e a voce alta, riassumere il testo a lato e ricavare il significato delle parole sconosciute dal contesto. Si tratta infatti di strategie innate e spesso pienamente acquisite nella lingua madre, che hanno solo bisogno di essere rinforzate e riattivate nella lingua seconda (van der Broek, Mouw, e Kraal 2015).

Se la didattica deve seguire i suggerimenti della ricerca psico-linguistica sui modelli di comprensione, occorre ricordare che oltre alle variabili cognitive, meta-cognitive e linguistiche entrano in gioco anche diversi fattori personali relativi al contesto socio-culturale, educativo e psicologico dei lettori. Nei prossimi paragrafi prenderemo in considerazione le varie attività didattiche destinate a sostenere tutti i fattori che influenzano il processo di comprensione, tenendo sempre a mente che le varie proposte operative, così come le abilità, non sono isolate ma inter-connesse. Tuttavia, per continuità con i capitoli precedenti, manterremo la medesima suddivisione in:

- Fattori generici di tipo cognitivo e abilità di lettura.
- Abilità linguistiche.
- Fattori socio-culturali e psicologici.

Attività per lo sviluppo delle abilità cognitive e di lettura

L'abilità di focalizzare l'attenzione sugli elementi più importanti del testo, insieme a quella di aggiornare la memoria di lavoro e inibire le informazioni meno rilevanti fa parte delle funzioni esecutive. Si tratta di una delle capacità più importanti per l'identificazione del messaggio principale del testo e risulta indebolita soprattutto nei lettori che non hanno ancora automatizzato il processo di decodifica nella lingua seconda. Secondo Kendeou (Kendeou et al. 2014) una delle strategie didattiche più efficaci per rafforzare la capacità di indirizzare l'attenzione verso gli elementi più significativi è quella di utilizzare gli strumenti medialti in combinazione al testo scritto. Poiché le funzioni esecutive vengono attivate allo stesso modo sia durante la lettura, sia durante l'ascolto, sia durante la decodifica delle immagini, il sostegno degli strumenti tecnologici, grazie alla ridondanza di stimoli sensoriali differenti, potrebbe velocizzare

il processo di comprensione, consentendo allo stesso tempo l'allocazione mirata delle energie cognitive.

Oltre a ciò, potrebbe risultare molto utile la somministrazione di testi semplificati arricchiti da titoli, sottotitoli e parole chiave ben evidenziati, che scandiscano ed organizzino anche visivamente la progressione del discorso.

Affinché i testi non inibiscano la capacità del lettore di elaborare le inferenze necessarie, è importante che l'argomento dei testi sia ben noto e non richieda particolari conoscenze pregresse. Qualora il testo debba veicolare contenuti nuovi per il lettore, è importante che venga inserito in un adeguato contesto di sostegno alla comprensione e che l'introduzione delle informazioni nuove avvenga nella maniera più graduata e lineare possibile.

Per calibrare correttamente lo standard individuale di coerenza dei lettori meno esigenti, Kendeou suggerisce di intervallare la lettura del testo con domande destinate alla verifica effettiva della comprensione. Secondo Van der Broek (van der Broek, Mouw, e Kraal 2015), tuttavia, occorre utilizzare questa tecnica solo con i lettori più avanzati, affinché le energie che i lettori inesperti impiegano nella decodifica del testo non vada disperse anche nell'elaborazione della risposta alle domande dell'insegnante.

Strettamente connesse all'elaborazione dello standard individuale di coerenza, come abbiamo già avuto modo di sottolineare nel capitolo secondo, sono le abilità metacognitive, che giocano un ruolo decisivo nel determinare il successo dell'apprendimento. Tra le varie componenti applicative della metacognizione nel processo di lettura in lingua seconda, sembra che le strategie di *problem-solving* siano quelle maggiormente impiegate dai lettori (Ghaith 2019). Si tratta della capacità di oltrepassare gli ostacoli alla comprensione che si manifestano quando il testo diventa particolarmente difficile (Mokhtari e Reichard 2002). A sostegno di questa importantissima abilità, gli insegnanti possono intervenire in diversi modi. In primo luogo, è necessario inserire esercizi di riflessione in cui si esplicitano e si verbalizzano i processi che sottostanno alla comprensione del testo (Schraw 1998). Questo è importante soprattutto per rendere gli studenti consapevoli delle loro stesse capacità metacognitive. Successivamente Schraw suggerisce di insegnare l'utilizzo strategico della metacognizione attraverso la *strategy evaluation matrix* (SEM). Si tratta di un dispositivo di controllo per l'applicazione dichiarativa, procedurale e condizionale delle seguenti strategie metacognitive:

- Orientamento: ricerca di titoli, parole chiave, riassunti e schemi all'interno del testo. Si tratta di una strategia da applicare prima della lettura di un testo affinché aiuti il lettore ad avere una panoramica concettuale della lettura e a focalizzare l'attenzione sulle informazioni principali.
- Rallentamento: rilettura e riflessione sulle frasi o sulle parole più difficili del testo. E' la strategia da applicare quando le informazioni del testo sembrano particolarmente complesse o importanti, affinché l'attenzione venga incanalata verso il focus del discorso o sulla risoluzione di un problema di comprensione.
- Attivazione della conoscenza pregressa: recupero delle proprie conoscenze sull'argomento del testo e richiesta di delucidazioni su ciò che non si conosce. Prima della lettura o di un compito poco familiare, agevola il recupero delle proprie conoscenze pregresse, sostiene l'apprendimento e rinforza la ritenzione delle nuove informazioni.
- Integrazione mentale: collegamento delle informazioni principali per la ricostruzione del tema del discorso. Di fronte a nodi particolarmente complessi del testo o quando è necessaria una comprensione approfondita dei contenuti, riduce il carico cognitivo impiegato nella ricostruzione delle singole relazioni tra le frasi.
- Costruzione di schemi: collegamento delle informazioni principali alla lista di dettagli fornita dal testo. Si tratta di una strategia necessaria alla comprensione di testi in cui siano presenti molte informazioni secondarie inter-connesse, per organizzarle all'interno di categorie mentali che riducano il carico cognitivo.

Oltre al dispositivo SEM Schraw propone una *regulatory checklist* che guidi gli studenti alla verifica della corretta applicazione delle proprie strategie metacognitive (Schraw 1998, 121). Infine, suggerisce di rinforzare le strategie di lettura globali, affinché la mutua influenza tra metacognizione e abilità di lettura abbia complessivamente un effetto positivo sul miglioramento della comprensione.

Tra le strategie di lettura, il riconoscimento delle informazioni principali del testo è sicuramente essenziale per la comprensione globale del testo stesso. Oltre all'applicazione delle strategie metacognitive, è possibile rinforzare questa abilità con alcune attività didattiche mirate. Per esempio, Grabe e Stroller (Grabe e Stroller 2002, 141) suggeriscono di utilizzare la tecnica del riassunto; agli studenti che sono ancora poco abili in questa tecnica, suggerisce di fornire inizialmente delle griglie riassuntive pre-compilate, in cui inserire solo alcune informazioni mancanti. Un'altra tecnica spesso impiegata per favorire l'identificazione delle idee principali di un testo è quella

denominata *Comprehension monitoring* (Grabe 2009). Si tratta di una tecnica didattica che prevede l'identificazione delle difficoltà e delle parti più rilevanti del testo con l'ausilio dell'insegnante e durante la lettura stessa, attraverso la verbalizzazione della comprensione e della valutazione delle varie porzioni di testo. Simile a questo approccio è anche l'*Elaborative interrogation* (Ozgunor e Guthrie 2004). In questo caso, la verifica della comprensione delle idee principali è affidata ad una serie di *why-questions* che obbligano gli studenti a tornare sul testo più volte, a riflettere e a fornire una motivazione coerente alle loro risposte.

A sostegno della capacità di riconoscere le idee principali, intervengono anche le attività pensate per promuovere e rinforzare la lettura strategica degli studenti. Con lettura strategica si intende la capacità di affrontare un testo nella maniera più appropriata al raggiungimento di uno scopo, attraverso abilità inizialmente inconsapevoli (soprattutto nella lingua madre) e poi, attraverso la maturazione di una consapevolezza metacognitiva, sempre più cosce e funzionali. La lettura strategica comprende, per esempio, la capacità di formulare previsioni sul testo, di completare ragionamenti lasciati impliciti, di selezionare le informazioni pertinenti al compito, di valutare la prospettiva dell'autore, etc. (Grabe e Stroller 2002, 146). Il *Direct reading-thinking activity* (DR-TA) (Blachowicz e Ogle 2008) prevede che l'insegnante interrompa la lettura in punti significativi del testo per sottoporre agli studenti una serie di domande che li aiutino a formulare previsioni su quello che seguirà, a stabilire gli obiettivi da perseguire con la lettura e a valutare il proprio standard di coerenza relativo alla comprensione del testo. Alcune delle domande previste nel DR-TA sono: Cosa stiamo per leggere secondo te? Quali parti del testo ti portano a formulare questa ipotesi? Cosa ne pensi ora? Cosa ti ha fatto cambiare idea? Ed ora cosa pensi che accadrà? Qual è l'intento dell'autore secondo te?

Un'alternativa al DR-TA è il *KWHL chart* (Grabe e Stroller 2002, 148), uno strumento comunemente usato per favorire l'acquisizione delle abilità di lettura strategiche (vedi tabella 18): in particolare, attivare la conoscenza pregressa (Know), stabilire gli obiettivi di lettura (What to know), pianificare, monitorare e valutare le informazioni del testo (How to learn), esplicitare quanto appreso (Learned).

Tabella 18 - KWHL chart

K	W	H	L

Nella fase di pre-lettura l'insegnante chiede agli studenti di esplicitare ciò che conoscono già sul tema della lettura che stanno per affrontare (K), ciò che di nuovo vorrebbero imparare (W) e come vorrebbero raggiungere lo scopo (H). Quest'ultimo punto permette all'insegnante anche di rivedere e verbalizzare insieme agli studenti le strategie metacognitive e di lettura applicabili al compito. Al termine della lettura, la classe rivede la tabella e completa la sezione riguardante ciò che è stato appreso (L), in rapporto a quanto noto in partenza (K). Il vantaggio ulteriore di questa fase è quello di rinforzare la motivazione degli studenti e la loro sicurezza emotiva, di fronte alla prova evidente dei propri successi.

Secondo Balboni (P. Balboni 2012), le attività didattiche più indicate per l'insegnamento delle abilità di lettura durante la lettura stessa sono i *cloze test* e le attività di incastro. Le prime, nelle varianti *a crescere* (in cui si cancellano progressivamente sempre più parole), *facilitato* (in cui vengono fornite anche le parole mancanti) e *orale*, hanno il vantaggio di consentire al lettore, in fase di correzione, di ricostruire il percorso mentale che ha condotto all'errore, senza attivare il filtro affettivo che potrebbe invece manifestarsi di fronte a domande dirette dell'insegnante. Le seconde, pensate come incastro tra testi, paragrafi, battute di dialogo, frasi e infine parole, servono a guidare il lettore all'analisi dei singoli elementi verso la ricostruzione del significato globale del testo. Griglie, domande aperte, transcodificazione e accoppiamento termine-definizione sarebbero utili in un secondo momento, per consentire al lettore di verificare la propria comprensione generale del testo.

Soprattutto in caso di letture tecnico-specialiste, la capacità di riconoscere la struttura del testo risulta un'abilità-chiave sia per l'elaborazione delle aspettative in fase di pre-lettura che come guida alla comprensione delle informazioni principali e secondarie. Sempre Grabe e Stroller (Grabe e Stroller 2002) suggeriscono una serie di attività didattiche da situare prima, durante e dopo la lettura. Alcune attività preliminari possono essere: lettura di titoli e sottotitoli, analisi della veste grafica, lettura di alcuni estratti e selezione delle parole-chiave. Come è possibile notare, corrispondono in parte alle medesime attività proposte sia a sostegno della competenza meta-cognitiva che

delle abilità strategiche di lettura in generale, a ulteriore riprova dell'interconnessione di abilità e strategie linguistico-cognitive. Durante la lettura, è possibile stimolare il riconoscimento della struttura testuale attraverso il completamento di un riassunto o di uno schema e la successiva verbalizzazione delle motivazioni che hanno condotto alla sua realizzazione. In seguito, può essere utile aiutare gli studenti a rintracciare le caratteristiche riconducibili all'organizzazione testuale e le frasi o i connettivi che costituiscono gli elementi di transizione tra le varie parti del testo. Trovare titoli o frasi riassuntive per ogni sotto-sezione può servire anche a rinforzare la capacità di identificare le idee principali e la loro collocazione nella struttura testuale. Tutte le attività descritte sopra possono essere riprese e discusse in classe nella fase successiva alla lettura, attraverso il commento delle scelte che hanno portato alla risoluzione dei compiti e all'esplicitazione del messaggio del testo.

Attività per lo sviluppo delle abilità linguistiche

Nei capitoli precedenti si è avuto modo di sottolineare a più riprese l'enorme influenza che la conoscenza della lingua madre e soprattutto della lingua seconda hanno nel determinare il successo di un lettore. All'interno dell'abilità linguistica, la conoscenza del lessico risulta essere una delle variabili maggiormente predittive, tanto che una percentuale di parole sconosciute superiore al 5% pregiudicherebbe in maniera quasi automatica la perfetta comprensione (P. Nation 2014; Laufer e Aviad-Levitzky 2017; Laufer 2010).

Affinché sia possibile sostenere l'apprendimento linguistico degli studenti per l'abilità di lettura, è necessario in via preliminare curare la loro velocità di riconoscimento delle parole. Soprattutto gli studenti principianti hanno bisogno di esercitare l'associazione automatica tra lettere e suoni nella lingua seconda e riconoscere a colpo d'occhio le parole più frequenti; ciò è utile soprattutto per ridurre il carico cognitivo del processo e consentire l'allocazione delle energie mentali in ragionamenti più complessi. Per sostenere l'automatizzazione del riconoscimento fonologico, è necessario proporre esercizi di associazione tra morfemi, significato e pronuncia, oltre a pratiche estensive di lettura corale (Burt et al. 2003). L'inserimento di pratiche didattiche per agevolare la fluenza degli studenti nella lettura della lingua seconda sembra avere molto successo (P. Schwanenflugel e Ruston 2008), nonostante queste attività vengano spesso date per scontate o per acquisite in moltissimi libri di testo. Una delle tecniche più efficaci e meno utilizzate per favorire questo processo è la

ri-lettura di brani noti (ascoltati o già letti) proposti dall'insegnante. I testi non devono essere troppo lunghi e non devono essere riproposti per più di 3-4 volte, a discapito della totale perdita di interesse. Ciò che è importante non è tanto la correzione della pronuncia o dell'inflessione, se sono intelleggibili; è piuttosto necessario che gli studenti acquisiscano la 'cantilena' giusta e imparino a riconoscere a colpo d'occhio i vocaboli più ricorrenti.

Le attività che tradizionalmente vengono utilizzate per promuovere la velocità e l'accuratezza del riconoscimento delle parole sono spesso percepite dagli studenti come giochi divertenti e motivanti e possono facilmente divenire interattive grazie all'utilizzo di numerosi software gratuiti (si veda ad esempio [Quizlet](#)). Si possono proporre, ad esempio, attività di riconoscimento rapido di parole date all'interno di un elenco o esercizi di associazione tra parole accomunate dal medesimo significato (*gatto-micio*), dall'appartenenza al medesimo genere (*sedia-tavolo*) o dalla collocazione (*risolvere-un problema*) (Crawford et al. 2005). È importante inserire queste attività soprattutto nella fase di pre-lettura, per allenare gli studenti al riconoscimento delle parole ma anche per introdurre il lessico necessario alla comprensione del testo.

Uno dei metodi migliori per l'introduzione delle parole nuove è quello di costruire dei *concept of definition maps* (Grabe e Stroller 2002, 139) dei nuovi vocaboli. In questo caso, l'insegnante scrive alla lavagna la parola e, come una sorta di *brainstorming*, chiede agli studenti di connetterla ad alcuni esempi, ad alcuni non-esempi, a ciò che assomiglia e a ciò che non assomiglia.

Sempre secondo Grabe e Stroller è importante anche che gli studenti si trovino 'immersi' nel lessico, attraverso cartelloni, immagini pubblicitarie e glossari appesi alle pareti.

E' poi necessario abituare gli studenti ad utilizzare gli strumenti più tradizionali, come dizionari e glossari, affinché abbiano i mezzi per affrontare anche autonomamente le letture in lingua seconda (Burt et al. 2003). Oltre a ciò, la promozione della pratica di lettura estensiva, sia attraverso discussioni di classe che attività collettive, può a sua volta generare le condizioni per l'apprendimento 'accidentale' di molto lessico (Schmitt 2008).

Grazie all'acquisizione del vocabolario, diventa più semplice convogliare l'attenzione del lettore sull'analisi sintattica del testo. Anche a questo scopo possono risultare molto utili i *cloze test*, da proporre inizialmente in maniera collettiva, poi in piccoli gruppi e infine individualmente. Di fronte a parole particolarmente difficili,

l'insegnante può aiutare gli studenti ad identificare il loro valore grammaticale e sintattico, agevolando allo stesso tempo anche l'abilità di ricavare il significato dal contesto (Burt et al. 2003).

Attività a sostegno dei fattori personali e psicologici

Tra i fattori personali e contestuali che influenzano il processo di comprensione del testo scritto ci sono età, sesso, *background* socio-culturale, status socio-economico e caratteristiche psico-emotive del lettore. Anche se non è possibile agire su ciascuno di questi elementi, poiché fanno parte dell'individualità e della storia degli studenti, è tuttavia possibile creare le condizioni affinché il tempo passato in classe sia produttivo, piacevole e sereno. Creare un buon clima durante l'apprendimento, in generale, è utile soprattutto con gli studenti che hanno avuto una scarsa scolarizzazione e che non hanno confidenza con tutto ciò che riguarda l'apprendimento formale.

E' importante tenere in considerazione l'emotività degli studenti nella progettazione di tutte le attività di classe, per evitare di attivare il filtro affettivo anche quando non sia strettamente necessario. Preferire i *cloze* test alle domande dirette, le attività di gruppo a quelle individuali e l'auto-correzione alla verifica collettiva sono solo alcune delle strategie che gli insegnanti esperti adottano quotidianamente.

Per quanto riguarda la gestione dei fattori personali rispetto all'insegnamento specifico della comprensione del testo, è importante ricordare che l'attivazione degli schemi di lettura è culturalmente connotata e non deve mai essere data per scontata. Anzi, è necessario prevedere attività didattiche che aiutino gli studenti a trovare similitudini e differenze tra gli schemi previsti nella lingua materna e nella lingua seconda (Burt et al. 2003) e che li motivino a non abbandonare il piacere della lettura.

Peirce (Peirce 2018) rileva come la motivazione non sia un tratto fisso della personalità, ma anzi sia influenzata grandemente dalle relazioni sociali e di potere che si instaurano sia all'interno della classe che della società di accoglienza. Non è raro che lettori voraci nella lingua madre perdano completamente il piacere di accostarsi ai libri nella lingua seconda, in seguito all'esperienza frustrante di non poter approcciare immediatamente letture motivanti e interessanti. Diventa allora fondamentale appassionare il più possibile gli studenti alla lettura, sia attraverso il buon esempio dell'insegnante, sia attraverso pratiche collettive d'aula, come conversazioni sui libri, selezione di testi motivanti, e discussioni inter-culturali sulla lettura. La motivazione si attiva soprattutto di fronte ad argomenti significativi o quando diventa un mezzo per

l'acquisizione di informazioni pratiche e utili nella quotidianità; per questo motivo, uno degli approcci più efficaci è il Content Based Instruction (vedi capitolo 3.2.2).

È importante anche sostenere la percezione di sé che gli studenti possono avere in quanto lettori di una lingua seconda. La *self-perception* non sarebbe altro che una componente dell'abilità metacognitiva di tipo regolativo, che consente al lettore di utilizzare, mantenere e monitorare la propria auto-efficacia di fronte ad un compito complesso (Schraw 1998). Per questo motivo, può essere utile inserire nella progettazione didattica attività che aiutino gli studenti a riflettere sui progressi fatti, come le *direct reading-thinking activities* e il *KWHL chart*.

3.2.2 Insegnare una lingua speciale in lingua seconda

All'interno delle linee guida del QCER (Council of Europe. Modern Languages Division 2007) e del Profilo (Spinelli e Parizzi 2010), si ribadisce in diversi punti l'importanza dell'elaborazione di un percorso didattico utile soprattutto ai bisogni reali degli studenti. L'intento delle linee guida contenute nei documenti sopra citati è infatti quello di fornire agli insegnanti degli strumenti indicativi sui quali costruire risposte concrete a domande concrete. Ed è così che “lungo un percorso modulare, la geometria variabile porta con sé il concetto di *parzialità* delle competenze che un parlante può acquisire” (Spinelli 2011, 6). Tale parzialità, che, sulla base dell'analisi dei bisogni, deve rispecchiarsi anche nella programmazione didattica, può riferirsi alle specifiche abilità linguistiche (lettura, ascolto, argomentazione, etc.), al dominio (pubblico, privato, professionale) ed alle competenze linguistico-comunicative (uso del condizionale, delle marche di cortesia linguistica o del lessico). Nel QCER attività linguistiche, testi e funzioni comunicative sono contestualizzate in domini, definiti come ampi settori della vita sociale in cui devono operare gli apprendenti. Tali domini sono 4: educativo, occupazionale, pubblico e personale; ciascuno di essi risponde ad un bisogno specifico dell'apprendente per poter svolgere le attività quotidiane in un Paese secondo e sentirsi parte della comunità. In base alle necessità personali degli apprendenti, la conoscenza linguistica richiesta dai vari contesti reali d'uso può essere sbilanciata in favore di un dominio rispetto ad un altro. Per fare un esempio, bisogna immaginare che un corsista interessato ad imparare l'italiano per lavorare nel settore infermieristico non abbia bisogno di sviluppare particolari abilità nella comprensione dello scritto né di conoscere in maniera approfondita i testi e le funzioni comunicative

correlati al dominio educativo. Avrà invece bisogno di conoscere molti termini specifici del linguaggio medico e di acquisire le conoscenze socio-linguistiche necessarie a comunicare con i colleghi e con i pazienti.

Content-based instruction (CBI)

All'interno di un corso di lingua generale, tenere a mente i bisogni reali degli studenti significa approfondire in particolar modo alcune competenze senza tralasciare del tutto le altre. Al contrario, nel caso di corsi specifici finalizzati all'apprendimento linguistico di un particolare dominio, l'insegnamento di alcune competenze può essere decisamente ridimensionato o modellato sulla base dell'oggetto di conoscenza.

Alcuni approcci didattici di questo tipo hanno il loro riferimento teorico nel *Content-based instruction (CBI)* (D. M. Brinton, Snow, e Wesche 1989). Il principio di base del CBI è che il contenuto epistemico di un dominio e il relativo linguaggio instaurano un rapporto simbiotico e mutuo, in conseguenza del quale l'insegnamento dell'oggetto di conoscenza veicola l'acquisizione del linguaggio specialistico e l'utilizzo del linguaggio specialistico permette l'accesso all'oggetto di conoscenza.

Nel CBI, il riferimento al *content* riguarda il materiale disciplinare o lavorativo di un settore della conoscenza, mentre vengono lasciati in secondo piano contenuti di tipo grammaticale, lessicale o comunicativo: il linguaggio e l'acquisizione delle competenze cognitive e linguistiche, in quest'ottica, sono principalmente un veicolo.

Tra i vari approcci ispirati al CBI, alcuni si focalizzano sull'insegnamento di varie discipline in contesto accademico, come lo *University-level foreign language CBI* (Straight 1994) o il *Cognitive academic language learning approach* (Dicker, Chamot, e O'Malley 1994); altri invece sull'insegnamento delle strutture discorsive in rapporto ad un dominio specifico. In particolare, l'approccio di Mohan (Mohan 1986) centra l'organizzazione didattica intorno all'acquisizione di 6 strutture di base dell'organizzazione discorsiva sugli oggetti di sapere: descrizione, sequenza, scelta, classificazione, principi e valutazione. L'insegnamento di questi *patterns* conduce progressivamente gli studenti a saper generalizzare, teorizzare ed argomentare qualunque pensiero relativo all'oggetto di studio, avendo contemporaneamente la possibilità di esercitare le proprie abilità cognitive e linguistiche. Altri approcci ancora nascono per essere applicati principalmente nel contesto della scuola elementare, come il *Whole language instruction* (Levine e McCloskey 2012).

Ciò che costituisce un vantaggio primario del CBI, a prescindere dal contesto, dall'oggetto del sapere e dalla lingua specialistica a cui si applica, è la capacità di favorire la motivazione strumentale sia negli adulti che nei bambini.

In maniera comune a tutti gli approcci, un programma didattico che sia basato sui contenuti, deve soddisfare i seguenti requisiti (Master 2018):

- Avere una programmazione basata sulla scelta dei contenuti disciplinari da veicolare.
- Ampliare la conoscenza degli studenti relativamente alla disciplina in oggetto.
- Proporre materiali e testi motivanti.
- Stimolare la motivazione all'apprendimento.

Nell'Approccio delle sei T di Stoller e Grabe (Stoller e Grabe 1997) viene specificato meglio il percorso pratico che deve guidare i docenti alla realizzazione di questi principi. Stabiliti gli obiettivi disciplinari da raggiungere, grande importanza viene riservata alla *needs analysis*, l'analisi dei bisogni degli studenti. Essa è perseguibile sia attraverso la condivisione di aspettative e necessità con gli studenti stessi, sia attraverso l'analisi delle linee guida istituzionali in cui il corso si iscrive. Di conseguenza, la procedura delle 6 T prevede l'accurata selezione di:

- Argomenti (*Themes*)
- Testi (*Textes*)
- Sotto-argomenti (*Topics*)
- Connessioni tra gli argomenti (*Threads*)
- Attività ed esercizi (*Tasks*)
- Connessioni tra sotto-argomenti ed attività (*Transitions*).

Quanto alla valutazione delle competenze, Stoller e Grabe ricordando di avere sempre a cuore la verifica bilanciata del raggiungimento di obiettivi sia disciplinari che linguistici.

Language for specific purposes

Spesso considerato una diramazione del CBI, il *Language for specific purposes* si presenta come un approccio di non facile definizione. A ciò contribuisce l'estrema variabilità di metodologie, tecniche didattiche e strumenti di analisi dei bisogni applicati a contesti tra loro molto diversi. Secondo Belcher (Belcher 2006) le 5 parole-chiave che riassumono il LSP sono: *needs-based*, *pragmatic*, *efficient*, *cost-effective* e *functional*. È evidente la grande importanza che viene attribuita alla soluzione di problemi linguistici concreti, tanto che per Hutchinson e Waters il LSP si potrebbe concretizzare nella

semplice frase *tell me what you need English for and I will tell the English that you need* (Hutchinson e Waters 1987, 8).

La definizione di Stevens (Stevens 1988) introduce il concetto di caratteristiche *assolute e variabili* nell'LSP. Tra le prime rientrano:

- L'analisi dei bisogni degli apprendenti.
- La scelta di metodologie e attività tipiche di un dominio specifico.
- La scelta accurata di elementi linguistici e generi testuali appropriati alle attività previste dal dominio.

Tra le caratteristiche variabili si trovano:

- Le specifiche discipline in cui si inserisce la programmazione didattica.
- La scelta eventuale di metodologie diverse da quelle per l'insegnamento della lingua generale.
- L'utenza dei corsi (generalmente adulti iscritti all'università o lavoratori)
- La conoscenza-base della lingua seconda, che viene data per assodata e non è oggetto di insegnamento diretto.

Come il CBI, grande importanza viene riservata al contenuto disciplinare, che ispira l'intera programmazione delle attività didattiche (sulla base dell'analisi dei bisogni degli studenti) nonché la scelta degli elementi linguistici e testuali. Le principali differenze tra i due approcci risiedono sia nel contesto primario per cui sono stati realizzati (scolastico/accademico per il CBI, professionale per l'LSP) sia nel target degli studenti (bambini, adolescenti e adulti nel primo caso, esclusivamente adulti nel secondo). Brinton (Donna M. Brinton 2012) inoltre ritiene che, mentre gli approcci *content-based* tendono ad essere ispirati all'idea generale (e quasi filosofica) che gli oggetti epistemici siano la chiave per il successo personale e linguistico, nel caso del *language for specific purposes* la motivazione è essenzialmente strumentale. Ciò ha spinto alcuni a classificare l'LSP come un metodo all'interno dell'approccio del CBI (Master 2018).

In base agli ambiti specifici a cui viene applicato, vengono identificate alcune sottocategorie (*ibid.*):

- L'*Academic LSP*. Si tratta del metodo utilizzato per soddisfare i bisogni educativi e linguistici in ambito scolastico, soprattutto universitario. Tende ad essere applicato in maniera specifica ad una disciplina: tra cui l'LBE (*Language for business and economy*), l'LST (*Language for science and technology*), l'LMP (*Language for medicine*), l'LLP (*Language for law and politics*) etc.

- Il *Professional LSP*. Il metodo in questo caso è utilizzato per la formazione professionale e linguistica dei dipendenti delle aziende; per questa ragione viene spesso denominato *Business English* (or *Italian, Spanish, French* etc.). La differenza principale con l'Academic LSP risiede nella relazione tra l'apprendente e l'istituzione che eroga il corso.
- Il *Vocational LSP*. Se in ambito professionale l'LSP si rivolge in particolare ai dirigenti e agli impiegati dei vari settori dell'azienda, il Vocational LSP è destinato a formare la manodopera, con un focus aggiuntivo sulle funzioni linguistiche e sul lessico necessario a svolgere determinati compiti pratici. Spesso riguarda utenti di recente immigrazione e con competenze linguistiche scarse; la loro partecipazione ai corsi di formazione è fortemente motivata dalla ricerca di un lavoro o di una promozione. Per questo motivo, in questo metodo, ai contenuti professionali e tecnici si aggiungono finestre sul linguaggio comune, che rispondono ai bisogni socio-culturali degli utenti.
- Il *Sociocultural LSP*. Talvolta è considerato una sottocategoria del *Vocational LSP*; l'utenza è composta principalmente da immigrati con scarse competenze linguistiche e pochi anni di scolarizzazione alle spalle. I contenuti relativi al linguaggio comune sono numerosi, ma l'approccio *content-based* è garantito dall'attenzione posta ad un oggetto di insegnamento specifico (elementi di civiltà, storia del Paese di accoglienza o anche l'insegnamento della letto-scrittura).

Ciò che accomuna le varie sotto-categorie dell'approccio/metodo di cui stiamo parlando è l'importanza primaria riservata all'analisi dei bisogni degli apprendenti.

Secondo Hyland (Hyland 2007),

Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is a means of establishing the how and what of a course. [...] Needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences and the situation they will need to communicate in.

Storicamente, le modalità di cui si è servito l'LSP per la raccolta delle informazioni necessarie a determinare i bisogni iniziali degli studenti sono state due: la *Target situation analysis* e la *Present situation analysis*. Nel primo caso si tende a concentrare maggiormente l'attenzione su ciò che l'utente deve saper fare o dire in una situazione

specifica (lavorativa o formativa); nel secondo, l'enfasi è piuttosto sulle strategie necessarie a colmare le lacune linguistiche degli studenti in ingresso per raggiungere determinati obiettivi alla fine del corso. In quest'ultima situazione, è maggiore il coinvolgimento personale degli apprendenti nella definizione sia degli obiettivi finali che delle debolezze su cui intervenire. Oltre a questi due approcci, occorre ricordare la *Register analysis*, che definisce i bisogni degli utenti sulla base dell'analisi del registro tipico dei testi connessi al campo di studio specifico. Nonostante le critiche ricevute soprattutto in seguito alla diffusione di approcci glottodidattici di orientamento comunicativo, resta una valida alternativa per quei corsi (e quelle discipline) che richiedono una grande attenzione allo scritto. La *Task-based needs analysis* si basa invece sul presupposto che devono essere gli esperti del settore lavorativo/disciplinare ad identificare le attività rappresentative, gli *standards* e i compiti di un mestiere; sarà poi su questa base pratica che l'insegnante di lingua selezionerà testi e contenuti del corso. Infine, l'analisi dei bisogni etnograficamente orientata mira a definire gli obiettivi didattici attraverso la prospettiva degli stessi apprendenti e si basa sulla raccolta di dati provenienti da diverse fonti, ma soprattutto da diari e autobiografie linguistico/disciplinari. Si recupera in questo modo anche la dimensione emotiva e socio-culturale dei bisogni di un apprendente.

Il metodo di raccolta dei dati può avvenire attraverso questionari, interviste, discussioni di gruppo e analisi di corpora, a seconda del tipo di analisi selezionata. Tenzialmente le fonti sono multiple e si ricorre alla *triangolazione* delle risorse e dei soggetti interpellati per derivare le informazioni necessarie ad avviare il corso (Paltridge e Starfield 2013).

Una volta stabiliti i bisogni, la scelta del metodo didattico più appropriato a raggiungere gli scopi non è semplice. Secondo Master (Master 2018), non esisterebbero nemmeno metodi specifici all'interno dell'LSP: essendo esclusivamente basato sulla scelta dei contenuti (*content-driven*), accoglierebbe spunti applicativi provenienti da vari approcci, selezionati di volta in volta sulla base delle necessità. Per questo motivo, il rapporto tra ricerca e didattica avrebbe da sempre caratterizzato questo metodo, anche a discapito di sistematiche istruzioni per la formazione dei docenti e per la pratica didattica. Semmai, il principio ispiratore della selezione dei materiali sarebbe esclusivamente quello dell'autenticità: dei bisogni, dei testi e dei *tasks* (Belcher 2006).

Selezionati i contenuti, la scelta metodologica può ricadere soltanto sulla prospettiva da cui trattarli. Un approccio ristretto consente di trattare argomenti e compiti specifici,

immediatamente spendibili nel settore occupazionale o disciplinare degli apprendenti. Un approccio ampio, soprattutto in contesto socio-culturale, consente di introdurre elementi del linguaggio comune e prevedere l'insegnamento di abilità necessarie alla vita quotidiana oltre che lavorativa. La prima soluzione ha molti vantaggi: è possibile sfruttare la motivazione degli studenti, coinvolgerli nella selezione dei materiali e includere l'insegnamento della terminologia necessaria a comprendere la maggior parte dei testi di settore. Tuttavia, pone un problema, che è anche un quesito aperto dell'LSP in generale: può un docente di lingua avere le competenze necessarie ad addentrarsi in maniera così approfondita nell'insegnamento di una disciplina specifica?

Tra le soluzioni che sono state proposte nella storia dell'LSP, ha avuto grande fortuna quella della compresenza in aula di un docente di lingua e di un professionista del settore. Poiché, tuttavia, la pratica didattica e le esigenze di economicità spesso rendono inapplicabile questa strategia, Dudley-Evans (Dudley-Evans 1997) suggerisce ai docenti di coltivare soprattutto il rispetto dei bisogni degli apprendenti, la curiosità, la flessibilità e la disponibilità all'apprendimento continuo.

L'utilizzo delle tecnologie è incoraggiato sia come sostegno alla didattica che come oggetto di apprendimento professionale ma l'LSP ne beneficia anche sotto altri aspetti.

L'analisi automatica dei *corpora*, utilizzata variamente per la *needs analysis*, rappresenta infatti uno strumento fondamentale anche per l'identificazione di un altro elemento-chiave della didattica delle lingue speciali: la definizione delle caratteristiche linguistiche dei testi specialistici, ovvero degli elementi della lingua seconda associati all'insegnamento della disciplina (o del mestiere) in oggetto.

Negli ultimi anni gran parte delle ricerche sulle marche discorsive e testuali dei generi più disparati ha preso il via da analisi *corpus-based* o *corpus-driven*. All'interno dell'LSP, se inizialmente piccoli *corpora* monotematici e specialistici venivano impiegati dai docenti per ricavare liste di *keywords* e di collocazioni da inserire nel corso, con l'ampliamento degli strumenti di annotazione è stato possibile investigare anche caratteristiche stilistiche e retoriche dei generi in oggetto (Belcher 2006).

A questo proposito, Flowerdew (Nesi 2012; Flowerdew 2005) definisce l'analisi linguistica dei testi specialistici come il punto di incontro tra la spinta *bottom-up* della *corpus-linguistics* e quella *top-down* dell'analisi di genere delle strutture macro-testuali.

Secondo Belcher (Belcher 2006), l'LSP sarebbe, in realtà, un metodo da ascrivere all'approccio della *Genre theory* e della *New rhetoric school*. In questa prospettiva, la definizione di genere farebbe riferimento non solo a *frames* dell'azione sociale, ma

anche a catene di eventi comunicativi, set di pratiche occupazionali e istituzionali, reti di intertestualità e sistemi di attività in cui sono coinvolti gli attori dell'evento comunicativo (Swales 2004).

Nella storia dell'LSP, l'analisi del genere si è focalizzata sulla descrizione delle caratteristiche linguistiche a livello macro-testuale, frasale e della clausola. Più recentemente, anche in seguito all'allargamento della definizione di *genre* proposta da Swales, si tende ad includere nell'analisi anche elementi contestuali, muovendo dalla mera descrizione alla comprensione delle ragioni che richiedono necessario l'utilizzo di una determinata struttura discorsiva. Anche per questo motivo, nell'LSP il genere è considerato un'azione socialmente situata (C. R. Miller 1984).

La didattica è orientata sia al riconoscimento dei *patterns* linguistici e testuali (*genre awareness*) sia all'acquisizione delle conoscenze necessarie ad utilizzarli nei contesti appropriati (*genre acquisition*) (Johns 2008). Nella stessa ottica applicativa viene tendenzialmente incluso anche l'insegnamento della comprensione del testo scritto. In particolare, la lettura è considerata come un'attività situata e basata su testi rigorosamente autentici. L'insegnamento delle abilità necessarie è legato a specifici contesti retorici e di genere ad è veicolare per due ragioni: i testi sono il mezzo con cui si accede ai contenuti disciplinari e allo stesso tempo sono rappresentativi di quelle strutture linguistiche che l'utente dovrà applicare in autonomia. È evidente l'importanza che riveste la lettura come transfer di *patterns* e conoscenze da un'abilità (ricettiva, di lettura) all'altra (produttiva, di scrittura). Per raggiungere questo scopo è necessario includere nel percorso didattico attività rivolte al riconoscimento di marche testuali e contestuali e degli elementi macro-coesivi (ovvero i collegamenti tra le sezioni del testo) e micro-coesivi (collegamenti tra le frasi di un testo). Spector-Cohen, Kirschner e Wexler (Spector-Cohen, Kirschner, e Wexler 2001) propongono un approccio all'insegnamento della competenza di lettura nell'LSP basato su 4 elementi:

- Focus sugli elementi linguistici tipici di un genere;
- Insegnamento delle abilità di lettura;
- Focus sulle strutture testuali e retoriche di un genere;
- Set di esercizi e attività basate sui compiti richiesti dal contesto educativo/professionale associate al dominio.

Tra gli elementi linguistici su cui occorre porre maggiore attenzione c'è il lessico: non solo perché la conoscenza del vocabolario di un testo è la chiave di accesso alla sua

comprensione, ma anche perché all'interno dei linguaggi speciali la terminologia è essenziale all'acquisizione di una professionalità di dominio.

3.2.3 Ideare un corso di italiano istituzionale per immigrati adulti

Insegnare la lingua istituzionale agli immigrati non è affatto semplice, non solo per le difficoltà legate alla specificità dei testi, ma anche per la definizione dei bisogni e delle lacune linguistiche e culturali degli studenti.

Quando l'insegnamento è rivolto ai destinatari stranieri della comunicazione istituzionale italiana e non a professionisti del settore, la programmazione del corso e delle attività deve situarsi a cavallo di più approcci e modellarsi sul livello di conoscenza linguistica effettiva degli studenti.

I punti fondamentali da tenere in considerazione sono:

- L'analisi dei bisogni. Secondo Avermaet (Avermaet e Gysen 2006), la *needs analysis* nel caso di studenti immigrati può essere *soggettiva* (quando la verbalizzazione dei bisogni derivi direttamente dagli interessati) o *oggettiva* (quando la definizione degli obiettivi del corso sia strutturata sulla base di linee guida prestabilite, istruzioni suggerite da aziende, uffici o istituzioni, suggerimenti derivati dall'esperienza dell'insegnante, consulenze da parte di esperti del settore etc.). Se nel primo caso non si corre il rischio di proporre agli studenti materiali inutili (almeno nella loro percezione) o demotivanti, spesso la capacità di analisi soggettiva tende ad essere limitata dall'inesperienza e dal filtro affettivo. La soluzione migliore, secondo Avermaet, è proprio quella di derivare la definizione dei bisogni da più fonti possibili, soggettive e oggettive.
- La definizione del dominio istituzionale. All'interno del Quadro, il dominio istituzionale sembra rientrare in quello pubblico, dal momento che "*the public domain refers to everything connected with ordinary social interaction (business and administrative bodies, public services, cultural and leisure activities of a public nature, relations with the media, etc.)*." (Framework 2001) . Nel Profilo della lingua italiana (Spinelli e Parizzi 2010), infatti, all'interno del dominio pubblico rientrano le due nozioni specifiche: *servizi* e *strutture socio-politiche*. In *servizi*, per il livello B1³⁰, sono

³⁰ Si è deciso di utilizzare come riferimento il livello B1 non solo perché si tratta del livello soglia di conoscenza della lingua, ma anche perché per i test effettuati sulla comprensione del testo scritto (vedi cap.2) è stato dato per scontato il raggiungimento del livello A2.

previste funzioni linguistiche riguardanti pratiche del comune, della polizia, della questura e della posta. Per *servizi e strutture socio-politiche* sono previste funzioni comunicative relative al diritto, alla giustizia e alla politica solo a partire dal livello B2. Per il livello B1, tra i generi che si possono far rientrare nel dominio istituzionale e che afferiscono alla ricezione scritta troviamo opuscoli, brevi documenti ufficiali, brochure descrittive e istruzioni chiare; per la ricezione orale solo istruzioni per la compilazione di documenti o per l'espletamento di pratiche comuni. Per la produzione scritta e orale vengono considerate descrizioni, relazioni e resoconti su fatti e argomenti familiari, oltre alla produzione di argomentazioni sufficientemente chiare. Per quanto riguarda l'interazione, troviamo lettere ed e-mail formali per la richiesta di informazioni e transazioni durante incontri di servizio (compresi reclami, richiesta di aiuto, lamentele, complimenti etc.). Nonostante le linee guida ufficiali prevedano l'inserimento di alcune funzioni e generi testuali solo a partire dal livello B2, moltissimi immigrati devono necessariamente far fronte ad una serie di pratiche molto articolate e complesse per regolare il proprio ingresso in Italia sin dal momento stesso del proprio arrivo, spesso senza il supporto di servizi di traduzione e interpretariato idonei o di un'assistenza legale adeguata. Si pensi, ad esempio, ai richiedenti asilo, che devono comparire di fronte alla Commissione Territoriale dopo appena 6 mesi dall'ingresso in Italia, senza aver raggiunto il livello soglia di conoscenza della lingua e spesso senza aver neppure completato un corso di alfabetizzazione.

- La traduzione dell'analisi dei bisogni e delle specifiche del dominio istituzionale in attività didattiche basate su *tasks* concreti (Avermaet e Gysen 2006). Gli studenti immigrati devono ricevere un adeguato allenamento all'utilizzo della lingua in contesti quotidiani significativi sin dai primi livelli e dai primi giorni di ingresso in Italia. Per questo motivo sia i *tasks* sia i testi devono essere autentici e tratti dal contesto sociale di inserimento degli studenti (per esempio documenti del comune di Genova se il corso si tiene a Genova).
- Variabilità del livello linguistico reale medio delle classi a parità di ordine e grado scolastico. Quando si tratta di proporre un corso a classi di studenti iscritti alla scuola pubblica (per esempio dei Cpia), capita spesso che il livello reale linguistico medio degli studenti sia soggetto ad una grande variabilità, dovuta sia a fattori esterni (quartiere in cui si trova la scuola, convenzioni tra scuola e associazioni di accoglienza della città, tipologia prevalente di immigrazione nella città) sia al criterio di

composizione delle classi stesse (omogenee per età, omogenee per provenienza, omogenee per mestiere etc.).

- Gestione di classi multilivello. Qualunque sia il criterio con cui è stato selezionato il gruppo-classe, nel caso di studenti immigranti è comune rilevare una grande variabilità interna dovuta a fattori personali come provenienza, anni di scolarizzazione pregressa, durata dell'esperienza migratoria, tipologia dell'esperienza migratoria, età, fattori psico-emozionali, aspettative, esperienze lavorative etc. Si tratta di una condizione che talvolta costituisce una sfida per l'insegnante e che spesso viene considerata uno svantaggio per l'apprendimento. Tuttavia, come suggerisce Treko (Treko 2013), può costituire un vantaggio per almeno tre motivi: obbliga l'insegnante a modulare la programmazione sulla base dei bisogni reali degli studenti, offre molti spunti per il confronto ed il dialogo tra gli studenti e si presta alla realizzazione di molte attività collaborative. Tra gli strumenti a cui è possibile ricorrere per far fronte a questa condizione, vi sono l'utilizzo di risorse audio-video, l'organizzazione di attività di gruppo e di *tutorship* alla pari e l'inserimento di momenti routinari di discussione su argomenti di interesse comune. Spinelli (Spinelli 2011), a questo proposito, sottolinea l'importanza della costruzione di un curriculum che sia il più possibile multidimensionale; poiché, infatti, ai vari livelli presenti nello stesso gruppo classe si sommano anche le abilità parziali (per esempio la lettura o il parlato) che sono più o meno sviluppate in ciascun soggetto, è importante stimolare ripetutamente sia le abilità ricettive che produttive ed impostare una programmazione che sia il più possibile ciclica.
- La motivazione e le variabili socio-psicologiche. Molto spesso gli studenti immigrati che decidono di frequentare un corso sull'uso specifico della lingua (e ancor di più se sono obbligati a farlo) sono contemporaneamente e quotidianamente impegnati in moltissime altre attività: il lavoro, la cura della casa, la cura dei figli, l'inserimento in una società di accoglienza nuova ed estranea, l'espletamento di pratiche legate al proprio soggiorno etc. A ciò si possono sommare problematiche di tipo socio-emozionale, come stress post traumatico, spaesamento, senso di abbandono, depressione e apatia conseguenti all'esperienza migratoria. Non è un caso che il rateo di abbandono o frequenza saltuaria dei corsi di italiano per immigrati sia elevatissimo. Per questo motivo è importante che l'insegnante motivi gli studenti all'apprendimento, al raggiungimento degli obiettivi e all'osservazione consapevole dei propri progressi e della loro utilità pratica.

- L'importanza della conoscenza pregressa. È importante che l'insegnante preveda l'inserimento graduale e contestualizzato dei contenuti informativi veicolati dai testi e dai *tasks* previsti dal dominio istituzionale. La conoscenza pregressa non solo è utile all'individuazione degli impliciti nei testi ma consente anche di allocare le risorse cognitive sulla selezione e la gerarchizzazione delle informazioni più importanti.

Approccio e metodologia

Per ideare un corso di lingua istituzionale italiana per immigrati si è deciso di fare riferimento all'approccio del *Content Based Instruction*, soprattutto per l'importanza riservata alla scelta del contenuto e dei testi rispetto alla definizione degli obiettivi grammaticali. Ciò è necessario non solo per l'insegnamento della lingua speciale e delle funzioni linguistiche implicate dal dominio, ma anche per consentire agli studenti di orientarsi nelle pratiche da espletare nel Paese di accoglienza e di comprendere il sistema politico-istituzionale in cui si trovano a vivere.

Molti dei capisaldi del CBI corrispondono alle linee guida fornite dall'Unione Europea (Beacco, Little, e D'Europa) 2014) a proposito dell'integrazione linguistica dei migranti (vedi capitolo 1): accurata analisi dei bisogni degli studenti, lezioni motivate e motivanti, selezione degli argomenti delle lezioni sulla base delle necessità lavorative e pratiche degli studenti, obiettivi raggiungibili e pragmatici.

All'interno del CBI, la metodologia di riferimento è quella del *Language for Specific Purposes* di tipo socio-culturale per varie ragioni:

- Focus sulla lingua speciale intervallato da finestre sull'uso linguistico comune e sullo sviluppo generale delle competenze linguistiche.
- Articolata analisi dei bisogni e delle lacune formative da colmare;
- L'orientamento verso l'insegnamento ad adulti immigrati;
- L'orientamento verso l'insegnamento della lingua in contesti professionali, e non accademico-educativi;
- L'attenzione riservata alla ricezione scritta e alla comprensione del testo;
- L'attenzione riservata all'analisi del genere testuale.

La scelta del CBI non è esente da alcune riserve, in particolare riguardo al contesto di insegnamento e all'analisi del genere testuale. Poiché il corso, così come viene inteso, non è rivolto a professionisti del settore ma a persone comuni che tuttavia si trovano a dover comprendere testi complessi e a comunicare nel contesto istituzionale, il riferimento al milieu professionale è limitato a ciò che è necessario. Anche l'analisi

della struttura dei testi è limitata alla *genre awareness* (Johns 2008), poiché gli studenti non hanno bisogno di riprodurre i testi in autonomia, come farebbe un professionista, ma solo di riconoscerne ed identificarne le caratteristiche principali.

Per la natura pratica e applicativa del corso, e per l'approccio scelto (in parte orientato all'azione), grande importanza è attribuita ai *tasks*, definiti dal Quadro come

not solely language tasks, even though they involve language activities and make demands upon the individual's communicative competence. To the extent that these tasks are neither routine nor automatic, they require the use of strategies in communicating and learning. In so far as carrying out these tasks involves language activities, they necessitate the processing (through reception, production, interaction or mediation) of oral or written texts (Framework 2001).

L'attenzione riservata in particolare alla comprensione dei testi scritti (attraverso esercizi e *tasks* di varia natura) è motivata dall'analisi dei bisogni, che evidenzia da una parte le lacune degli stranieri nell'utilizzo appropriato delle abilità di lettura, dall'altro l'estrema complessità linguistica dei testi appartenenti al genere istituzionale (cfr. paragrafo seguente). Inoltre, per la sperimentazione in oggetto, il focus sulle abilità di ricezione scritta è necessario alla comparabilità tra le strategie per il miglioramento della comprensione dei testi istituzionali da parte degli stranieri. In questo senso, occorre predisporre attività per il rinforzo di strategie metacognitive, abilità linguistiche e abilità di lettura estensive ed intensive e considerare le variabili psicologiche e socio-culturali che influiscono sul processo.

Oltre alla comprensione del testo scritto, occorre, naturalmente, considerare l'abilità ricettiva di tipo orale, le abilità di produzione (orale e scritta) e quelle comunicative. È importante infatti che gli stranieri siano in grado di comprendere le istruzioni pronunciate da funzionari pubblici, avvocati o assistenti sociali, che sappiano interagire con loro chiedendo aiuto, delucidazioni o approfondimenti e che sappiano produrre testi istituzionali limitatamente alla compilazione dei moduli e alla produzione di brevi deleghe o dichiarazioni.

Infine, per far fronte alla grande variabilità delle classi dei Cpia Liguri, si è reso necessario predisporre una batteria di attività e *tasks* di difficoltà incrementale, per consentire all'insegnante di adeguare i materiali sia al livello medio della classe

(selezionando solo le attività appropriate) sia ai vari livelli presenti nella classe stessa, in maniera trasversale.

Analisi dei bisogni

L'analisi dei bisogni nel caso di specie si è focalizzata sia sugli obiettivi da raggiungere sia sulle lacune da colmare, attraverso fonti diverse e quasi esclusivamente di tipo oggettivo. Per l'analisi dei bisogni sono stati utilizzati:

- Gruppi di lavoro con operatori del settore dell'accoglienza dei richiedenti asilo, in particolare con gli addetti dell'area legale e con i mediatori culturali dell'APS Social Domus di Alessandria;
- Osservazioni di incontri tra richiedenti asilo e operatori dell'accoglienza presso l'APS Social Domus di Alessandria;
- Interviste informali a richiedenti asilo e studenti del Cpia di Alessandria e Casale;
- Consulenze di formatori e avvocati iscritti all'Associazione Studi Giuridici per l'Immigrazione (ASGI) di Torino, in particolare dell'avv. Laura Furno;
- Consultazione di siti istituzionali per l'accoglienza degli stranieri;
- Consultazione delle Guide istituzionali per l'accoglienza degli stranieri.
- Per l'analisi dei bisogni linguistici necessari alla comprensione dei testi istituzionali: analisi computazionale del corpus ISTR ed estrazione delle liste di frequenza delle parole-chiave (cfr. cap. 2).

Da tale analisi emerge in generale la necessità di:

- Trasmettere informazioni circa il sistema e le procedure che sottostanno alla comprensione o alla compilazione del singolo testo.
- Trasmettere informazioni sulle dinamiche legate alla richiesta del permesso di soggiorno e della protezione internazionale.
- Agevolare la comprensione del giudizio emesso dalla Commissione Territoriale o dal Tribunale competente circa la richiesta di protezione internazionale.
- Aiutare gli stranieri a compilare brevi moduli di iscrizione, domande, istanze, sia in formato cartaceo che digitale.
- Agevolare il riconoscimento e l'identificazione dei documenti da allegare alle istanze.
- Aiutare gli stranieri a comunicare con i funzionari pubblici, con gli operatori dell'accoglienza e con gli avvocati a proposito di procedure e documenti istituzionali.

Per l'analisi delle lacune degli stranieri sono stati utilizzati i dati del test effettuato nei Cpia Liguri nella primavera del 2018 (cfr. cap. 2). L'analisi riguarda solo le lacune

nella comprensione dei testi, ed è da intendersi dunque come parziale; considerato il focus generale della sperimentazione sulle abilità di ricezione scritta, non si è proceduto alla verifica delle altre abilità, rimandando tale analisi ad una fase successiva alla conclusione del presente lavoro e nell'ottica dell'elaborazione di un corso più esteso.

Progettazione

Per l'elaborazione dei materiali didattici si è scelto di seguire le indicazioni metodologiche dell'approccio delle 6 t di Stroller e Grabe (Stroller e Grabe 1997).

Sulla base dei risultati dell'analisi sui bisogni, sono stati identificati quattro nuclei tematici attorno a cui strutturare la progettazione del corso: *entrare in Italia, chiedere la protezione internazionale in Italia, vivere in Italia e lavorare e studiare in Italia*. A ciascun macro-argomento sono stati associati degli obiettivi generici, ovvero:

- Entrare in Italia: trasmettere informazioni sulle dinamiche e le procedure legate all'ingresso in Italia (quali tipi di permesso esistono, quali documenti servono per avviare la procedura, dove è necessario recarsi per fare domanda); stimolare e rinforzare la capacità di riconoscere e individuare i principali documenti; aiutare gli studenti a compilare diversi moduli; aiutare gli studenti a sviluppare le strategie metacognitive e le abilità di lettura necessarie a comprendere i testi istituzionali divulgativi; aiutare gli studenti ad acquisire le competenze linguistiche specificamente legate al linguaggio istituzionale; rinforzare la capacità degli studenti di relazionarsi con i funzionari degli uffici.
- Chiedere la protezione internazionale in Italia: trasmettere informazioni sulle dinamiche e le procedure legate alla richiesta di protezione internazionale (cosa si intende per protezione internazionale, chi ha diritto a ricevere la protezione internazionale, come e dove si richiede); stimolare e rinforzare la capacità di riconoscere e individuare i principali documenti; aiutare gli studenti a comprendere le sentenze della Commissione o del Tribunale competente per la valutazione della domanda; aiutare gli studenti a sviluppare le strategie metacognitive e le abilità di lettura necessarie a comprendere i testi istituzionali divulgativi; aiutare gli studenti ad acquisire le competenze linguistiche specificamente legate al linguaggio istituzionale; rinforzare la capacità degli studenti di comprendere istruzioni orali circa la procedura da seguire per chiedere la protezione internazionale.
- Vivere in Italia: trasmettere informazioni sui diritti riservati ai titolari di regolare permesso di soggiorno e sulle associazioni di sostegno e assistenza operanti sul

territorio (come ricevere assistenza sanitaria, come chiedere il ricongiungimento familiare, dove recarsi per ricevere informazioni e avere assistenza legale); stimolare e rinforzare la capacità di riconoscere e individuare i principali documenti; aiutare gli studenti a compilare moduli di vario tipo; aiutare gli studenti a sviluppare le strategie metacognitive e le abilità di lettura necessarie a comprendere i testi istituzionali divulgativi; aiutare gli studenti ad acquisire le competenze linguistiche specificamente legate al linguaggio istituzionale; rinforzare la capacità degli studenti di chiedere aiuto e sostegno.

- Lavorare e studiare in Italia: trasmettere informazioni sui percorsi formativi gratuiti riservati agli stranieri e sulle opportunità di lavoro in Italia; trasmettere informazioni su come ottenere l'equipollenza del titolo di studio conseguito all'estero; aiutare gli studenti ad effettuare in autonomia la ricerca del corso o del lavoro più adatti e a raccogliere i documenti necessari; aiutare gli studenti a compilare il proprio curriculum vitae e moduli di iscrizione di vario tipo; aiutare gli studenti a sviluppare le strategie metacognitive e le abilità di lettura necessarie a comprendere i testi legati al mondo formativo e del lavoro (in particolare regolamenti e contratti); aiutare gli studenti ad acquisire le competenze linguistiche specificamente legate al linguaggio istituzionale; rinforzare la capacità degli studenti di sostenere un colloquio orale di lavoro.

Agli obiettivi generici si affiancano obiettivi linguistici, cognitivi e metacognitivi legati sia all'apprendimento del linguaggio specialistico sia al rinforzo delle abilità di lettura e comprensione del testo scritto. In considerazione dell'analisi dei bisogni sopra descritta, della letteratura sulla didattica e dei fattori che incidono sulla comprensione del testo scritto, il corso mira a:

- attivare la consapevolezza metacognitiva degli studenti e la riflessione sul proprio processo di apprendimento;
- motivare gli studenti;
- innalzare lo standard individuale di coerenza;
- creare un ambiente accogliente, sereno e stimolante in cui sperimentare la lingua istituzionale;
- attivare la conoscenza pregressa sull'argomento del testo;
- stimolare la capacità di elaborare previsioni sul contenuto del testo;
- esercitare velocità e fluidità di lettura;
- aiutare gli studenti ad allocare l'attenzione sugli elementi significativi del testo;

- stimolare l'utilizzo dell'abilità di lettura di tipo orientativo ed il riconoscimento automatico delle parole-chiave;
- stimolare l'utilizzo dell'abilità di lettura di tipo informativo;
- stimolare l'utilizzo dell'abilità di lettura di tipo strategico e pragmatico;
- rinforzare la capacità di elaborare le inferenze richieste dal testo;
- sostenere gli studenti nella ricerca di informazioni e documenti sul web per l'esecuzione di compiti richiesti dal testo o per l'elaborazione delle inferenze;
- stimolare gli studenti ad individuare e riconoscere strutture e marche di genere dei testi istituzionali più ricorrenti;
- Aiutare gli studenti a conoscere e utilizzare l'apparato di note spesso allegato ai documenti istituzionali;
- stimolare l'apprendimento del lessico specifico, sia ricettivo che produttivo;
- esercitare l'abilità comunicativa in contesti istituzionali (in particolare per richiedere o dare informazioni e per chiedere aiuto);
- esercitare l'abilità di scrittura relativamente alla compilazione dei moduli più diffusi;
- esercitare l'abilità di comprensione delle istruzioni orali in contesti istituzionali (in particolare capire procedure e informazioni espresse oralmente dagli operatori del settore istituzionale).

La scelta dei testi si è basata sui risultati dell'analisi dei bisogni ed è una diretta conseguenza dell'articolazione degli obiettivi generici sopra elencati. Tutti i documenti sono autentici; nel caso di moduli ormai previsti solo nella versione digitale, sono state utilizzate le trascrizioni divulgate dai siti ufficiali. I brani divulgativi e informativi sono tratti dalla Guida pratica per cittadini stranieri e operatori realizzata dall'ASGI di Torino (ASGI 2018) o dai siti istituzionali. Il video utilizzato è tratto da [Asyleasy](#), la video-guida multilingue realizzata dall'ARCI di Catania e [Plattform Rechtsberatung](#).

La scelta del lessico inserito all'interno delle attività, invece, deriva dalla lista dei lemmi più frequenti contenuti all'interno del corpus di testi istituzionali destinati ai migranti ISTR (vedi capitolo 2).

Per i primi due nuclei tematici sono stati realizzati, in via sperimentale, tutti i materiali didattici (vedi tabella 19).

Inizialmente le lezioni sono state suddivise in sotto-argomenti, ciascuno connesso ad uno o più testi scelti. Si è cercato di far corrispondere una unità di apprendimento (Uda) autonoma a ciascun sotto-argomento; in ogni Uda le attività didattiche sono state progettate per raggiungere gli obiettivi formativi e linguistici relativamente alle fasi di

globalità, analisi, sintesi e verifica dell'apprendimento (P. Balboni 2012). Ogni Uda è stata pensata per avere una durata media di 60 minuti.

Tra gli strumenti utilizzati per la realizzazione delle attività, rientrano alcune applicazioni web gratuite ([Kahoot](#), [Quizlet](#), [Google Slide](#), [Google Forms](#), [Canva](#)). I materiali cartacei sono stati realizzati avendo cura di associare un'icona specifica ad ogni tipologia di attività prevista (attività di gruppo, lettura, scrittura, ascolto, quiz, riflessione metacognitiva).

Per comodità, tutti i materiali realizzati sono stati caricati su un'unica [pagina web](#) completamente aperta e gratuita, per consentire un rapido accesso sia agli studenti che ai docenti coinvolti nella sperimentazione. In classe, oltre alle fotocopie e al proiettore (o alla lavagna interattiva multimediale), è gli studenti hanno avuto a disposizione alcuni smartphones o computer con accesso a internet.

Tabella 19 - Progettazione del corso breve di italiano istituzionale

CORSO BREVE DI ITALIANO ISTITUZIONALE						
MODULO	UDA	ATTIVITA' (con tempo e modalità)	TESTI	STRUMENTI	TIPO DI ATTIVITA'	OBIETTIVO COGNITIVO - LINGUISTICO
A. ENTRARE IN ITALIA	1. Il permesso di soggiorno	<p>WARM UP Questionario sulle abitudini di lettura e comprensione dei testi</p> <p>Attività di riconoscimento di alcuni documenti italiani</p>	<p>Documenti vari (patente, passaporto, permesso di soggiorno, carta di identità) Testi istituzionali (modulo, esito di commissione)</p>	<p>Padlet + cellulare + lim</p>	<p>Individual e</p>	<p>Attivare la consapevolezza meta-cognitiva</p>
		<p>lim</p>		<p>Collettiva</p>	<p>Attivare le conoscenze pregresse, motivare</p>	
		<p>GLOBALITA' pre-lettura: esercizio di anticipazione</p> <p>lettura ripetuta ad alta voce</p>	<p>Testo tratto dalla Guida: Cos'è il permesso di soggiorno</p>	<p>Fotocopie + lim</p>	<p>Collettiva</p>	<p>Stimolare la capacità di elaborare previsioni sul contenuto del testo</p> <p>Stimolare fluidità e velocità di lettura</p>
		<p>ANALISI post lettura: esercizio di reperimento di informazioni date nel testo (ES 1)</p> <p>Attività di riflessione sulla progressione dell'apprendimento</p>		<p>Fotocopie + lim</p>	<p>Collettiva</p>	<p>Stimolare l'abilità di lettura orientativa</p> <p>Attivare la consapevolezza meta-cognitiva</p>
<p>SINTESI Cloze libero (ES 2)</p>	<p>Fotocopie + lim</p>	<p>Collettiva</p>	<p>Stimolare l'apprendimento del lessico specifico</p>			

	VERIFICA: correzione dell'attività precedente			Collettiva	Autocorrezione. Stimolare la riflessione sull'apprendimento
2. Tipi di permesso di soggiorno	GLOBALITA' lettura ripetuta ad alta voce		Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare fluidità e velocità di lettura
	ANALISI Riflessione sul significato delle parole-chiave (eventualmente accogliere riferimenti ad esperienze personali o domande)	Testo tratto dalla Guida: Quali sono i tipi di permesso di soggiorno?	Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare l'apprendimento del lessico specifico; <i>concept of definition maps.</i>
	SINTESI Attività sull'associazione e caso-permesso di soggiorno (ES 3)		Kahoot + cellulare	Di gruppo	Stimolare l'abilità di fare inferenze e l'abilità di lettura di tipo strategico.
	VERIFICA: correzione dell'attività precedente			Collettiva	Autocorrezione. Stimolare la riflessione sull'argomento
3. Dove chiedere il permesso di soggiorno	GLOBALITA' lettura ripetuta ad alta voce		Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare fluidità e velocità di lettura
	ANALISI Ripasso e riflessione sul significato delle parole-chiave (eventualmente accogliere riferimenti ad esperienze personali o domande) Ricerca dei luoghi indicati nel testo su Google maps	Testo tratto dalla Guida: Dove si chiede il permesso di soggiorno?	Fotocopie + lim Lim	Collettiva	Stimolare l'apprendimento del lessico specifico; <i>concept of definition maps.</i> Rinforzare la capacità di cercare informazioni sul web per colmare le lacune del testo; stimolare le abilità strategiche per la comprensione.

	Esercizio di ricerca di parole chiave nel testo (ES 4)		Fotocopie + lim		Stimolare il riconoscimento automatico delle parole-chiave, rinforzare l'abilità di lettura orientativa
	SINTESI Completamento di tabella (associazione tra tipo di permesso e luogo in cui è necessario fare la richiesta) (ES 5)		Fotocopie + lim	Individual e	Stimolare l'abilità di fare inferenze e l'abilità di lettura di tipo strategico.
	VERIFICA: correzione dell'attività precedente			Collettiva	Autocorrezione. Stimolare la riflessione sull'argomento
4. I documenti per chiedere il permesso di soggiorno	GLOBALITA' lettura ripetuta ad alta voce		Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare fluidità e velocità di lettura
	ANALISI Ripasso e riflessione sul significato delle parole-chiave (eventualmente accogliere riferimenti ad esperienze personali o domande)	Testo tratto dalla Guida: Quale documentazione e deve essere presentata all'atto della richiesta?		Collettiva	Stimolare l'apprendimento del lessico specifico; <i>concept of definition maps.</i>
	Esercizio pratico di raccolta dei documenti necessari a fare la richiesta per un permesso di soggiorno specifico (ES 6)		Fotocopie	Di gruppo	Stimolare la lettura di tipo pragmatico, orientata all'azione; stimolare la capacità di fare inferenze e il riconoscimento dei documenti più diffusi.
	SINTESI Correzione dell'attività precedente sotto forma di role-play			Collettiva	Stimolare la capacità comunicativa in contesti istituzionali; Stimolare la riflessione sull'argomento
5. Compilare i moduli	GLOBALITA' Esercizio di	Modulo: Autocertificazi	Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare la capacità di

		anticipazione sulla finalità dei due moduli Analisi dell'apparato grafico dei due moduli	one di residenza Modulo: 209 modello 1 per la richiesta o il rinnovo del permesso di soggiorno			elaborare previsioni sul contenuto del testo Stimolare la capacità di riconoscere la struttura dei testi in oggetto.
		ANALISI Compilazione dei due moduli Compilazione delle sezioni dei moduli con note		Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare l'abilità strategica di lettura e la capacità di scrivere i propri dati nei moduli Favorire il corretto utilizzo delle note al testo (abilità strategica di lettura)
		SINTESI Analisi della corrispondenza tra le risposte e le domande diversamente formulate nei due moduli Esercizio di collegamento tra domande e risposte frequenti nei moduli (ES 7)		Fotocopie + lim Padlet + cellulare	Collettiva	Rinforzare la capacità di scrivere i propri dati nei moduli Rinforzare la capacità di scrivere i propri dati nei moduli
		VERIFICA Attività di riflessione sulla progressione dell'apprendimento			Collettiva	Attivare la consapevolezza meta-cognitiva; elaborare una <i>regulatory check-list</i> personalizzata.
B. CHIEDERE LA PROTEZIONE INTERNAZIONALE IN ITALIA	6. La protezione internazionale	GLOBALITA' Lettura di un breve fumetto con alcuni alunni per protagonisti	Fumetto realizzato con Pixton	Fotocopie + lim +	Collettiva	Motivare; creare un ambiente sicuro in cui poter esprimere le proprie idee e la propria emotività; abituare ad attività di role-play ed alla lettura dei fumetti;

		Domande di comprensione sul testo e sul lessico utilizzato				attivare la conoscenza pregressa Stimolare la riflessione sulla comprensione; stimolare l'apprendimento del lessico specifico; <i>concept of definition maps.</i>
		ANALISI pre-lettura: esercizio di anticipazione (ES 8) lettura ripetuta ad alta voce intervallata da domande sulla comprensione	Testo tratto dalla Guida: La protezione internazionale	Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare la capacità di elaborare previsioni sul contenuto del testo (lettura di tipo strategico) Stimolare fluidità e velocità di lettura; stimolare la riflessione sulla comprensione (<i>comprehension monitoring</i>); innalzare lo standard individuale di coerenza;
		SINTESI Post-lettura: domande di comprensione sul testo (ES 9)		Padlet + cellulare	Di gruppo	Stimolare l'abilità di lettura orientativa e informativa
		VERIFICA Correzione dell'esercizio precedente		Lim	Collettiva	Autocorrezione. Stimolare la riflessione sull'argomento
		GLOBALITA' Rilettura del testo della lez. 6				Collettiva
	7. Chiedere la protezione internazionale	Esercizio tipo puzzle: riordinare le informazioni secondo l'ordine in cui sono presentate nel	Testo tratto dalla Guida: La protezione internazionale	Fotocopia + lim	Di gruppo	Stimolare l'abilità di lettura informativa; rinforzare la capacità di fare inferenze.

	testo letto (ES 10)				
	ANALISI Attività di riflessione sulla progressione dell'apprendimento			Collettiva	Attivare la consapevolezza meta-cognitiva; innalzare lo standard individuale di coerenza
	Esercizio di comprensione sulle parole-chiave del testo (ES 11)		Lim + Kahoot + cellulare	Di gruppo	Stimolare l'apprendimento del lessico specifico
	Esercizio di collegamento sulle collocazioni delle parole-chiave dell'es 11 (ES 12)		Lim + Padlet + cellulare	Collettiva	Stimolare l'apprendimento del lessico specifico
	SINTESI Visione del video 1	Video tratto da Asyleasy: Chiedere la protezione internazionale	Lim	Collettiva	Stimolare la capacità di comprendere le istruzioni orali
8. Andare in Commissione	GLOBALITA' Attività di riflessione sulla progressione dell'apprendimento			Collettiva	Attivare la consapevolezza meta-cognitiva
	Lettura e completamento del testo (cloze facilitato) (ES 13)		Fotocopie + lim	Di gruppo	Stimolare la capacità di lettura di tipo orientativo e informativo. Stimolare la capacità di fare inferenze.
	ANALISI Visione del video 1 e correzione dell'esercizio 13 (ES 14)	Testo tratto dal video 1			Autocorrezione. Stimolare la riflessione sull'argomento; Rinforzare la capacità di allocare l'attenzione sugli elementi più significativi del testo.
	Esercizio di spiegazione di alcuni schemi (ES 15)		Fotocopie + lim	Collettiva	Stimolare la riflessione sull'argomento e la competenza

					metacognitiva; <i>comprehension monitoring</i> .
	SINTESI Esercizio di analisi di alcuni esiti della commissione territoriale (ES 16)	Esiti di Commissioni Territoriali	Fotocopie + lim	Di gruppo	Stimolare l'analisi del genere testuale, il riconoscimento della struttura e l'abilità di lettura di tipo orientativo-informativo e strategico.
	Esercizio di reperimento dell'esito di alcune domande d'asilo (ES 17)	Esiti di Commissioni Territoriali	Lim + Padlet + cellulare	Collettiva	Stimolare l'analisi del genere testuale, il riconoscimento della struttura e l'abilità di lettura di tipo orientativo-informativo
9. Cos'hai imparato?	Attività pratica di realizzazione di una brochure divulgativa sugli argomenti trattati durante il corso		Lim + Computer + Canva	Di gruppo	Stimolare la riflessione sulla progressione dell'apprendimento; motivare; stimolare l'osservazione dei risvolti pragmatici di quanto appreso.
	Attività di riflessione sulla progressione dell'apprendimento		Fotocopie	Collettiva	Attivare la consapevolezza meta-cognitiva; elaborare una <i>regulatory check-list</i> personalizzata.
C. VIVERE IN ITALIA	10. I tuoi diritti		Testo tratto dalla Guida: A cosa ho diritto quando ottengo il permesso di soggiorno?		
	11. Il ricongiungimento familiare		Video tratto da Asyleasy: Il ricongiungimento familiare		
	12. Chiedere il ricongiungimento familiare		Modulo per la richiesta del ricongiungimento		

			o familiare			
	13. L'assistenza sanitaria		<p>Testo tratto dalla Guida: L'assistenza sanitaria in Italia</p> <p>Modulo di iscrizione al SSN</p>			
D. LAVORARE E STUDIARE IN ITALIA	14. l'equipollenza		<p>Testo tratto dalla Guida: Chiedere il riconoscimento di un titolo di studio conseguito all'estero</p> <p>Sito del MIUR: Equipollenze, equivalenze ed equiparazioni tra titoli di studio</p> <p>Modulo per la richiesta di equipollenza</p>			
	15. Studiare in Italia		<p>Sito del MIUR: Il sistema educativo italiano; I livelli europei di conoscenza linguistica</p> <p>Sito del Cpia di Genova</p> <p>Modulo di richiesta di iscrizione scolastica</p>			

<p>14. Lavorare in Italia</p>		<p>Testo tratto dalla Guida: Che lavoro posso fare quando ottengo un permesso di soggiorno</p> <p>IL CV Europeo</p> <p>Modulo di iscrizione al Centro per l'impiego</p>			
--	--	--	--	--	--

4. LA SPERIMENTAZIONE DELLE STRATEGIE

4.1 METODOLOGIA

Design della sperimentazione

Per sperimentare le strategie di semplificazione ed elaborazione testuale e le tecniche didattiche esposte nel capitolo precedente, si è deciso di elaborare un test formale, strutturato ed oggettivo modellato su quello utilizzato nel capitolo 2 per la verifica della competenza di lettura dei testi istituzionali italiani.

Il design della sperimentazione (vedi figura 36) prevedeva la somministrazione preliminare e consecutiva (nella stessa giornata) di due test: 2A (vedi allegato 5), basato su testi autentici e 2B (vedi allegato 6), basato su testi semplificati. Nelle successive 4 settimane, un gruppo di 33 studenti ha seguito 8 ore totali di corso di formazione basato esclusivamente sull'italiano istituzionale, in alternativa alle ore di italiano standard previste dal curriculum scolastico. Parallelamente, 27 compagni hanno seguito le lezioni regolari andando a costituire il gruppo di controllo. Trascorso il mese di sperimentazione didattica, tutti gli studenti sono stati nuovamente testati nella comprensione dei testi istituzionali autentici (test 3A, vedi allegato 7) e semplificati (3B, vedi allegato 8), nella stessa giornata e in maniera consecutiva come nel caso della



Figura 36 - Design della sperimentazione

verifica iniziale.

Nei test 2B e 3B, i brani costituivano la versione semplificata dei brani inseriti nei test 2A e 3A. Per garantire una perfetta comparabilità dei risultati, i testi contenuti nella verifica iniziale e finale erano i medesimi: testi 2A = testi 3A, testi 2B = testi 3B. Tre dei quattro testi presenti nelle prove coincidevano con i testi somministrati nel test preliminare discusso nel capitolo 2. Anche le domande elaborate per la verifica della comprensione erano le stesse: domande A = domande B. Sul modello della sperimentazione di De Mauro e Vedovelli (De Mauro e Vedovelli 2001), la scelta è stata motivata dall'esigenza di evitare qualunque *bias* nella comparazione dei risultati dei test e per poter utilizzare una batteria di domande perfettamente tarate sull'utenza grazie all'analisi della realizzabilità operata sul test preliminare (cfr. paragrafo seguente). Agli studenti è stato chiarito che lo scopo della somministrazione consecutiva di due test medesimi era proprio quello di utilizzare la versione semplificata dei testi di B per correggere o rivedere le risposte date precedentemente in A. Tuttavia, per evitare che la risposta alle domande dei test 3 venisse fornita in maniera automatica o mnemonica sulla base di quanto già fatto in 2, le domande della verifica finale sono state leggermente cambiate (cfr. sotto-capitolo 4.2.1): domande 2A \neq 3A, domande 2B \neq 3B. Ai somministratori e ai docenti presenti è stato espressamente vietato di procedere a qualunque verifica dei contenuti posteriori al test iniziale, per non influenzare l'esito del test finale. L'equivalenza tra le domande del test 2 e del test 3 è stata garantita da diversi strumenti:

- mantenendo il medesimo oggetto d'analisi, in termini di abilità cognitive e di lettura (per esempio, a una domanda orientativa è stata associata sempre una domanda orientativa);
- analizzando la media dei punteggi totalizzati nelle domande dei test 2 e mantenendo nei test 3 le domande più difficili, per evitare di abbassare la soglia di difficoltà;
- facendo validare da un team di linguisti e di docenti di italiano per stranieri l'equivalenza tra i coefficienti di difficoltà dei due test.

La procedura scelta aveva l'ulteriore vantaggio di rendere gli studenti consapevoli dei propri progressi, senza inficiare la validità della prova.

Come per il test elaborato nel capitolo 2, anche in questo caso le prove sono state suddivise in quattro sezioni:

- sezione 1: completamento di un modulo; versione B: elaborazione linguistica, parafrasi.

- sezione 2: lettura e verifica della comprensione del vademecum sulla normativa riguardante la richiesta di ricongiungimento familiare; versione B: elaborazione lessicale strutturata.

- sezione 3: lettura e verifica della comprensione di un modulo per la richiesta di cittadinanza; versione B: elaborazione lessicale automatica.

- sezione 4: lettura e verifica della comprensione dell'estratto di un esito della commissione territoriale; versione B: semplificazione linguistica semi-strutturata (per i dettagli, cfr. capitolo 3, sotto-capitolo 3.1.3).

Dal momento che la somministrazione dei test A e B era stata pensata per essere consecutiva, per evitare di sovraccaricare eccessivamente gli studenti, si è deciso di eliminare la sezione per la verifica del raggiungimento degli obiettivi minimi previsti per il livello A2. Come già specificato nel capitolo 3, l'inserimento di un testo normativo divulgativo (sezione 2) è stato motivato dalla curiosità di verificare se (e come) fosse possibile operare un'ulteriore semplificazione di un testo già elaborato per un'utenza non italofona.

Poiché tre dei quattro testi erano gli stessi contenuti nel test preliminare discusso nel capitolo 2, come anticipato sopra, la formulazione delle domande ha potuto beneficiare dell'analisi delle risposte fornite allora. L'analisi della realizzabilità e della percentuale media di risposte corrette alle domande ha permesso di espungere i quesiti ambigui, quelli troppo difficili (meno del 30 % di risposte positive) e quelli troppo facili (più del 70 % di risposte positive) e di sostituirli con domande più adatte. In particolare (come specificato nella tabella 20) sono state sostituite le domande:

- 3.01 (test 1 e 2) perché la risposta A (*comprare la cittadinanza*) è da considerarsi ambigua. Gli stranieri, infatti, devono effettivamente pagare una quota all'atto della presentazione della domanda di cittadinanza, pertanto gli studenti potrebbero essere erroneamente spinti a scegliere questa opzione.
- 3.02 (test 1 e 2) perché la percentuale di risposte corrette corrisponde al 70%. Per complicare la domanda, tra le risposte è stata inserito un distrattore (*arte*), che agisce soprattutto sull'ambiguità del termine (*art.* = *art*) per gli anglofoni e i francofoni.
- 3.06 (test 1 e 2) perché la percentuale di risposte corrette supera il 70%. Il coefficiente di difficoltà delle risposte possibili è stato complessivamente aumentato:

autocertificazione (opzione A) e *Testo Unico* (opzione B) sono infatti parole che ricorrono all'interno del testo.

- eliminata la domanda 3.04 (test 1) perché la percentuale di risposte corrette corrisponde al 70% e perché è già presente una domanda di tipo lessicale.
- conservata la domanda 4.2 (test 1 e 2), per poter nuovamente analizzare le risposte sul paese di provenienza del richiedente (cfr. cap. 2.3.3, *Analisi delle risposte del test*)
- conservata la domanda 4.05 (test 1)/ 4.06 (test 2); L'identificazione della frase in cui viene esplicitato l'esito della Commissione territoriale è considerata uno degli obiettivi primari del corso di formazione. Per questa ragione è sembrato utile conservare l'attività, per poterla comparare con i risultati medi totalizzati da chi avrà seguito il corso di formazione specifico.
- aggiunta la domanda 4.05 (test 2) perché, anche in questo caso, l'identificazione della frase che fa riferimento alle spese del processo relativo alla domanda di protezione internazionale costituisce uno degli obiettivi primari del corso di formazione.

Inoltre, come accennato sopra, è stato eliminato l'esercizio 1 (test 1) per la valutazione del livello di partenza ed è stato aggiunto l'esercizio 2 (test 2) sulla comprensione di un brano divulgativo tratto dalla Guida realizzata dall'associazione Asgi di Torino.

Sia la domanda 4.05 (test 2) sia alcune delle domande inserite all'interno dell'esercizio 2 (test 2) variano rispetto alla modalità prevalente della scelta politomica a 4 opzioni, pur rimanendo a risposta chiusa: sono state inserite domande dicotomiche, domande a risposta aperta breve e domande politomiche con 6 opzioni.

Il test 2 comprende:

- 6 domande pragmatiche e 5 informativo-pragmatiche (tra le operazioni cognitive richieste rientrano inferenze, utilizzo dell'enciclopedia personale, vocabolario, utilizzo delle inferenze per applicare le informazioni contenute nel testo);
- 3 domande di orientamento e 2 orientativo-pragmatiche (le operazioni cognitive richieste in questo caso riguardano prettamente il reperimento di informazioni essenziali nel testo e la capacità di applicarle nella vita quotidiana);
- 1 intero esercizio di tipo pragmatico (ovvero la compilazione di un modulo di iscrizione).

Tabella 20 - Comparazione quesiti test 1 e test 2

DOMANDE TEST 1	STRATEGIA IMPLICATA	RISPOSTE POSITIVE	DOMANDE TEST 2	STRATEGIA IMPLICATA
1.01 Il servizio Vivastrada è... A. Gratuito B. a pagamento C. in abbonamento	Orientativa	78%	Non presente	/
1.02 Con Vivastrada puoi... A. conoscere tante persone B. prenotare un viaggio C. trovare lavoro	Informativa	67%	Non presente	/
1.03 Quando pubblichi un annuncio su Vivastrada devi... A. scegliere la categoria B. indicare il prezzo dell'oggetto che vuoi vendere C. mettere una fotografia	Orientativa	47%	Non presente	/
1.04 Per pubblicare il tuo annuncio devi... A. cliccare su un'immagine B. inserire una password C. selezionare una città	Orientativa	53%	Non presente	/
Sez 2: modulo da compilare	Pragmatica		Sez 1: modulo da compilare	Pragmatica
Non presente	/	/	2.01 Questo testo di quale documento fa parte? • Richiesta di cittadinanza. • Richiesta di ricongiungimento familiare. • Contratto di lavoro.	Informativa
Non presente	/	/	2.02 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso compilare questo modulo? A. Si B. no	Informativa e pragmatica
Non presente	/	/	2.03 A chi devo inviare l'allegato S? _____	Orientativa e pragmatica
Non presente	/	/	2.04 Quante copie del modulo devo inviare? A. 1 B. 2 C. 3	Orientativa e pragmatica
			2.05 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento?	Informativa e pragmatica

			A. moglie/marito B. figlio maggiorenne C. madre D. padre E. fratello F. figlio minorenni	
3.01 Il modulo serve a... A. comprare la cittadinanza B. ricevere la cittadinanza C. ricevere un'autocertificazione	Orientativa	48%	3.01 A cosa serve il modulo? A. a chiedere la cittadinanza B. a chiedere il Codice Penale C. a chiedere un'autocertificazione	Orientativa
3.02 Cosa vuol dire art? A. artefice B. articolo C. arto	Informativa	70%	3.03 Cosa vuol dire art? A. arto B. articolo C. arte	Informativa
3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire... A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Informativa	48%	3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire... A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Informativa
3.04 Decadere in questo documento vuol dire.. A. cadere per terra B. perdere la validità C. diventare povero	Informativa	70%	Non presente	/
3.05 Se fai dichiarazioni false... A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	Informativa e pragmatica	32%	3.04 Se fai dichiarazioni false... A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	Informativa e pragmatica
3.06 In questo modulo la cittadinanza è... A. un luogo in cui vivono almeno 10.000 persone B. l'insieme degli abitanti di una città C. un documento dello Stato Italiano che ti dà diritti e doveri	Informativa	71%	3.05 In questo modulo, la cittadinanza è A. un'autocertificazione B. il Testo Unico C. un documento dello Stato Italiano che ti dà benefici a chi lo ottiene	Informativa

4.01 La commissione ha deciso di... A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa	66%	4.01 La commissione ha deciso di... A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa
4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene... A. dalla Nigeria B. dal Senegal C. dalla Libia	Orientativa	74%	4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene... D. dalla Nigeria E. dal Senegal dalla Libia	Orientativa
4.03 Il giovane... A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema	Informativa	66%	4.04 Il giovane... A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema	Informativa
4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire... A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo	Informativa e pragmatica	52%	4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire... A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo	Informativa e pragmatica
Non presente	/	/	4.05 Il ragazzo deve pagare le spese del processo? A. Sì B. no	Informativa
4.05 Sottolinea nel testo la frase più importante	Orientativa e pragmatica	18%	4.06 Sottolinea nel testo la frase più importante	Orientativa e pragmatica

Nel test 2 sono state inserite anche alcune domande esplorative per sondare la possibile correlazione tra strategie semplificatorie, corso e percezione soggettiva di ansia e difficoltà. A tal fine sono state inserite al termine di ogni sezione delle finestre contenenti due scale Likert per la misurazione del livello di ansia e del livello di difficoltà percepiti in relazione al testo in oggetto (vedi figura 37).

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

1. 😊 Tranquillo
2. 😐 Abbastanza tranquillo
3. 😐 Indifferente
4. 😞 Confuso
5. 😞 Ansioso
6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

1. Molto facile
2. Facile
3. Nè facile né difficile
4. Difficile
5. Molto difficile

Figura 37 - Scale Likert per la misurazione di ansia e difficoltà

Occorre subito ribadire che si tratta di domande esplorative e che la misurazione degli stati emotivi reali degli studenti non può ridursi esclusivamente all'analisi quantitativa delle risposte fornite all'interno del test. Peraltro, in assenza di un percorso di avvicinamento all'esplicitazione degli stati emotivi associati alla lettura di un testo, è possibile che gli studenti non si siano trovati a loro agio nella realizzazione del compito.

Per cercare, almeno in parte, di ovviare a questo problema e poter utilizzare i dati – seppur con tutte le riserve del caso- sono state inserite delle icone accanto alle opzioni della scala Likert relativa all'ansia, affinché gli stati emotivi citati fossero il più possibile comprensibili per gli alligotti.

Anche in questo caso, al test 2 è stato associato un questionario di rilevazione delle informazioni socio-culturali dei partecipanti (vedi allegato 9).

In particolare, rispetto al questionario 1 sono state aggiunte due domande che fanno riferimento alla prospettiva di permanenza in Italia e alla motivazione allo studio della lingua italiana (vedi figura 38).

9. Pensi di rimanere in Italia per tanto tempo? SI NO
10. Perché studi l'italiano? LAVORO
 PIACERE
 INTEGRAZIONE
 OBBLIGO
 ALTRO _____

Figura 38 - Differenze del questionario 2 rispetto al questionario 1

Lo scopo è quello di poter verificare nuovamente la correlazione tra fattori personali e risultati medi nella comprensione sia dei testi autentici che di quelli semplificati e la loro eventuale incidenza sul successo del corso di formazione.

Infine, al termine del test è stato inserito uno spazio per l'inserimento di un commento libero e facoltativo.

Svolgimento delle prove

I test A e B sono stati somministrati in maniera sequenziale nell'arco di un tempo massimo di 120 minuti, al termine dei quali sono stati consegnati anche i questionari di rilevazione socioculturale. Tutte le prove si sono svolte alla presenza dei docenti titolari di cattedra.

Come per il test 1, l'anonimato degli studenti è stato garantito tramite l'assegnazione di un codice identificativo personale. Per consentire l'analisi della progressione nell'apprendimento, al termine del test iniziale (test 2) ogni docente ha preso nota del codice associato ai nominativi dei propri studenti e ha verificato che combaciassero anche per lo svolgimento della prova finale (test 3). Sempre i docenti titolari hanno annotato le presenze dei propri alunni al corso di formazione specifico (vedi allegato 10).

Prima dell'inizio delle prove, il somministratore ha spiegato agli studenti la procedura e le consegne previste dal test. Le medesime informazioni sono anche state riportate della prima pagina del plico contenente le prove (a differenza del test 1).

È stato ribadito il divieto assoluto di utilizzare smartphone, documenti, appunti o dizionari. È stato vietato anche l'utilizzo di matite o penne cancellabili.

Anche in questo caso è stato previsto l'utilizzo di un modulo per l'annotazione delle osservazioni personali del somministratore e delle domande poste durante lo svolgimento delle prove.

Metodo di correzione delle risposte

Ad ogni risposta corretta alle domande del test è stato assegnato 1 punto per un totale di 25 punti. Come per il test preliminare, anche in questo caso sono state considerate corrette tutte le risposte verosimili e coerenti fornite all'interno del modulo, a prescindere dalla loro corrispondenza con le risposte fornite nel questionario. Sono state considerate errate le risposte incomplete, illeggibili o fornite lontano dagli spazi riservati.

Per la domanda 4.06 (identificare la frase più importante all'interno del testo), è stata valutata positivamente l'identificazione sia della clausola specifica sia dell'intero periodo.

Dall'analisi sono stati espunti:

- i dati di chi non ha completato i test A e B all'interno della medesima sessione;
- i dati di chi ha partecipato solo al test 2;
- i dati di chi è stato colto a utilizzare un dispositivo elettronico o a copiare;
- i dati di chi era stato inserito da poche settimane nella classe e aveva ancora fortissimi problemi nella letto-scrittura.

Infine, sono stati considerati frequentanti gli studenti che hanno presenziato ad almeno 6 ore delle 8 previste dal corso di formazione specifica sul linguaggio istituzionale.

I partecipanti

Le scuole liguri che hanno aderito alla sperimentazione sono: il Cpia di Genova Ponente (2 classe della scuola media mattutina), il Cpia di Genova Levante (3 classi della scuola media mattutina) e il Cpia di Cairo Montenotte (2 classi della scuola media serale) per un totale di 8 docenti (Prof.ssa Alessandra Marini, Prof.ssa Gianna Natalini,

Prof.ssa Giuseppa Antonia Scicolone, Prof.ssa Paola Valenti, Prof.ssa Roberta Messa, Prof.ssa Sara Ghiglia, Prof.ssa Marta Pini, Professor Fabrizio Maria Colombo) e 110 studenti. Di questi, solo 60 hanno maturato i requisiti per essere inclusi come campioni nell'analisi statistica dei dati (vedi paragrafo precedente). 13 dei partecipanti, inoltre, sono minori non accompagnati, per i quali non è stata autorizzata la divulgazione dei dati personali: pertanto è nota e conteggiata nelle analisi che seguono solo l'età (16 anni).

Il 73% dei partecipanti è uomo e l'età media è di 23 anni (da un minimo di 16 anni a un massimo di 49 anni). Entrambi i dati sono molto simili a quelli raccolti durante la sperimentazione preliminare (l'83% dei partecipanti erano uomini e l'età media era di 24 anni).

I paesi di provenienza sono vari e così rappresentati (vedi figura 39).

ALBANIA	ALGERIA	BRASILE	CINA
4	1	1	1
COSTA D'AVORIO	ECUADOR	GAMBIA	GHANA
2	4	2	2
GUINEA	INDIA	KENYA	MAROCCO
1	1	1	6
NIGERIA	PERU	RWANDA	SENEGAL
6	1	1	8
SIRIA	SOMALIA	SRI LANKA	UCRAINA
1	1	1	1
URUGUAY			
1			

Figura 39 - Distribuzione dei partecipanti alla sperimentazione 2 per Paese di provenienza

Complessivamente, rispetto alla prima sperimentazione (effettuata su quasi il doppio dei campioni) i paesi rappresentati sono meno. Simile rimane invece la ripartizione percentuale rispetto ai continenti di provenienza: il 66% dei partecipanti proviene dall'Africa (contro il 69% del test precedente), il 15% dal Sud America (contro il 23%), il 10% dall'Europa (contro l'11%) e il 9% dall'Asia (contro il 7%).

Per quanto riguarda la lingua madre, è interessante notare che, a differenza di quanto avvenuto precedentemente, gli studenti hanno inserito come lingua madre il proprio dialetto, escludendo le lingue coloniali. Tra le lingue parlate compaiono borana, soninke, kinyarwanda, malinke, mandinka, edo, esan, dagomba, twi, wolof, punjabi e tamil, mentre solo il 2% dichiara di avere il francese come lingua madre, il 4% l'inglese e il 19% l'arabo, oltre alla presenza di un 15% di ispanofoni, 8% di albanofoni, 2% di

sinofoni e 2% di russofoni. La differenza tra i risultati dei due test è interessante soprattutto se si tiene presente che nel secondo caso la compilazione dei questionari è avvenuta senza la presenza dell'osservatore; questo potrebbe aver indotto i partecipanti ad identificare la propria lingua madre in maniera più libera e soggettiva.

Esattamente come il test preliminare, la media di lingue parlate per partecipante è 3 e la media degli anni di studio si attesta sui 10 anni (con una drastica riduzione di anni medi nel caso di Nigeria, Costa d'Avorio, Gambia, Ghana e Senegal).

Mediamente gli anni di studio completati in Italia alla data del test sono 2 mentre 4 sono gli anni di permanenza in Italia.

Il 25% degli studenti campione lavora, percentuale leggermente superiore rispetto a quanto registrato dal test precedente (22% di lavoratori).

Per quanto riguarda il dato sulla motivazione allo studio dell'italiano, la percentuale risulta distribuita come nella figura 40.



Figura 40 - Areogramma delle motivazioni allo studio dell'italiano dei partecipanti alla sperimentazione 2

Le spinte principali all'apprendimento della lingua sono la ricerca del lavoro e il desiderio di integrazione nella società d'accoglienza.

4.2 ANALISI DEI DATI

4.2.1 La comprensione dei testi autentici

I dati dei test 2A, 2B, 3A, 3B e del questionario sono stati analizzati statisticamente con l'ausilio del linguaggio di programmazione R, già utilizzato per la precedente sperimentazione.

Il punteggio medio totalizzato dai partecipanti nel test di comprensione iniziale basato su testi autentici (2A) è di 14,7/25, con il 58,8% di risposte corrette (contro il 61% del test 1).

Tra le varie sezioni del test, la percentuale media di risposte corrette è così ripartita:

- sezione 1 (modulo): 70% (test 1: 71%)
- sezione 2 (testo divulgativo): 46%
- sezione 3 (richiesta di cittadinanza): 50% (test 1: 56%)
- sezione 4 (esito della Commissione Territoriale): 50% (test 1: 55%).

Come si può notare, i dati confermano quanto previsto dal test 1: il documento più semplice è il modulo, mentre l'esito della commissione è oltre la portata degli studenti.

I dati relativi alla sezione 2 sono in linea con quanto suggerito dall'analisi della leggibilità, seppur comunque sorprendenti: nonostante si tratti di un testo divulgativo, scritto appositamente per gli utenti selezionati, sembra essere in assoluto il più difficile per gli alligotti.

L'analisi dei dati in relazione alla percezione di ansia (vedi tabella 21) rivela che nello svolgimento delle sezioni 1 e 2 gli studenti si sentono in maggioranza tranquilli o abbastanza tranquilli mentre nello svolgimento delle sezioni 3 e 4 si sentono confusi e più ansiosi.

Dall'analisi dei dati relativi alla difficoltà percepita emerge che la maggior parte degli studenti non reputa i testi né facili né difficili, che il testo percepito complessivamente come più facile è il modulo e che, viceversa, quello percepito come più difficile è l'esito della Commissione Territoriale. I risultati sull'ansia e sulla difficoltà sono concordi nell'identificare il testo della sezione 4 come quello più ostico dal punto di vista emotivo. I risultati riguardanti la sezione 2 non sono invece conformi ai dati sul punteggio medio totalizzato dalle domande di comprensione: nonostante il risultato insufficiente, gli studenti percepiscono il testo tratto dalla Guida dell'Asgi come abbastanza facile e poco ansiogeno.

Nuovamente sembra di poter rintracciare una certa debolezza nell'utilizzo della competenza metacognitiva, poiché la selezione delle categorie non correla con il punteggio medio totalizzato nelle varie sezioni e nel test in generale.

Tabella 21 - Dati relativi all'ansia e alla difficoltà percepite dai partecipanti nel test

2A

	ANSIA	DIFFICOLTA'
Sezione 1	Tranquillo: 26 Abbastanza tranquillo: 23 Indifferente: 6 Confuso: 3 Ansioso: 1 Molto ansioso: 1	Molto facile: 10 Facile: 19 Né facile né difficile: 26 Difficile: 3 Molto difficile: 1
Sezione 2	Tranquillo: 15 Abbastanza tranquillo: 31 Indifferente: 7 Confuso: 4 Ansioso: 1 Molto ansioso: 1	Molto facile: 5 Facile: 16 Né facile né difficile: 25 Difficile: 12 Molto difficile: 1
Sezione 3	Tranquillo: 17 Abbastanza tranquillo: 19 Indifferente: 9 Confuso: 11 Ansioso: 1 Molto ansioso: 1	Molto facile 4 Facile 11 Né facile né difficile 27 Difficile 14 Molto difficile 1
Sezione 4	Tranquillo: 17 Abbastanza tranquillo: 15 Indifferente: 10 Confuso: 14 Ansioso: 1 Molto ansioso: 4	Molto facile 4 Facile 9 Né facile né difficile 27 Difficile: 13 Molto difficile: 3

La verifica dell'influenza dei fattori linguistico-cognitivi e personali sulla comprensione è avvenuta anche in questo caso tramite la procedura statistica del modello lineare e della regressione multipla lineare. Per tutte le correlazioni sono stati verificati gli assunti di linearità, assenza di collinearità tra i fattori predittivi, assenza di eteroschedasticità e normalità di distribuzione dei residui.

Come emerso dall'analisi dei dati relativi al test 1, anche in questo non vi è correlazione tra risultato finale e numero di lingue conosciute né tra risultato finale e anni di permanenza in Italia mentre, a differenza dei risultati del test precedente, la relazione con il numero di anni di studio dell'italiano presenta variabili autocorrelate: in questo caso, non si può dire che esista una correlazione stabile.

Tra i fattori socio-culturali, spicca la moderata correlazione positiva tra risultato finale e anni di scolarizzazione [$F(1,45)=12,81$, $p=0,0008$, $r=0,4$] e quella altrettanto moderata e positiva con l'età [$F(1,58)=11,24$, $p=0,001$, $r=0,4$], già emerse nel primo test, mentre non è statisticamente significativa la correlazione con il paese di provenienza. La correlazione tra lingua madre e risultato finale è statisticamente significativa [$F(20,26)=2,21$, $p=0,029^*$] mentre le lingue con il coefficiente più significativo hanno un rapporto inversamente proporzionale con la comprensione del testo e sono: russo ($r = -6,5$), arabo (-8,33), dagomba (-7,5) e mandinka (-9,5). Infine, né la motivazione né il lavoro influiscono in maniera statisticamente significativa sulla comprensione dei testi in oggetto.

Osservando i risultati dei singoli *items* (vedi tabella 22), emerge che vi è una corrispondenza tra i dati relativi alla sezione 4 del test 1 e del test 2: aumenta la difficoltà di 3.05 e la 3.01, così come riformulata, sembra essere leggermente più comprensibile.

Stupiscono invece i risultati relativi alla sezione 4: la comprensione dell'esito della commissione territoriale risulta essere complessivamente più complicata per gli studenti del test 2, che totalizzano un punteggio più basso in quasi tutte le risposte. Questo risultato potrebbe dipendere dall'allungamento medio delle tempistiche per la richiesta di asilo politico e dalla scarsa familiarità con questo tipo di documenti: molti dei partecipanti alla seconda sperimentazione, al momento della verifica, non avevano ancora ricevuto l'esito del loro primo colloquio di fronte alla Commissione Territoriale.

Non cambia invece la tendenza a rispondere in maniera soggettiva alla domanda 4.02, con la selezione dell'opzione *Libia* al posto della risposta corretta *Nigeria*. Effettivamente, sembra confermata l'ipotesi della proiezione sul testo dell'esperienza migratoria soggettivamente vissuta e dell'utilizzo delle conoscenze esperienziali ed enciclopediche per colmare le lacune nella comprensione del testo (Nassaji 2007).

Nella sezione 2 sono presenti un paio di domande complessivamente troppo difficili per gli studenti (2.03 e 2.05) e una domanda troppo semplice (2.01); il criterio per la

valutazione della difficoltà relativa delle domande resta quello previsto per l'analisi delle risposte del test precedente:

- troppo facile (risposte positive superiori al 70%);
- troppo difficile (risposte positive inferiori al 30%).

Tabella 22 - Comparazione della media percentuale di risposte positive ai singoli quesiti del test 1 e 2A

DOMANDE TEST 1	STRATEGIA IMPLICATA	RISPOSTE POSITIVE	DOMANDE TEST 2	STRATEGIA IMPLICATA	RISPOSTE POSITIVE
Sez 2: modulo da compilare	Pragmatica		Sez 1: modulo da compilare	Pragmatica	
Non presente	/	/	2.01 Questo testo di quale documento fa parte? A. Richiesta di cittadinanza. B. Richiesta di ricongiungimento familiare. C. Contratto di lavoro.	Informativa	81%
Non presente	/	/	2.02 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso compilare questo modulo? A. Si B. no	Informativa e pragmatica	60%
Non presente	/	/	2.03 A chi devo inviare l'allegato S? _____	Orientativa e pragmatica	30%
Non presente	/	/	2.04 Quante copie del modulo devo inviare? A. 1 B. 2 C. 3	Orientativa e pragmatica	36%
			2.05 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento? A. moglie/marito B. figlio maggiorenne C. madre D. padre E. fratello F. figlio minorenni	Informativa e pragmatica	23%
3.01 Il modulo serve a... A. comprare la cittadinanza B. ricevere la	Orientativa	48%	3.01 A cosa serve il modulo? A. a chiedere la cittadinanza B. a chiedere il Codice Penale	Orientativa	51%

cittadinanza C. ricevere un'autocertificazioni			C. a chiedere un'autocertificazione		
3.02 Cosa vuol dire art? A. artefice B. articolo C. arto	Informativa	70%	3.02 Cosa vuol dire art? A. Arto B. Articolo C. arte	Informativa	69%
3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire... A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Informativa	48%	3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire... A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Informativa	44%
3.04 Se fai dichiarazioni false... A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	Informativa e pragmatica	32%	3.04 Se fai dichiarazioni false... A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	Informativa e pragmatica	35%
3.05 In questo modulo la cittadinanza è... A. un luogo in cui vivono almeno 10.000 persone B. l'insieme degli abitanti di una città C. un documento dello Stato Italiano che ti da diritti e doveri	Informativa	71%	3.05 In questo modulo, la cittadinanza è A. un'autocertificazione B. il Testo Unico C. un documento dello Stato Italiano che ti da benefici a chi lo ottiene	Informativa	55%
4.01 La commissione ha deciso di... A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa	66%	4.01 La commissione ha deciso di... A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa	80%
4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene... A. dalla Nigeria B. dal Senegal C. dalla Libia	Orientativa	74%	4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene... A. dalla Nigeria B. dal Senegal C. dalla Libia	Orientativa	60%
4.03 Il giovane... A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun	Informativa	66%	4.03 Il giovane... A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema	Informativa	41%

problema					
4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire... A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo	Informativa e pragmatica	52%	4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire... A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo	Informativa e pragmatica	45%
Non presente	/	/	4.05 Il ragazzo deve pagare le spese del processo? A. Si B. no	Informativa	65%
4.05 Sottolinea nel testo la frase più importante	Orientativa e pragmatica	18%	4.06 Sottolinea nel testo la frase più importante	Orientativa e pragmatica	10%

L'analisi dei dati relativi alle risposte alle singole domande ha permesso anche di elaborare un test alternativo ed il più possibile equivalente da utilizzare nella sperimentazione finale 3 A e 3 B.

Generalmente, si è deciso di modificare leggermente o non modificare le domande risultate più difficili e di rielaborare le domande di medio-bassa difficoltà, mantenendo il medesimo obiettivo di verifica e la medesima strategia implicata (domande orientative, pragmatiche o informative). L'intento è quello di preservare la difficoltà complessiva del test per non inficiare la validità della sperimentazione (vedi tabella 23).

Nello specifico:

- è stata rielaborata la domanda 2.1, che nel test 2A ha totalizzato una percentuale media di risposte corrette superiore al 70 % (81%).
- Leggermente modificata la domanda 2.2, mantenendo inalterata la difficoltà (6 mesi > 2 anni);
- Mantenuite inalterate le domande 2.3 e 2.4, che nel test 2A si rivelano decisamente difficili per l'utenza (una con percentuale media di risposte corrette rispettivamente del 30% e del 36%)
- Modificata un'opzione disponibile per la domanda 2.5 (fratello > ex moglie), mantenendo inalterata la difficoltà;
- Rielaborata la domanda 3.1;
- Rielaborata la domanda 3.2;
- Rielaborata la domanda 3.3;
- Modificate le opzioni disponibili per la domanda 3.4, che nel test 2A ha totalizzato una percentuale media di risposte corrette del 35%.
- Rielaborata la domanda 3.5;
- Rielaborata la domanda 4.1 (nel test precedente la percentuale media di risposte corrette dell'80% la identifica come una delle risposte più facili);
- Rielaborata la domanda 4.2;
- Rielaborata la domanda 4.3;
- Rielaborata la domanda 4.4;
- Mantenuite inalterate le domande 4.5 e 4.6 (che nel test precedente si rivela essere la domanda più difficile in assoluto, con una percentuale media di risposte corrette del 10%).

Tabella 23 - Differenze tra i quesiti del test 2 e del test 3

DOMANDE TEST 2	DOMANDE TEST 3
2.1 Questo testo di quale documento fa parte? A. Richiesta di cittadinanza. B. Richiesta di ricongiungimento familiare. C. Contratto di lavoro.	2.1 Con questo documento cosa chiedo? A. La cittadinanza. B. Il permesso di soggiorno. C. Il ricongiungimento familiare.
2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso compilare questo modulo? A. si B. no	2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 2 anni, posso compilare questo modulo? A. si B. no

<p>2.3 A chi devo inviare l'allegato S?</p> <hr/>	<p>2.3 A chi devo inviare l'allegato S?</p> <hr/>
<p>2.4 Quante copie del modulo devo inviare?</p> <p>A. 1 B. 2 C. 3</p>	<p>2.4 Quante copie del modulo devo inviare?</p> <p>A. 1 B. 2 C. 3</p>
<p>2.5 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento?</p> <p>A. moglie/marito B. figlio maggiorenne C. madre D. padre E. fratello F. figlio minorenni</p>	<p>2.5 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento?</p> <p>A. moglie/marito B. ex moglie C. padre D. madre E. figlio minorenni F. figlio maggiorenne</p>
<p>3.1 A cosa serve il modulo?</p> <p>A. a chiedere la cittadinanza B. a chiedere il Codice Penale C. a chiedere un'autocertificazione</p>	<p>3.1 A cosa serve questo documento?</p> <p>A. a fare dichiarazioni mendaci B. a chiedere la cittadinanza C. a chiedere un'autocertificazione</p>
<p>3.2 Cosa vuol dire <i>art.</i>?</p> <p>A. arto B. articolo C. arte</p>	<p>3.2 Sottoscritt_ è come dire</p> <p>A. sottoscritti B. sottoscritto/a C. sottoscrittura</p>
<p>3.3 Fare una <i>dichiarazione mendace</i> vuol dire:</p> <p>A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso</p>	<p>3.3 <i>Acquisire la cittadinanza</i> vuol dire:</p> <p>A. Comprare la cittadinanza B. rinnovare la cittadinanza C. ricevere la cittadinanza</p>
<p>3.4 Se fai dichiarazioni false</p> <p>A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera</p>	<p>3.4 Se fai dichiarazioni false</p> <p>A. perdi la cittadinanza B. perdi il permesso di soggiorno C. devi tornare nel tuo paese</p>
<p>3.5 In questo modulo, la cittadinanza è</p> <p>A. un'autocertificazione B. il Testo Unico C. un documento dello Stato Italiano che ti dà benefici a chi lo ottiene</p>	<p>3.5 Questo documento è</p> <p>A. un modulo B. l'esito di una commissione C. una multa</p>
<p>4.1 La commissione ha deciso di</p> <p>A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta</p>	<p>4.1 L'esito della Commissione è</p> <p>A. positivo: un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. negativo C. positivo: un permesso di soggiorno per cure mediche</p>
<p>4.2 L'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene</p> <p>A. dalle Nigeria B. Dal Senegal C. Dalla Libia</p>	<p>4.2 Cosa si intende per 'nostro Paese'?</p> <p>A. Nigeria B. Italia C. Genova</p>
<p>4.3 Il giovane</p> <p>A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema</p>	<p>4.3 Il giovane</p> <p>A. parla bene l'italiano B. ha molti amici C. collabora in casa</p>

<p>4.4 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire</p> <p>A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perché ha problemi di salute per i traumi che ha subito.</p> <p>B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perché, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano.</p> <p>C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perché anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo.</p>	<p>4.4 Quali sono i motivi della decisione della Commissione?</p> <p>A. Il ragazzo ha problemi di salute, non socializza e non parla l'italiano ma è molto volenteroso e aiuta nei lavori di casa, quindi riceve il permesso di soggiorno per motivi umanitari.</p> <p>B. Il ragazzo ha molti problemi di salute e parla bene l'italiano, quindi riceve un permesso di soggiorno per cure mediche.</p> <p>C. Il ragazzo non riesce a socializzare e a parlare l'italiano, quindi non riceve il permesso di soggiorno.</p>
<p>4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo?</p> <p>A. Sì</p> <p>B. no</p>	<p>4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo?</p> <p>A. Sì</p> <p>B. no</p>
<p>4.6 Sottolinea nel testo la frase più importante.</p>	<p>4.6 Sottolineare nel testo la frase più importante.</p>

La ripartizione dei risultati degli studenti in quartili ha permesso di classificare gli studenti in deboli (17 studenti con meno di 12 risposte esatte), medi (23 studenti con un numero di risposte esatte compreso tra 12 e 17 inclusi) e abili (20 studenti con più di 17 risposte esatte). Ciò è risultato utile in un secondo momento per la valutazione degli effetti delle strategie di semplificazione relativamente all'abilità linguistica.

4.2.2 La comprensione dei testi semplificati

Analisi dell'impatto della semplificazione sul test 2 (confronto 2A e 2B)

L'analisi statistica dei dati relativi all'impatto delle strategie di semplificazione e del corso di lingua istituzionale sulla comprensione degli studenti non madrelingua e delle correlazioni tra i vari fattori individuati è stata effettuata tramite:

- l'analisi della varianza (ANOVA) a una via e a due vie, per la quale sono stati effettuati post-hoc test e verificati gli assunti di indipendenza tra i campionamenti, di normalità di distribuzione della popolazione e/o equivalenza nella grandezza dei campionamenti, di omogeneità o omoschedasticità della varianza.
- Test parametrico di Student (t-test) dipendente a una coda e due code, per il quale è stata verificata la presenza di variabili normalmente bivariate e/o la grandezza del campione, l'omogeneità o l'omoschedasticità delle variabili e l'autocorrelazione delle stesse.

L'rrplot della distribuzione del campionamento di 2A e 2B (vedi figure 41 e 42) e i risultati del test di Shapiro rivelano che pur non avendo una distribuzione perfettamente normale, le due popolazioni sono di una grandezza adeguata ed equivalente.

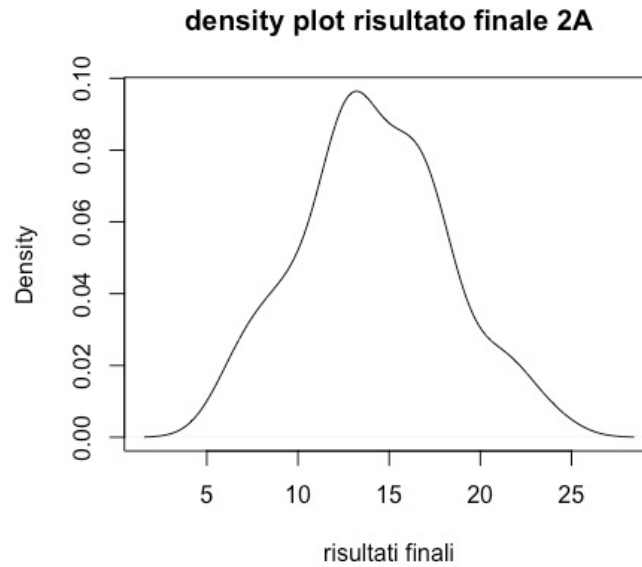


Figura 41 - Density plot del risultato finale del test 2A

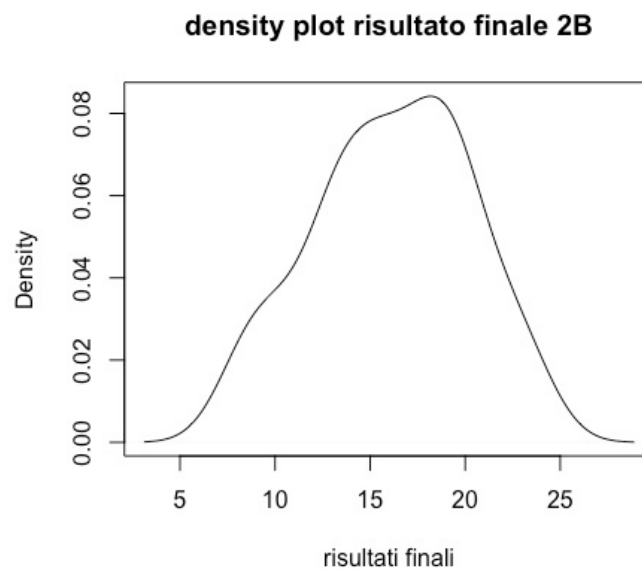


Figura 42 - Density plot del risultato finale del test 2B

Il box plot della media dei risultati finali di 2A e 2B (vedi figura 43) e l'esito del T-test ($t=7,06$, $p= 1.066e-09$, confidence interval= 1.52) confermano che la differenza tra i

due gruppi è statisticamente significativa e che mediamente i risultati del test 2B superano di 2 punti la media totale di 2A. Sembra dunque che la semplificazione agisca positivamente sulla comprensione degli studenti stranieri.

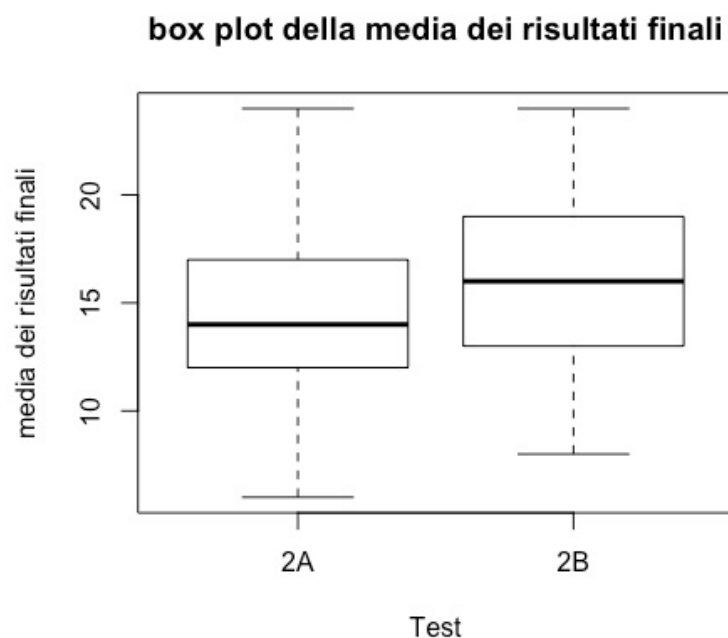


Figura 43 - Box plot della media dei risultati finali di 2A e 2B

Analizzando la differenza dei gruppi per ogni singola sezione è possibile identificare la strategia più performante nel miglioramento complessivo della comprensione degli studenti. Il box plot della media dei risultati in ogni sezione e i risultati dei t-test dimostrano che:

- Sezione 1 (modulo, parafrasi). Il box plot della media del punteggio totale relativo alla sezione 1 dei test 2A e 2B (vedi figura 44) e l'esito del T-test ($t=5,85$, $p= 1.116e-07$, confidence interval= 0.89) confermano che la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa e che mediamente i risultati del test 2B sono più elevati di 1,2 punti. Tuttavia, l'intervallo di confidenza non è particolarmente elevato; la presenza di alcuni *outliers* potrebbe rendere instabile la relazione.

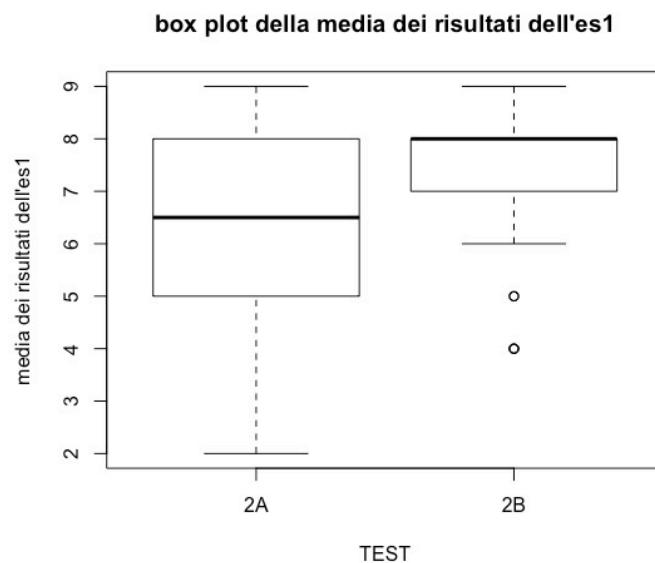


Figura 44 - Box plot della media dei risultati della sezione 1 in 2A e 2B

- Sezione 2 (vademecum sulla normativa riguardante la richiesta di ricongiungimento familiare, elaborazione lessicale strutturata). Il box plot della media del punteggio totale ottenuto nella sezione 2 dei test 2A e 2B (vedi figura 44) e l'esito del T-test ($t=2,21$, $p= 0.0155$, confidence interval= 0,06) confermano che la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa seppur debole (+0,2 punti in 2B).

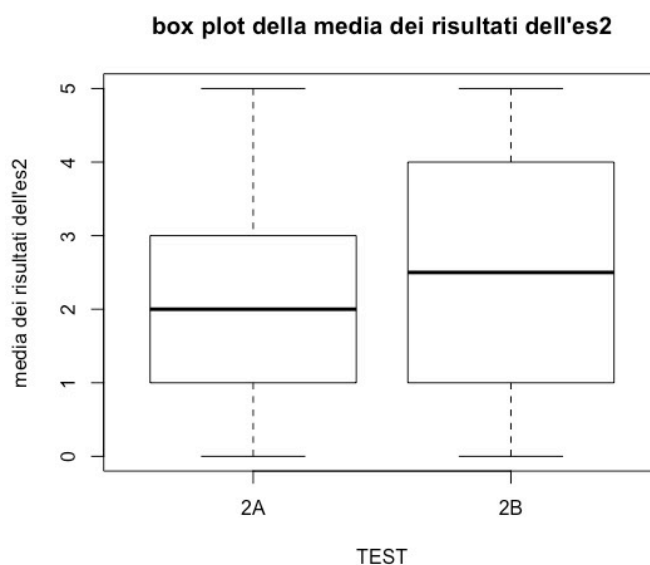


Figura 45 - Box plot della media dei risultati della sezione 2 dei test 2A e 2B

- Sezione 3 (modulo per la richiesta di cittadinanza, elaborazione lessicale automatica). Il box plot della media del punteggio relativo alla sezione 3 dei test 2A e 2B (vedi figura 46) e l'esito del T-test ($t=0,6$, $p= 0,24$, confidence interval= $-0,11$) rivelano che la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa.

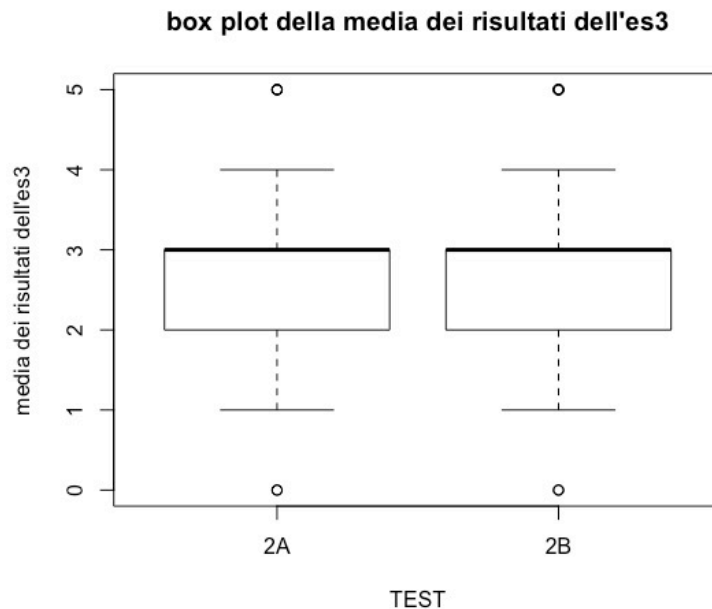


Figura 46 - Box plot della media dei risultati della sezione 3 dei test 2A e 2B

- Sezione 4 (esito di una commissione territoriale, semplificazione linguistica semi-automatica). Il box plot della media del punteggio totalizzato dagli studenti nella sezione 4 dei test 2A e 2B (vedi figura 47) e l'esito del T-test ($t=2,4$, $p= 0,008$, confidence interval= $0,14$) confermano che la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa, seppur debole.

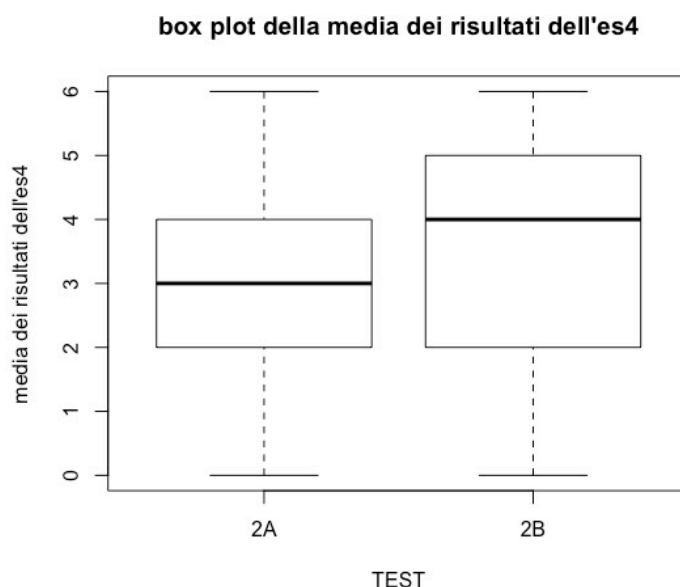


Figura 47 - Box plot della media dei risultati della sezione 3 dei test 2A e 2B

Generalizzando, si può dire che la strategia che ha un impatto positivo maggiore sul miglioramento della comprensione degli studenti non madrelingua è la parafrasi del modulo della sezione 1.

Ciò potrebbe dipendere dalla tipologia particolare di testo utilizzato e dal fatto che la versione semplificata comprende la formulazione di domande personali d'uso comune e molto frequente nella maggior parte dei corsi di lingua anche di livello base. Al contrario, l'elaborazione lessicale prevista per il testo divulgativo della sezione 2 potrebbe non essere sufficiente in relazione alla densità del contenuto informativo previsto (nonostante il testo sia già caratterizzato, nelle intenzioni degli scrittori, da una struttura logica e da un linguaggio espressamente elaborati per essere di facile comprensione). Tuttavia, seppur indice di una lieve differenza tra i gruppi, il dato potrebbe essere in linea con quanto emerso nelle sperimentazioni di Tweissi (Tweissi 1998): l'elaborazione linguistica migliora la comprensione ma non necessariamente attraverso la semplificazione sintattica. Il fatto, però, che l'elaborazione lessicale automatica della sezione 3 abbia ancor meno successo potrebbe avvallare la tesi di Parker e Chaudron (Parker e Chaudron 1989), secondo i quali nessuna strategia semplificatoria presa in isolamento ha un effetto positivo statisticamente significativo nel miglioramento della comprensione dei lettori non madrelingua.

Il fatto che neppure la semplificazione semi-automatica della sezione 4 (sintattica e lessicale) abbia un effetto positivo statisticamente significativo sembra suggerire l'impossibilità di valutare la strategia in isolamento, senza considerare la difficoltà del testo in relazione alla competenza degli studenti (Oh 2007).

Tuttavia, l'analisi delle risposte alle singole domande permette di approfondire l'analisi (vedi tabella 24). In particolare, la risposta 2.01 totalizza una media inferiore di risposte positive. Molti studenti hanno sostituito la risposta corretta fornita nel test 2A con quella errata *C. Contratto di lavoro*. Ciò potrebbe dipendere dal fatto che sia le parole *lavoro subordinato* che *lavoro autonomo*, entrambe inserite nella seconda riga del testo, sono state glossate e quindi evidenziate in grassetto. Questa soluzione grafica potrebbe aver confuso gli studenti inducendoli a sbagliare. Funziona bene, invece, la glossa di *duplice copia = in 2 copie*, poiché la media di risposte positive alla domanda 2.04 aumenta di ben 14 punti.

Risulta più difficile identificare il motivo dell'abbassamento della media di risposte alla domanda 3.01, poiché, anzi, la risposta corretta (*cittadinanza*) risulta glossata ed evidenziata dal grassetto nel testo elaborato. Nemmeno la glossa di *mendace = falso, ingannevole, fallace* ha successo nel miglioramento della comprensione relativamente alla domanda 3.04.

Al contrario, il motivo per cui un numero rilevante di studenti sostituisce la risposta corretta con *B. Rilasciare un permesso per cure mediche* alla domanda 4.01 potrebbe dipendere, paradossalmente, da un miglioramento generale nella comprensione del testo. Se prima molti studenti si limitavano a rispondere alla domanda in maniera orientativa, cioè identificando nel testo le parole chiave, nel secondo test, comprendendo meglio il disagio e i problemi del giovane protagonista del testo semplificato, potrebbero aver subito l'effetto del distrattore incluso tra le risposte. Non a caso, la media di risposte corrette alla domanda 4.03 (*il giovane...ha problemi di salute*) aumenta dal 41 al 66%; allo stesso modo, si innalza di 21 punti anche la media di risposte corrette alla domanda 4.04 e di 11 punti quella alla domanda 4.06, le domande più complesse dal punto di vista cognitivo (poiché chiedono al lettore di collegare e gerarchizzare correttamente le informazioni contenute nel testo). L'insuccesso relativo alla domanda 4.05 potrebbe dipendere dalla sintassi utilizzata nella semplificazione del testo (*consideriamo pagate le spese del processo*), con un predicativo dell'oggetto che rende opaco l'agente del pagamento.

Tabella 24 - Comparazione della media percentuale di risposte positive ai singoli quesiti del test 2A e 2B

DOMANDE TEST 2	STRATEGIA IMPLICATA	RISPOSTE POSITIVE 2A	RISPOSTE POSITIVE 2B
Sez 1: modulo da compilare	Pragmatica		
2.01 Questo testo di quale documento fa parte? A. Richiesta di cittadinanza. B. Richiesta di ricongiungimento familiare. C. Contratto di lavoro.	Informativa	81%	68%
2.02 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso compilare questo modulo? A. Si B. no	Informativa e pragmatica	60%	71%
2.03 A chi devo inviare l'allegato S? _____	Orientativa e pragmatica	30%	35%
2.04 Quante copie del modulo devo inviare? A. 1 B. 2 C. 3	Orientativa e pragmatica	36%	50%*
2.05 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento? A. moglie/marito B. figlio maggiorenne C. madre D. padre E. fratello F. figlio minorenni	Informativa e pragmatica	23%	33%
3.01 A cosa serve il modulo? A. a chiedere la cittadinanza B. a chiedere il Codice Penale C. a chiedere un'autocertificazione	Orientativa	51%	46%
3.02 Cosa vuol dire art? A. Arto B. Articolo C. arte	Informativa	69%	76%
3.03 Fare una dichiarazione mendace vuol dire... A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	Informativa	44%	55%
3.04 Se fai dichiarazioni false... A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	Informativa e pragmatica	35%	33%
3.05 In questo modulo, la cittadinanza è A. un'autocertificazione B. il Testo Unico C. un documento dello Stato Italiano che ti da	Informativa	55%	55%

benefici a chi lo ottiene			
4.01 La commissione ha deciso di... A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche C. respingere la richiesta	Orientativa	80%	70%
4.02 L'uomo che ha chiesto il permesso di soggiorno viene... A. dalla Nigeria B. dal Senegal C. dalla Libia	Orientativa	60%	65%
4.03 Il giovane... A. ha problemi di salute B. ha problemi di lavoro C. non ha alcun problema	Informativa	41%	66%*
4.04 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire... A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo	Informativa e pragmatica	45%	66%*
4.05 Il ragazzo deve pagare le spese del processo? A. Sì B. no	Informativa	65%	55%
4.06 Sottolinea nel testo la frase più importante	Orientativa e pragmatica	10%	21%

L'analisi della correlazione tra l'effetto positivo della semplificazione e la strategia cognitiva implicata dalla domanda non è semplice, visto il numero ristretto delle domande per tipologia a disposizione. L'analisi numerica della correlazione, infatti, non è statisticamente significativa. Vale la pena analizzare comunque i dati a disposizione per poterli relazionare alla letteratura già citata nel capitolo 3.

In generale, le strategie semplificatorie sembrano avere successo in particolare sulle domande informativo-pragmatiche e orientativo-pragmatiche, come dimostrato dal box plot e dall'analisi delle differenze tra il miglioramento medio per ogni tipologia di domande (vedi figura 48).

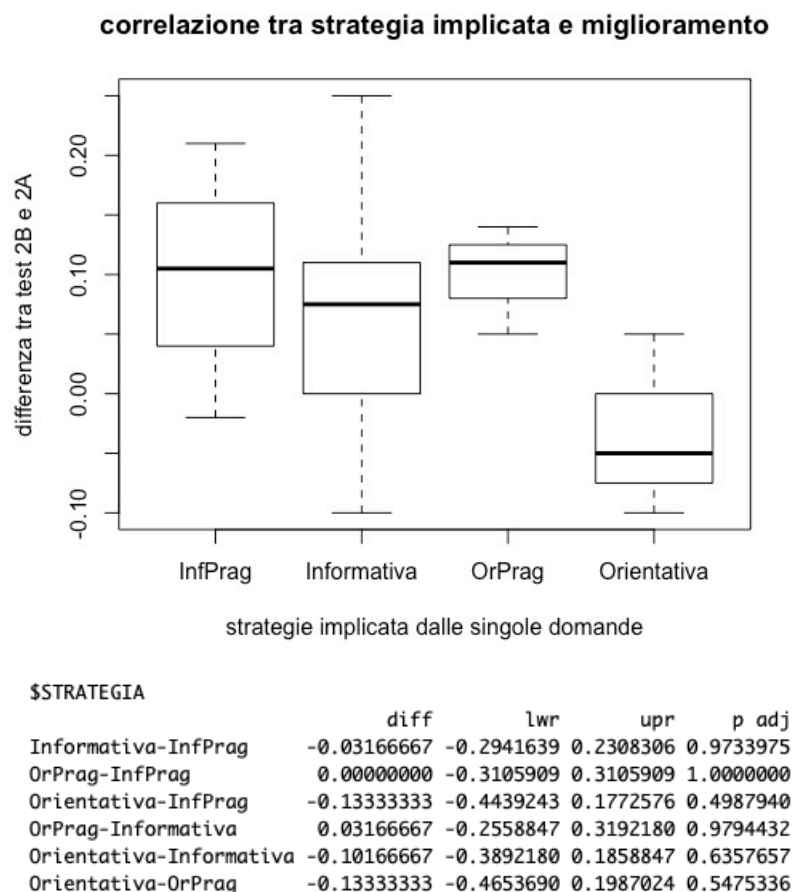


Figura 48 - Grafico della correlazione tra strategia cognitiva implicata dai quesiti e miglioramento nella comprensione media

Dall'analisi delle medie delle differenze di tutte le categorie di domande e delle varie strategie semplificatorie e delle loro intersezioni (vedi figura 49), emerge che:

- l'elaborazione automatica ha successo soprattutto sulle domande informative;
- l'elaborazione lessicale ha successo soprattutto sulle domande informativo-pragmatiche;
- La semplificazione linguistica ha successo soprattutto sulle domande informativo-pragmatiche.

STRATEGIA: Semplif			
Semplif			
STRATEGIA	Elab_autom	Elab_less	semlif
InfPrag	-0.020	0.105	0.210
rep	1.000	2.000	1.000
Informativa	0.060	0.080	0.075
rep	3.000	1.000	2.000
OrPrag		0.095	0.110
rep	0.000	2.000	1.000
Orientativa	-0.050		-0.025
rep	1.000	0.000	2.000

Figura 49 - Tabella delle intersezioni tra differenza media nel risultato dei singoli items (2B – 2A), strategia semplificatoria e strategie cognitive implicate dai quesiti

I numeri non consentono di trarre conclusioni fondate, ma sembrano in linea con l'ipotesi di Ross, Long e Yano (Ross, Long, e Yano 1991), secondo i quali la semplificazione strutturata agirebbe soprattutto sulla capacità di lettura estensiva mentre la semplificazione intuitiva e l'elaborazione agirebbero soprattutto sulla lettura intensiva, consentendo ai lettori di stabilire collegamenti ed elaborare inferenze con più facilità (ipotesi avallata anche dell'analisi delle risposte fornite nel test 2B per la sezione 4).

Per verificare l'ipotesi di Crossley, Yang e McNamara (Crossley, Yang, e McNamara 2014), secondo i quali elaborazione e semplificazione avrebbero un effetto positivo soprattutto per i lettori più deboli, si è deciso di confrontare le medie della progressione totalizzata dagli studenti suddivisi in 3 livelli: alto, basso e medio.

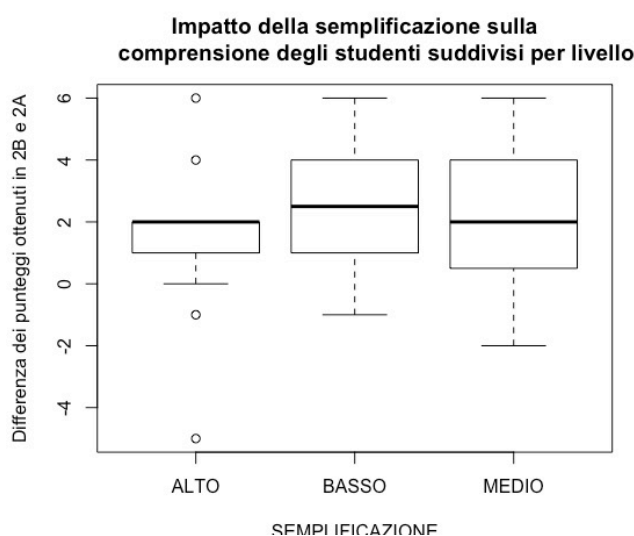


Figura 50 - Impatto della semplificazione sulla comprensione degli studenti suddivisi per livello di conoscenza della lingua italiana

L'analisi del box plot (vedi figura 50) sembra in linea con l'ipotesi, anche se la differenza tra i gruppi non è statisticamente significativa. È invece statisticamente significativa ($F(2,57)=9.68$, $p= 0.000239^{***}$) limitatamente alla comprensione del modulo (vedi immagine numero).

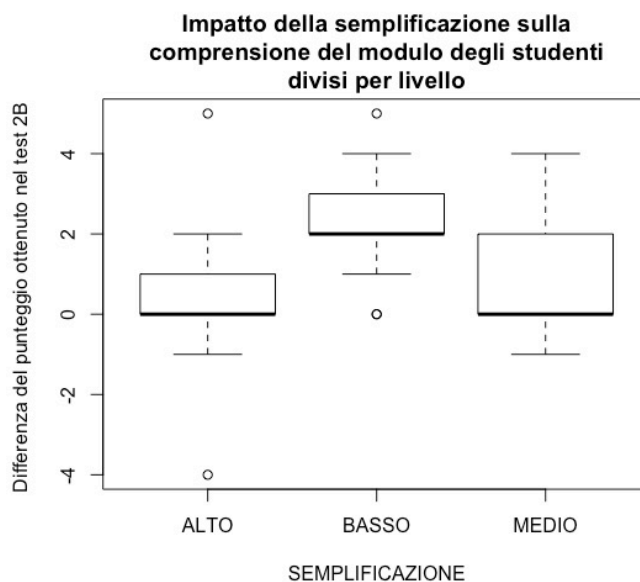


Figura 51 - Impatto della semplificazione sulla comprensione del modulo da parte degli studenti suddivisi per livello di conoscenza della lingua italiana

Poiché la strategia utilizzata per la semplificazione del modulo è la parafrasi, ciò sembra sostenere quanto ipotizzato anche da Oh (Oh 2007), che nelle sue sperimentazioni notava un miglioramento nella comprensione dei testi elaborati soprattutto per gli studenti deboli.

A corollario, nel nostro caso, l'elaborazione lessicale automatica sembra migliorare in maniera statisticamente significativa ($F(1,45)=6.09$, $p= 0.0174 *$), seppur debole, soprattutto la comprensione di chi è in Italia da più di 5 anni (vedi figura 52).

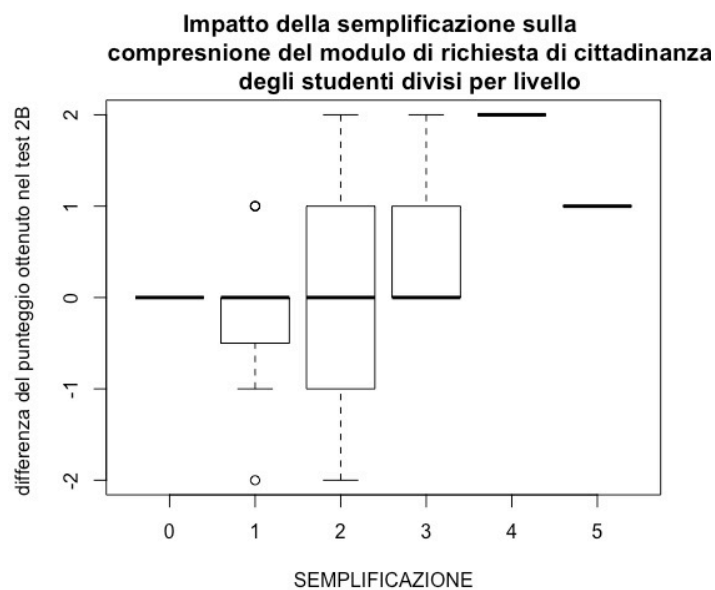


Figura 52 - Impatto della semplificazione sulla comprensione del modulo di richiesta di cittadinanza degli studenti divisi per livello di conoscenza della lingua italiana

Non vi è invece alcuna differenza statisticamente significativa tra i risultati delle domande sull'ansia e sulla difficoltà dei due test 2A e 2B. Sembra che gli studenti abbiano avuto alcune difficoltà a monitorare e valutare i propri stati emotivi in relazione al testo in oggetto, isolandoli dall'ansia eventualmente generata dal fatto di essere sottoposti ad un test. Peraltro, alcuni non hanno più risposto alle domande sull'ansia e sulla difficoltà previste nel test 2B; probabilmente ritenevano che le risposte fossero identiche a quelle fornite per il test 2A, oppure il tempo previsto per l'esecuzione dei due test consecutivi è stato eccessivo per la concentrazione degli studenti.

Tuttavia, dall'analisi delle singole risposte fornite al quesito sull'ansia (vedi tabella 25) emerge un aumento delle spunte alle caselle *tranquillo* e *abbastanza tranquillo*; il fatto che nella sezione 4 aumenti la selezione della categoria *ansioso* potrebbe forse dipendere da un generale miglioramento della comprensione del testo (già discussa precedentemente) che potrebbe condurre, a sua volta, ad una maggiore consapevolezza della sua importanza. Ad avvalorare l'ipotesi concorre l'analisi delle risposte al quesito sulla difficoltà, che vede aumentare la percezione di facilità del testo in tutte le sezioni, compresa la quarta.

Tabella 25 – Differenza dei dati relativi alla percezione di ansia e difficoltà percepite dagli studenti nel test 2B rispetto al test 2A

	ANSIA		DIFFICOLTA'	
Sez 1	2A	2B	2A	2B
Tranquillo:	26	45	Molto facile:	10 28
Abbastanza tranquillo:	23	11	Facile:	19 23
Indifferente:	6	2	Né facile né difficile:	26 7
Confuso:	3	1	Difficile:	3 1
Ansioso:	1	1	Molto difficile:	1 0
Molto ansioso:	1	0		
Tot	60	60	Tot	59 59
Sez 2	2A	2B	2A	2B
Tranquillo:	15	25	Molto facile:	5 5
Abbastanza tranquillo:	31	28	Facile:	16 28
Indifferente:	7	2	Né facile né difficile:	25 21
Confuso:	4	4	Difficile:	12 5
Ansioso:	1	0	Molto difficile:	2 1
Molto ansioso:	1	0		
Tot	59	59	Tot	60 60
Sez 3	2A	2B	2A	2B
Tranquillo:	17	22	Molto facile	4 6
Abbastanza tranquillo:	19	24	Facile	11 24
Indifferente:	9	3	Né facile né difficile	27 21
Confuso:	11	8	Difficile	14 6
Ansioso:	1	1	Molto difficile	1 0
Molto ansioso:	1	0		
Tot	58	58	Tot	57 57
Sez 4	2A	2B	2A	2B
Tranquillo:	17	23	Molto facile	4 6
Abbastanza tranquillo:	15	22	Facile	9 21
Indifferente:	10	3	Né facile né difficile	27 23
Confuso:	14	4	Difficile:	13 6
Ansioso:	1	9	Molto difficile:	3 0
Molto ansioso:	4	0		

	Tot	61	61	Tot	56	56
--	------------	-----------	-----------	------------	-----------	-----------

Negli spazi dedicati ai commenti liberi, alcuni studenti hanno inserito apprezzamenti sul progetto in generale, apprezzamenti sulla semplificazione dei testi (vedi figura 53), commenti sulla propria esperienza migratoria (vedi figura 54), commenti sulla difficoltà dei testi italiani e candidature spontanee all'inserimento nel gruppo sperimentale del corso sull'italiano istituzionale.

In generale, le parole degli studenti sembrano esprimere una moltitudine di bisogni, frustrazioni, ansie e speranze relative all'argomento in oggetto. La loro partecipazione alla sperimentazione sembra calorosa e profondamente motivata.

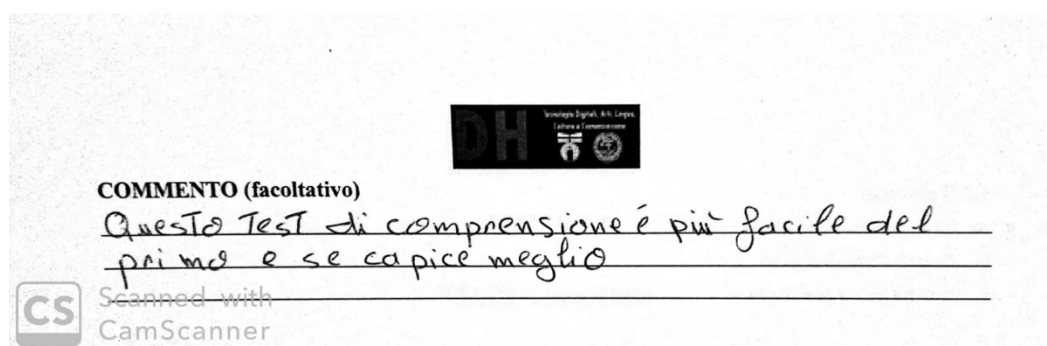


Figura 54 - Commento al test 2B (1)

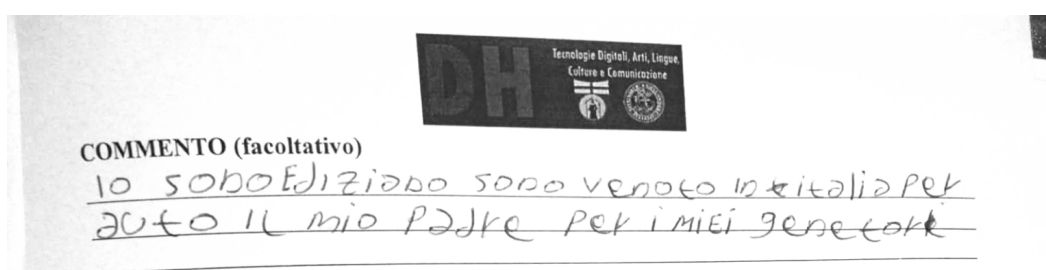


Figura 53 - Commento al test 2B (2)

4.2.3 Il corso di italiano istituzionale

Svolgimento delle lezioni

Il successo del corso di italiano istituzionale è stato anticipato dall'entusiasmo con cui docenti e studenti hanno preso parte alle lezioni. In generale, sembra che il bisogno

di ricevere una formazione specifica in questo senso fosse profondamente avvertita da tutti.

Tuttavia, la realizzazione pratica della sperimentazione ha incontrato alcune difficoltà e non tutte le attività proposte hanno avuto un esito egualmente positivo. In particolare, l'ostacolo più grande si è rivelata la regolarità di frequenza alle lezioni, problema avvertito in generale dai Cpia e dalle scuole di istruzione per adulti. Molti studenti, infatti, sono lavoratori, ma anche all'interno delle comunità di accoglienza gli utenti vengono spesso coinvolti in appuntamenti o attività istituzionali improrogabili, che li costringono ad una frequenza saltuaria. Oltre a ciò, i noti disguidi, culturalmente motivati, sull'importanza della puntualità o della costanza nello studio sono spesso nodi problematici che perdurano nel tempo. Per questi motivi, gli studenti che hanno saltuariamente partecipato alle lezioni sono molti di più di quelli effettivamente inclusi nell'analisi dei dati, che, come anticipato, ha riguardato solo chi ha totalizzato almeno 6 ore su 8.

Prima di iniziare la sperimentazione, ad alcuni studenti (concordati con gli insegnanti e con il loro consenso) è stato somministrato un brevissimo questionario mirato all'analisi delle strategie di lettura e comprensione già possedute ed utilizzate dagli studenti.

Dall'analisi di questi dati preliminari emerge, in generale, una buona gestione delle strategie connesse alla comprensione dei testi e una discreta consapevolezza metacognitiva. La maggior parte afferma di concentrarsi sul titolo e di valutare preliminarmente la supposta difficoltà del testo prima di leggerlo (vedi figura 55).

Prima di leggere un testo

27 risposte

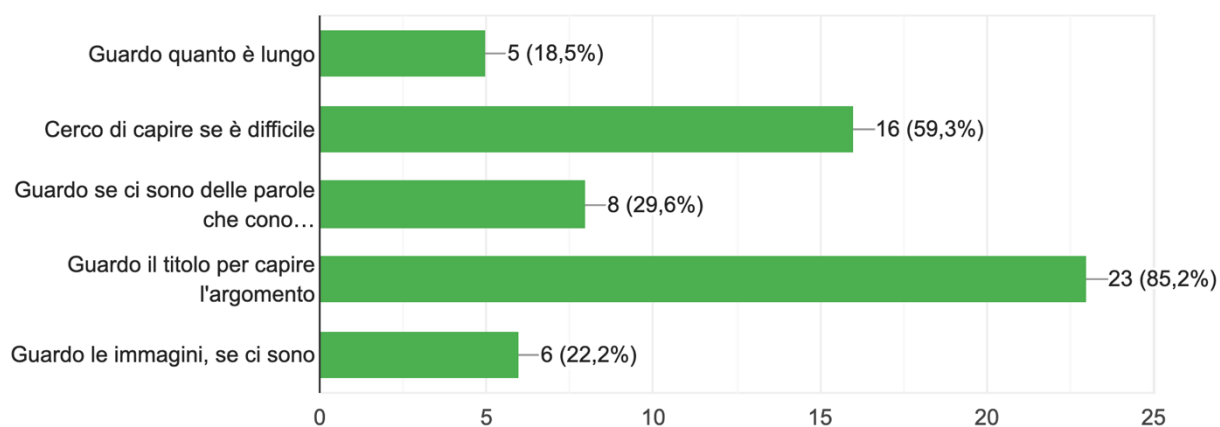


Figura 55 - Istogramma delle risposte fornite al questionario sull'utilizzo delle strategie metacognitive

Durante la lettura affermano di fermarsi ad ogni frase per verificare la propria comprensione e di cercare di identificare le informazioni più importanti.

Quando si rendono conto di non aver capito adeguatamente un testo scritto, nel 74% dei casi affermano di chiedere aiuto all'insegnante o ad un italofono, mentre il 33% dichiara di innervosirsi e di provare frustrazione.

Durante un esercizio di comprensione del testo, la maggior parte degli studenti afferma di leggere le domande e poi di cercare le informazioni nel testo, basandosi su una modalità di lettura esclusivamente orientativa (vedi figura 56).

Quando rispondo alle domande su un testo

23 risposte

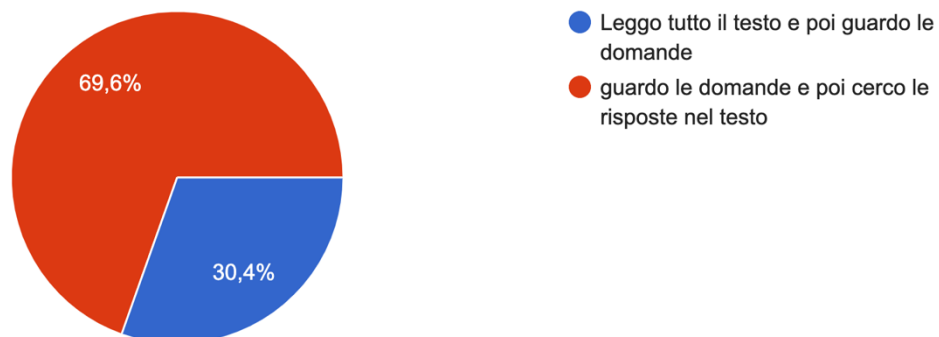


Figura 56 - Areogramma delle risposte fornite al questionario sull'utilizzo delle strategie metacognitive

Infine, il 61% degli studenti afferma di non essere in grado di prevedere il successo o l'insuccesso di un esercizio di comprensione del testo o di un compito in classe.

Grazie agli appunti e alle note trascritte dagli osservatori, riassumendo, emerge che:

- Occorre integrare gli esercizi linguistici con esercizi di avvicinamento all'utilizzo degli strumenti informatici: ricerca di informazioni nel web in maniera autonoma, compilazione di moduli on line, utilizzo di forum, scrittura di mail etc.
- Occorre graduare ulteriormente gli esercizi, data l'estrema variabilità dei livelli linguistici e dei backgrounds degli studenti.
- Bisogna ridurre la difficoltà delle lezioni 6 e 8, sulla procedura per la richiesta di protezione internazionale.
- Gli esercizi più amati dagli studenti sono quelli che richiedono l'utilizzo di applicazioni digitali, i giochi di ruolo e le realizzazioni pratiche, come la compilazione dei moduli cartacei e l'elaborazione finale della brochure informativa (vedi figura 57).

4 COSE DA SAPERE SUL PERMESSO DI SOGGIORNO

COS'E'

Il Permesso di Soggiorno è un documento che serve agli stranieri per rimanere in Italia

01

02

TANTI TIPI DI PERMESSO DI SOGGIORNO

Possono essere rilasciati per: Turismo, Visite, Affari, Studio o Formazione, Lavoro Stagionale, Lavoro Autonomo, Lavoro Subordinato, Lavoratori dello Spettacolo, Motivi familiari, Protezione sociale, Cure mediche, Richiesta di protezione internazionale.

DOVE SI CHIEDE

La domanda va presentata dallo straniero entro 8 giorni lavorativi dal suo ingresso in Italia presso: gli Uffici Postali abilitati, l'Ufficio di Immigrazione e lo Sportello Unico dell'Ufficio per l'Immigrazione

03

04

QUALI DOCUMENTI SERVONO

- 1- Il Passaporto o altro documento dove risultino la nazionalità, la data e il luogo di nascita
- 2- Il Codice Fiscale
- 3- Il Visto di ingresso (se ce l'hai)
- 4- Certificato di residenza o dichiarazione di ospitalità (dove si abita)
- 5- Documentazione che dimostra che hai i mezzi economici per il ritorno nel paese di provenienza fatta eccezione per il Permesso di soggiorno per motivi di famiglia e di lavoro
- 6- Quattro fotografie formato tessera

Figura 57 - Esempio di esercizio proposto all'interno del corso di formazione sull'italiano istituzionale

Analisi dell'impatto del corso sulla comprensione dei testi autentici (confronto 2A - 3A

Per analizzare statisticamente l'impatto del corso sulla comprensione dei testi autentici è stata effettuata un'analisi della varianza a una via (ANOVA test). Poiché gli studenti che hanno frequentato il corso sono circa il 55% del totale, possiamo affermare che i due campionamenti sono quasi equivalenti. L'analisi del diagramma dei risultati finali del test 3A, inoltre, rivela che la distribuzione è molto vicina alla normalità (vedi figura 58).

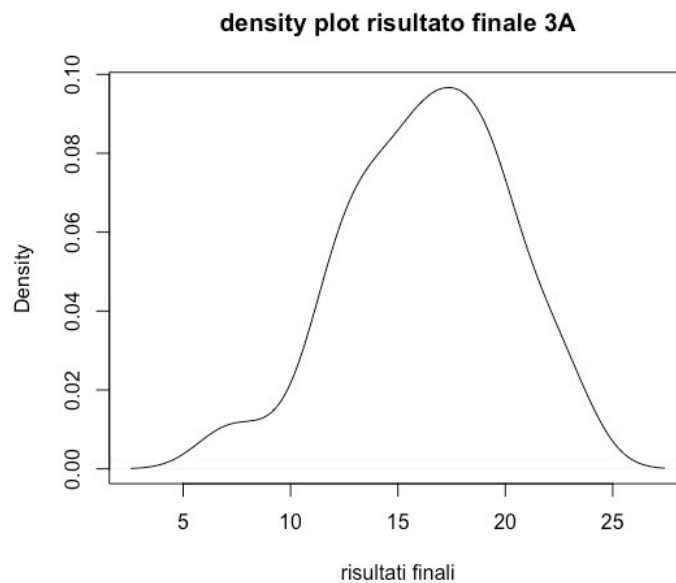


Figura 58 - Density plot del risultato finale medio del test 3A

La progressione rispetto al test iniziale (vedi figura 59) è statisticamente significativa ($t= 5,39$, $p=6.242e-07$, confidence interval=1,51)

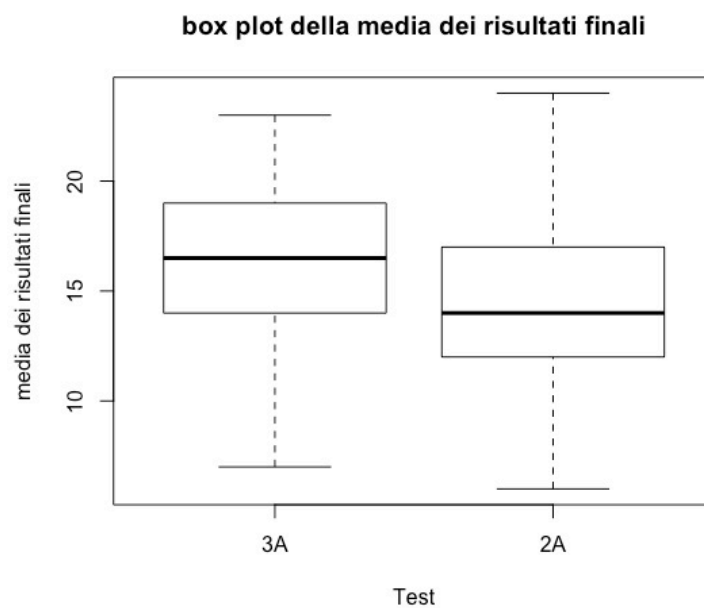


Figura 59 - Box plot della progressione media nel risultato finale del test 3A

L'analisi del grafico (vedi figura 60) e dei dati statistici ($F(1,58)=4,56$, $p=0,037$) rivela che il gruppo che ha seguito il corso di italiano istituzionale ha ottenuto mediamente +2.3 punti nella media dei risultati finali del test 3A rispetto al gruppo di controllo e che la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa.

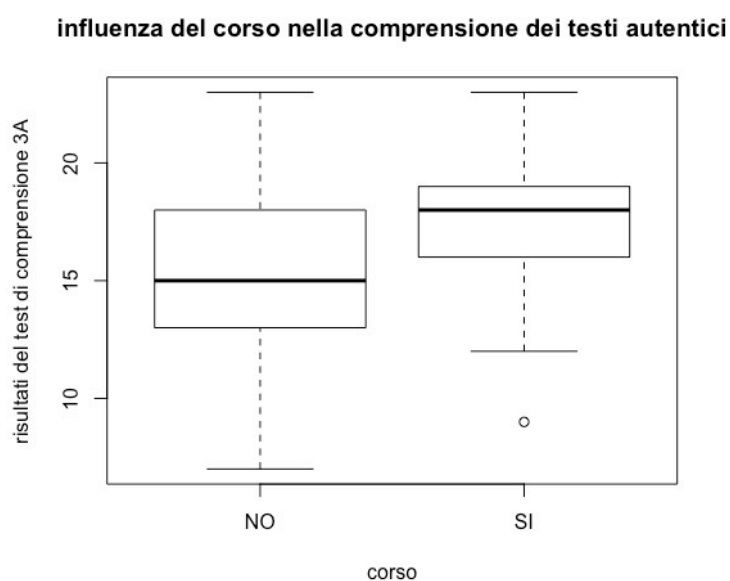


Figura 60 - Influenza del corso sulla comprensione media dei testi autentici

Rispetto al punteggio totalizzato inizialmente (test 2A) nella comprensione dei testi autentici, entrambi i gruppi progrediscono (gruppo di controllo + 0,9, gruppo sperimentale + 3,2) e la correlazione tra corso e progressione è statisticamente significativa ($F(1,58) = 9,1, p=0,003$).

Analizzando i dati riguardanti le singole sezioni emerge che:

- La differenza tra il punteggio medio totalizzato dai due gruppi nella comprensione del modulo è di + 0,6/9 punti per il gruppo sperimentale, anche se non è statisticamente significativa ($F(1,58) = 3,45; p=0,06$) (vedi figura 61).

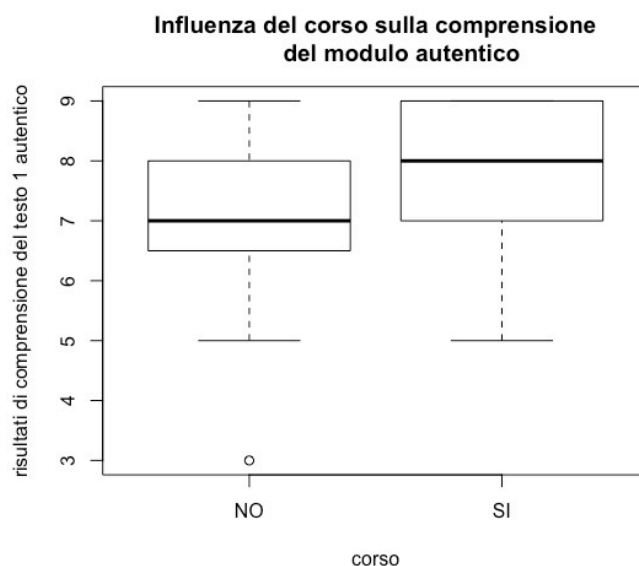


Figura 61 - Influenza del corso sulla comprensione del modulo autentico

- Il corso non agisce sulla comprensione del testo divulgativo autentico tratto dalla Guida dell'Asgi sul ricongiungimento familiare e la differenza tra il punteggio totale medio dei due gruppi, oltre che lieve (+0,2/5 punti), non è statisticamente significativa ($F(1,58)=0,2, p=0,6$) (vedi figura 62).

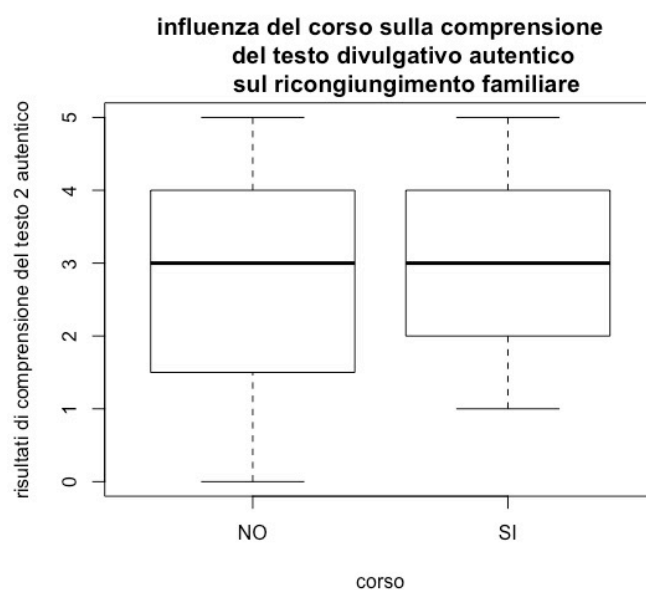


Figura 62 - Influenza del corso sulla comprensione del testo divulgativo autentico

- Il miglioramento nella comprensione del modulo di richiesta di cittadinanza autentico è invece statisticamente significativo ($F(1,58) = 5,11, p=0,02$) e mediamente i ragazzi che hanno frequentato il corso hanno ottenuto +0,8/5 punti nel punteggio totale medio della sezione 3 (vedi figura 63).

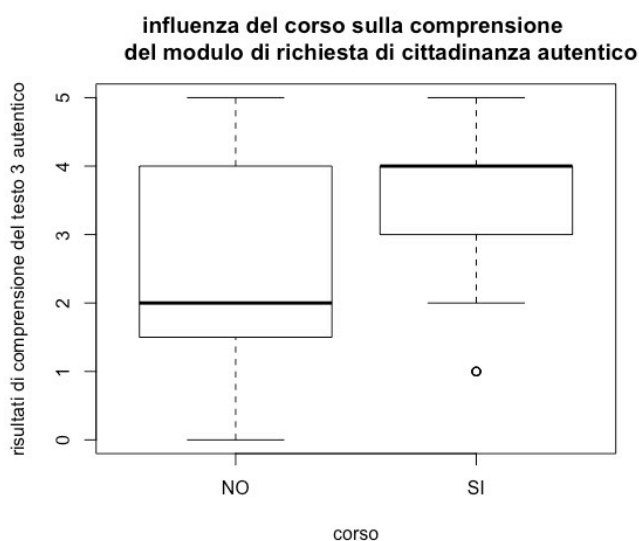
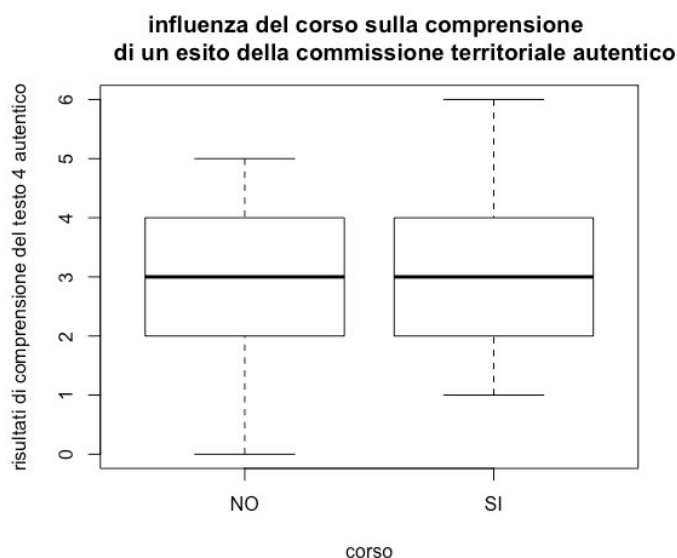


Figura 63 - Influenza del corso sulla comprensione del modulo di richiesta della cittadinanza autentico

- La differenza tra i due gruppi nella comprensione dell'esito della commissione territoriale è di +0,4/6 punti, anche se non è statisticamente significativa ($F(1,58) = 1,21, p=0,27$) (vedi figura 64).



*Figura 64 - Influenza del corso sulla comprensione di un esito della
Commissione Territoriale autentico*

Sembra dunque che il corso agisca in particolare sulla comprensione dei moduli (modulo di iscrizione della sezione 1 e modulo per la richiesta di cittadinanza della sezione 3). Effettivamente il corso comprendeva svariati esercizi che avevano lo scopo di rinforzare l'abilità di lettura pragmatica e gli esercizi sui moduli, come anticipato nel paragrafo precedente, si erano rivelati alcuni dei più apprezzati dagli studenti.

Approfondendo, l'analisi delle risposte alle singole domande rivela che (vedi tabella 26):

- La percentuale di risposte corrette alla domanda 2.1 diminuisce mediamente di ben 25 punti. Anche nel test 2B la percentuale di risposte corrette alla medesima domanda era calata di 13 punti. Tuttavia, curiosamente, gli studenti che hanno frequentato il corso totalizzano 11 punti medi in meno rispetto ai colleghi del gruppo di controllo. Poiché la maggioranza delle risposte errate fornite dagli studenti che hanno frequentato il corso corrisponde a *B. Il permesso di soggiorno*, è, forse, ipotizzabile che abbiano interpretato la richiesta di ricongiungimento familiare come una domanda di permesso di soggiorno per uno dei familiari. D'altra parte, tra i materiali della lezione 1, in uno

dei testi riguardanti le varie tipologie di permesso di soggiorno rientrava anche quello per ricongiungimento familiare.

- L'aumento percentuale medio delle risposte positive alla domanda 2.2 (+10 punti) equivale a quello totalizzato nel test 2B (+11 punti).
- La percentuale di risposte corrette alla domanda 2.3 aumenta di +39 punti rispetto al test 2A per gli studenti che hanno partecipato al corso, circa 34 punti in più del punteggio medio totalizzato anche in 2B. Il dato potrebbe dipendere da un miglioramento generale delle conoscenze enciclopediche degli studenti, che nelle prime lezioni del corso di lingua istituzionale avevano imparato ad identificare e riconoscere i principali luoghi, uffici e sportelli in cui espletare le pratiche relative alla richiesta di permesso di soggiorno e di protezione internazionale.
- La percentuale media di risposte positive alla domanda 2.4 aumenta di +42 punti per gli studenti che hanno frequentato il corso, 28 in più rispetto alla media totalizzata anche nel test 2B. All'interno del corso, nella lezione sul modulo per la richiesta o per il rinnovo del permesso di soggiorno era prevista una piccola esercitazione per la lettura e l'utilizzo delle note al testo. Il dato potrebbe dipendere dall'acquisizione di maggior dimestichezza nell'utilizzo dell'apparato di glosse.
- L'aumento percentuale medio delle risposte positive alla domanda 2.5 (+17 punti) degli studenti del gruppo di controllo supera di ben 16 punti la media totalizzata dai colleghi che hanno seguito il corso istituzionale e di 7 punti quella totalizzata nel test 2B (+10 punti).
- Rispetto alla media percentuale delle risposte positive fornite alla domanda 3.1 in 2A, gli studenti che hanno seguito il corso totalizzano +24 punti in 3A, mentre sia la media totalizzata dal gruppo di controllo in 3A che quella totale in 2B sono inferiori rispettivamente di 3 e 5 punti. Il gruppo sperimentale potrebbe aver beneficiato degli esercizi di analisi testuale dei principali moduli e documenti o di quelli sull'utilizzo delle note al testo.
- Gli studenti del gruppo sperimentale totalizzano una percentuale media di risposte positive maggiore anche nella domanda successiva (+13 punti rispetto al gruppo di controllo), probabilmente agevolati dai numerosi esercizi di compilazione di moduli previsti dal corso. Il gruppo di controllo totalizza invece una percentuale media inferiore rispetto alla domanda corrispondente in 2A. A questo proposito potremmo ipotizzare che la difficoltà relativa della seconda domanda sia involontariamente maggiore della prima: uno degli osservatori coinvolti nella sperimentazione, infatti,

nota che la domanda 3.2 in 3A, rispetto alla 3.2 in 2A, implica non solo l'utilizzo dell'abilità lessicale, ma anche pragmatica (completamento della parola) e morfologica. Il dato dunque non sarebbe statisticamente significativo, poiché verrebbe a mancare l'effettiva corrispondenza tra i livelli di difficoltà relativa delle due domande. Resta comunque degno di nota (o forse ancora di più) il risultato positivo ottenuto dagli studenti del gruppo sperimentale.

- Per quanto riguarda la difficoltà relativa delle domande 3.3 in 2A e 3A potremmo notare che, nonostante la parola *mendace* sia più rara della parola *acquire*, quest'ultima è più ambigua e potrebbe trarre in inganno gli studenti che abbiano avuto esperienza diretta della richiesta di cittadinanza, poiché effettivamente occorre pagare una somma all'atto della presentazione della domanda. Nonostante questa ambiguità, entrambi i gruppi in 3A migliorano la percentuale media totale di risposte positive, con un aumento di 26 punti per il gruppo di controllo e di 37 punti per il gruppo sperimentale.
- Anche nella domanda successiva la performance del gruppo sperimentale è migliore rispetto a quella del gruppo di controllo (+22 punti sulla percentuale media di risposte positive), mentre il risultato del gruppo di controllo è inferiore a quello totalizzato nel test precedente (nonostante la differenza nella formulazione delle due domande sia minima ed anzi, in 3A, sia stato eliminato il distrattore *verranno presi provvedimenti*).
- La percentuale media di risposte positive alla domanda 3.5 rimane invariata nel secondo test per il gruppo di controllo, mentre gli studenti che hanno frequentato il corso di italiano istituzionale totalizzano 5 punti in più rispetto a 2A.
- La percentuale media di risposte positive alla domanda 4.1 aumenta solo per il gruppo sperimentale (+ 7 punti), mentre il gruppo di controllo peggiora (-3 punti). In questo caso potrebbero aver giovato agli studenti del corso gli esercizi sull'individuazione del giudizio espresso dal giudice o dalla Commissione a proposito della domanda di protezione internazionale.
- Diminuisce la percentuale media di risposte positive per entrambi i gruppi alla domanda 4.2. Un altro osservatore, a questo proposito, rileva la perplessità degli studenti e la loro difficoltà a 'rovesciare l'ottica identitaria con cui occorre interpretare l'espressione *nostro Paese*', che si riflette nelle domande poste alle insegnanti presenti in aula il giorno della sperimentazione. Anche in questo caso, l'equivalenza tra la difficoltà relativa delle domande di 2A e 3A sarebbe messa in discussione.
- Risulta lievemente inferiore rispetto al test precedente anche la percentuale media di risposte positive alla domanda 4.3 di 3A, per entrambi i gruppi.

- Migliora la media di entrambi i gruppi nella domanda 4.4 in 3A, anche se il gruppo sperimentale totalizza 7 punti in meno rispetto al gruppo di controllo. Siamo comunque decisamente lontani dal punteggio medio di risposte positive totalizzate in 2B (66%): sembra che la semplificazione agevoli l'elaborazione del riassunto (e quindi delle relazioni logico-causali tra gli enunciati) in maniera più evidente rispetto al corso di italiano istituzionale.
- La percentuale media di risposte positive alla domanda 4.5 diminuisce per il gruppo di controllo (-10 punti) e aumenta per il gruppo sperimentale (+13 punti). Ciò potrebbe dipendere dall'ampliamento delle conoscenze enciclopediche degli studenti che hanno seguito il corso di italiano istituzionale.
- Allo stesso modo, anche nella domanda 4.6 il gruppo di controllo peggiora la propria performance rispetto al test 2A (- 7 punti nella percentuale media di risposte positive) mentre il gruppo sperimentale la migliora (+ 5 punti). Il miglioramento degli studenti che hanno seguito il corso potrebbe dipendere, come per la domanda 4.1, dalle esercitazioni sull'individuazione delle informazioni principali dei testi, in particolare degli esiti delle Commissioni territoriali e delle sentenze dei tribunali.

Tabella 26 - Comparazione della percentuale media di risposte positive ai singoli quesiti dei test 2A e 3A

DOMANDE TEST 2A	RISPOSTE POSITIVE 2A	DOMANDE TEST 3A	RISPOSTE POSITIVE 3A (Gruppo di controllo)	RISPOSTE POSITIVE 3A (gruppo sperimentale)	STRATEGIA IMPLICATA
2.1 Questo testo di quale documento fa parte? A. Richiesta di cittadinanza. B. Richiesta di ricongiungimento familiare. C. Contratto di lavoro.	81%	2.1 Con questo documento cosa chiedo? A. La cittadinanza. B. Il permesso di soggiorno. C. Il ricongiungimento familiare.	62%	51%	Informativa
2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso compilare questo modulo? A. si B. no	60%	2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 2 anni, posso compilare questo modulo? A. si B. no	70%	69%	Informativo/ pragmatica

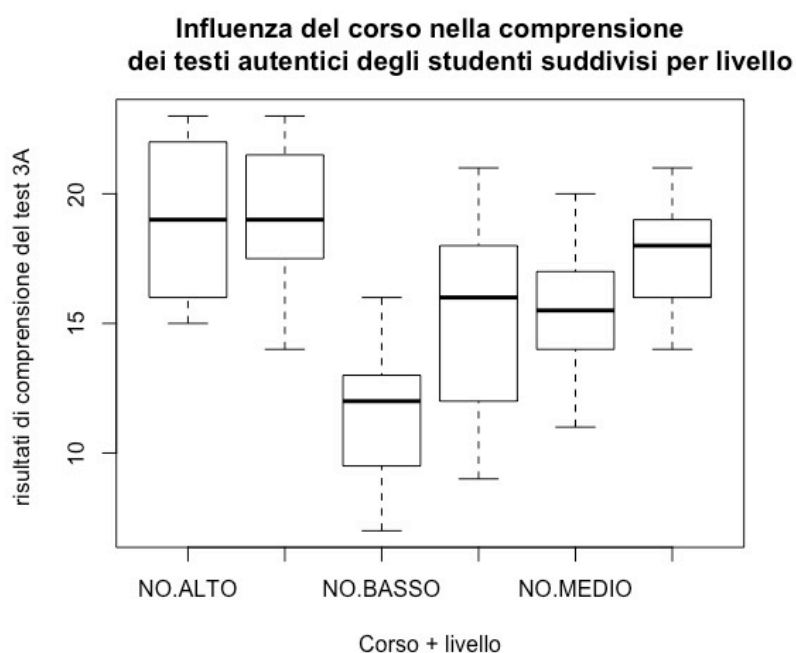
2.3 A chi devo inviare l'allegato S? <hr/> <hr/>	30%	2.3 A chi devo inviare l'allegato S? <hr/> <hr/>	37%	69%*	Orientativo/ pragmatica
2.4 Quante copie del modulo devo inviare? A. 1 B. 2 C. 3	36%	2.4 Quante copie del modulo devo inviare? A. 1 B. 2 C. 3	59%	78%	Orientativo/ pragmatica
2.5 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento? A. moglie/marito B. figlio maggiorenne C. madre D. padre E. fratello F. figlio minorenni	23%	2.5 Tra questi familiari, con chi <u>NON</u> posso chiedere il ricongiungimento? A. moglie/marito B. ex moglie C. padre D. madre E. figlio minorenni F. figlio maggiorenne	40%	24%	Informativo/ pragmatica
3.1 A cosa serve il modulo? A. a chiedere la cittadinanza B. a chiedere il Codice Penale C. a chiedere un'autocertificazione	51%	3.1 A cosa serve questo documento? A. a fare dichiarazioni mendaci B. a chiedere la cittadinanza C. a chiedere un'autocertificazione	48%	75%	orientativa
3.2 Cosa vuol dire art.? A. arto B. articolo C. arte	69%	3.2 Sottoscritt_ è come dire A. sottoscritti B. sottoscritto/a C. sottoscrizione	59%	72%*	informativa
3.3 Fare una dichiarazione mendace vuol dire: A. dire qualcosa di maleducato B. dire qualcosa di vero C. dire qualcosa di falso	44%	3.3 Acquisire la cittadinanza vuol dire: A. Comprare la cittadinanza B. rinnovare la cittadinanza C. ricevere la cittadinanza	70%	81%*	informativa
3.4 Se fai dichiarazioni false A. perdi la cittadinanza B. verranno presi provvedimenti C. vai in galera	35%	3.4 Se fai dichiarazioni false A. perdi la cittadinanza B. perdi il permesso di soggiorno C. devi tornare nel tuo paese	29%	51%	Informativo/ pragmatica

<p>3.5 In questo modulo, la cittadinanza è</p> <p>A. un'autocertificazione</p> <p>B. il Testo Unico</p> <p>C. un documento dello Stato Italiano che ti dà benefici a chi lo ottiene</p>	55%	<p>3.5 Questo documento è</p> <p>A. un modulo</p> <p>B. l'esito di una commissione</p> <p>C. una multa</p>	55%	60%	Informativa
<p>4.1 La commissione ha deciso di</p> <p>A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari</p> <p>B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche</p> <p>C. respingere la richiesta</p>	80%	<p>4.1 L'esito della Commissione è</p> <p>A. positivo: un permesso di soggiorno per motivi umanitari</p> <p>B. negativo</p> <p>C. positivo: un permesso di soggiorno per cure mediche</p>	77%	87%	Orientativa
<p>4.2 L'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene</p> <p>A. dalle Nigeria</p> <p>B. Dal Senegal</p> <p>C. Dalla Libia</p>	60%	<p>4.2 Cosa si intende per 'nostro Paese'?</p> <p>A. Nigeria</p> <p>B. Italia</p> <p>C. Genova</p>	51%	48%	Orientativa
<p>4.3 Il giovane</p> <p>A. ha problemi di salute</p> <p>B. ha problemi di lavoro</p> <p>C. non ha alcun problema</p>	41%	<p>4.3 Il giovane</p> <p>A. parla bene l'italiano</p> <p>B. ha molti amici</p> <p>C. collabora in casa</p>	37%	39%	Informativa
<p>4.4 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire</p> <p>A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perché ha problemi di salute per i traumi che ha subito.</p> <p>B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno</p>	45%	<p>4.4 Quali sono i motivi della decisione della Commissione?</p> <p>A. Il ragazzo ha problemi di salute, non socializza e non parla l'italiano ma è molto volenteroso e aiuta nei lavori di casa, quindi riceve il permesso di soggiorno per motivi umanitari.</p> <p>B. Il ragazzo ha molti problemi di</p>	55%	48%	Informativo/pragmatica

<p>perché, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano.</p> <p>C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perché anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo.</p>		<p>salute e parla bene l'italiano, quindi riceve un permesso di soggiorno per cure mediche.</p> <p>C. Il ragazzo non riesce a socializzare e a parlare l'italiano, quindi non riceve il permesso di soggiorno.</p>			
<p>4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo? A. Si B. no</p>	65%	<p>4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo? A. Si B. no</p>	55%	78%	Informativa
<p>4.6 Sottolinea nel testo la frase più importante.</p>	10%	<p>4.6 Sottolineare nel testo la frase più importante.</p>	3%	15%	Orientativo/pragmatica

Il corso sembra agire, complessivamente, sul miglioramento di tutte le strategie cognitive di lettura: orientarsi nel testo, individuare le informazioni principali, stabilire i collegamenti tra gli assunti e trasformare le informazioni contenute nel testo nelle operazioni richieste dalle varie procedure.

Il boxplot del gruppo di controllo e sperimentale (vedi figura 65) suddivisi per livello rivela che la differenza è statisticamente significativa ($F(2,54) = 13,98, p = 1.18e-05$) e che il corso è particolarmente efficace per il miglioramento della comprensione degli studenti di livello medio e soprattutto basso.



	TESTquart\$CORSO	TESTquart\$LIVELLO	TESTquart\$TOT_3A
1	NO	ALTO	19.00000
2	SI	ALTO	19.36364
3	NO	BASSO	11.42857
4	SI	BASSO	15.38462
5	NO	MEDIO	15.57143
6	SI	MEDIO	17.44444

Figura 65 – Influenza del corso sulla comprensione dei testi autentici degli studenti divisi per livello di conoscenza della lingua italiana

Analizzando la correlazione con gli altri fattori, emerge che il corso ha un impatto positivo e statisticamente significativo ($F(1,44)=9,77$, $p=0,003$) soprattutto su chi ha meno di 12 anni di scolarizzazione (vedi figura 66).

	TESTquart\$CORSO	TESTquart\$ANNI_ST_EST	TESTquart\$TOT_3A
1	NO	0	12.00000
2	SI	0	12.00000
3	NO	4	14.00000
4	SI	4	14.00000
5	NO	5	13.00000
6	SI	5	18.00000
7	NO	6	13.50000
8	SI	6	19.00000
9	NO	7	10.00000
10	SI	7	19.00000
11	NO	8	7.00000
12	NO	9	17.33333
13	SI	9	18.00000
14	NO	10	16.66667
15	SI	10	15.66667
16	NO	11	17.33333
17	NO	12	14.00000
18	SI	12	21.00000
19	NO	13	15.75000
20	SI	13	16.00000
21	NO	15	19.00000
22	SI	15	9.00000
23	NO	16	22.00000
24	SI	16	23.00000
25	SI	17	19.00000
26	NO	18	19.00000
27	SI	18	20.00000

Figura 66 - Correlazione tra l'influenza positiva del corso di formazione e l'età dei partecipanti

Inoltre, il miglioramento riguarda in particolar modo ($F(1,44)=11,95, p=0,001$) chi è in Italia da un numero inferiore di anni (vedi figura 67): sembra dunque di poter dedurre che sono soprattutto gli studenti più deboli a beneficiare in misura maggiore della frequenza al corso di italiano istituzionale.

	TESTquart\$CORSO	TESTquart\$ANNI_IT	TESTquart\$TOT_3A
1	NO	1	14.00000
2	SI	1	18.71429
3	NO	2	14.36364
4	SI	2	17.40000
5	NO	3	11.33333
6	SI	3	10.50000
7	NO	4	15.00000
8	SI	4	20.00000
9	NO	5	18.00000
10	SI	5	18.00000
11	SI	6	16.00000
12	NO	7	14.00000
13	NO	10	21.00000
14	NO	13	22.00000
15	SI	15	22.00000
16	SI	16	21.00000
17	NO	17	20.00000

Figura 67 - Correlazione tra l'influenza positiva del corso di formazione e anni di residenza in Italia

Come per la semplificazione, nemmeno il corso correla in maniera statisticamente significativa con la percezione di ansia e difficoltà rispetto ai vari testi. Analizzando le singole risposte, però, sembra che gli studenti si sentano generalmente più tranquilli nella lettura dei testi autentici dopo aver seguito il corso (vedi tabella 27).

Il testo percepito come più difficile e ansiogeno è l'esito della commissione territoriale (sezione 4) ma tutti i testi sembrano relativamente più semplici agli studenti del gruppo sperimentale.

Tabella 27 - Differenza dei dati relativi alla percezione di ansia e difficoltà dei partecipanti al test 3A rispetto al test 2A

	ANSIA		DIFFICOLTA'		
	SEZ 1		SEZ 1		
	3A	3A	3A	3A	
Corso	Si	No	Corso	Si	No

Tranquillo:	63%	57%	Molto facile:	25%	26%
Abbastanza tranquillo:	34%	25%	Facile:	46%	42%
Indifferente:	0	3	Né facile né difficile:	23%	12%
Confuso:	0	2%	Difficile:	3%	15%
Ansioso:	3%	0	Molto difficile:	2%	2,5%
Molto ansioso:	0	3%			
Tot	32	28	Tot	32	26
SEZ 2			SEZ 2		
	3A	3A		3A	3A
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	44%	37%	Molto facile:	17%	12%
Abbastanza tranquillo:	43%	44%	Facile:	41%	36%
Indifferente:	6%	7%	Né facile né difficile:	34%	36%
Confuso:	3,5%	7%	Difficile:	6%	12%
Ansioso:	0	3%	Molto difficile:	3%	2,5%
Molto ansioso:	3%	0			
Tot	3%	27	Tot	32	25
SEZ 3			SEZ 3		
	3A	3A		3A	3A
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	37%	20%	Molto facile	12%	7%
Abbastanza tranquillo:	33%	44%	Facile	24%	16%
Indifferente:	13%	16%	Né facile né difficile	48%	40%
Confuso:	12%	16%	Difficile	9%	28%
Ansioso:	0	2,5%	Molto difficile	6%	12%
Molto ansioso:	6%	0			
Tot	33	25	Tot	33	26
SEZ 4			SEZ 4		
	3A	3A		3A	3A
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	28%	22%	Molto facile	9%	11%
Abbastanza tranquillo:	38%	44%	Facile	31%	7%
Indifferente:	9%	11%	Né facile né difficile	31%	40%
Confuso:	19%	19%	Difficile:	25%	33%

Ansioso:	4%	3%	Molto difficile:	3%	8%
Molto ansioso:	3%	0			
Tot	32	27	Tot	32	27

Nemmeno in questo caso sono mancati i commenti degli studenti nel box apposito, i quali, come accaduto per il test precedente, hanno colto l'occasione per esprimere opinioni positive sull'esperienza formativa, raccontare esperienze personali, dare consigli o, semplicemente, ringraziare i docenti coinvolti nella sperimentazione (vedi figura 68 e 69).

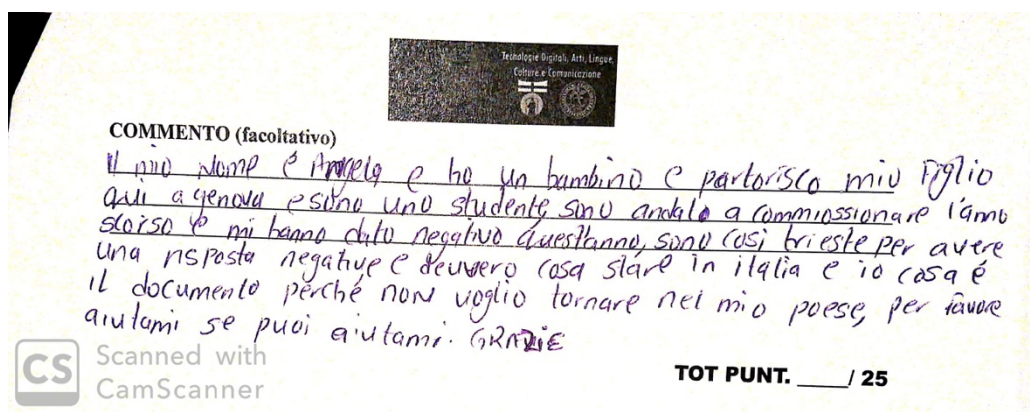


Figura 68 - Commento al test 3A (1)

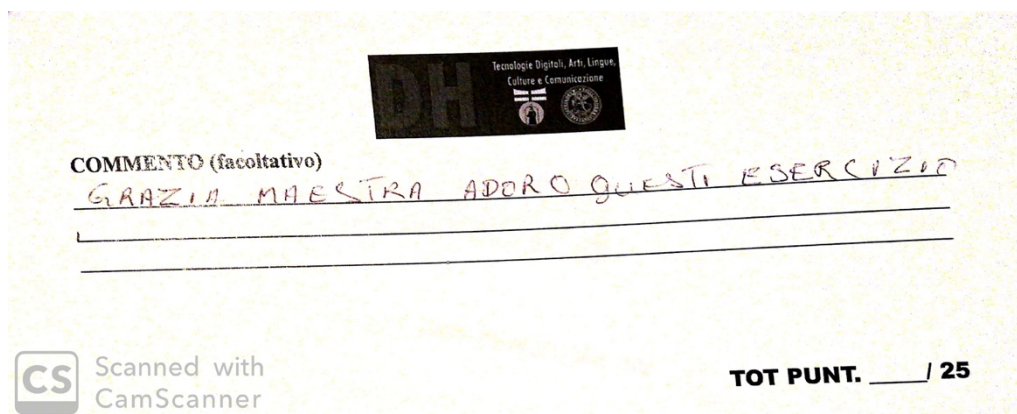


Figura 69 - Commento al test 3A (2)

4.2.4 Confronto ed interazione tra gli effetti della semplificazione sul testo e del corso di formazione

Dall'analisi condotta fin qui emerge che entrambe le strategie sono efficaci, anche se la frequenza al corso di italiano istituzionale (con una differenza media di 2.3 punti in più sul totale del test 3A per il gruppo sperimentale) sembra avere un impatto leggermente maggiore rispetto alla semplificazione del testo (2 punti in più in media nel test di comprensione dei testi semplificati 2B rispetto a quello sui testi autentici 2A). Entrambe agirebbero sui lettori più deboli, sull'abbassamento del livello di ansia e della percezione di difficoltà correlate ai testi e sulla motivazione degli studenti: in entrambi i casi, i partecipanti alla sperimentazione si sono dimostrati particolarmente felici e soddisfatti.

In particolare, la strategia semplificatoria che sembra avere più successo è l'elaborazione, seguita dalla semplificazione linguistica e dalle elaborazioni lessicali. Tutte sembrano agire in particolare sulle strategie di lettura di tipo informativo-pragmatico: l'azione sul testo sembra agevolare il lettore nell'identificazione dei collegamenti tra le informazioni del testo e nella loro corretta gerarchizzazione.

Oltre a ciò, sembra che a trarre beneficio da parafrasi e semplificazione linguistica siano soprattutto i lettori più deboli mentre l'elaborazione lessicale agevolerebbe soprattutto chi si trova in Italia da più di 5 anni (e quindi, presumibilmente, ha una conoscenza più approfondita delle tipologie testuali e delle procedure legate all'iter burocratico italiano).

Il corso agisce soprattutto sulla comprensione dei moduli, sulle abilità orientativa e pragmatica e sull'utilizzo dell'enciclopedia individuale per l'elaborazione delle inferenze richieste dal testo. In tal senso sarebbero particolarmente efficaci gli esercizi sul riconoscimento della struttura dei testi, sulla compilazione dei moduli e sull'identificazione delle informazioni principali sul testo. Ciò risulta ancora più significativo in relazione a quanto emerso nel questionario iniziale del corso, dove si rilevava che gli studenti avessero una modalità di lettura esclusivamente orientativa.

La frequenza al corso sembra agevolare non solo i lettori più deboli, ma anche i meno scolarizzati e coloro che sono in Italia da un numero inferiore di anni.

Da quanto emerso sembra, dunque, che le strategie semplificatorie e la didattica agiscano su aspetti simili ma complementari: sono dunque cumulabili?

Analisi dell'impatto della semplificazione sul test 3 (confronto 3A e 3B)

L'analisi della differenza tra i risultati ottenuti in 3A e 3B può essere utilizzata per confermare o smentire l'analisi dei dati basata sul confronto tra 2A e 2B ma può anche fornire spunti interessanti di riflessione sull'interazione delle due strategie (corso e semplificazione) sui risultati relativi al test 3B.

Dopo aver verificato la normalità di distribuzione del campionamento di 3B (vedi figura 70), si procede anche in questo caso all'analisi del box plot della differenza tra la media dei risultati finali di 3A e 3B (vedi figura 71) ed alla verifica dei dati riportati dal T-test: la differenza tra i due gruppi equivale a +1,3 punti sulla media delle risposte di 3B e la differenza è statisticamente significativa ($t= 4,95$, $p= 3.258e-06$, confidence interval=0,83).

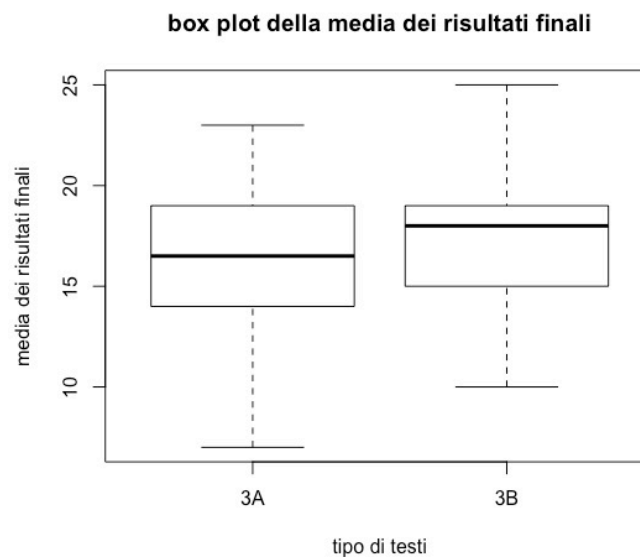


Figura 70 - Box plot della media dei risultati finali del test 3B

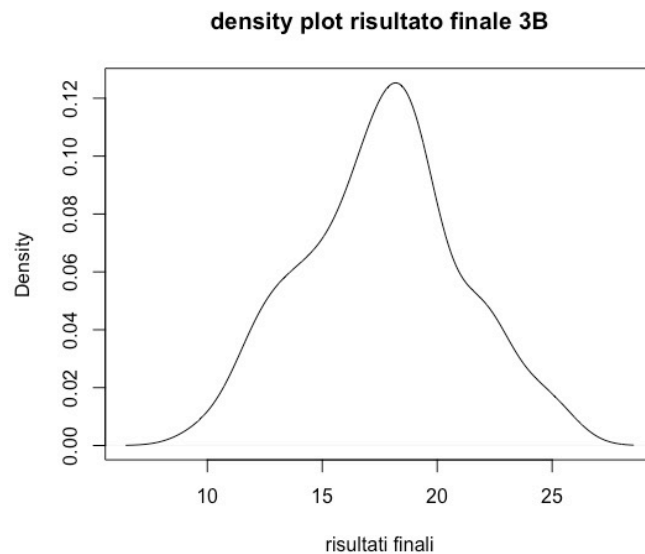
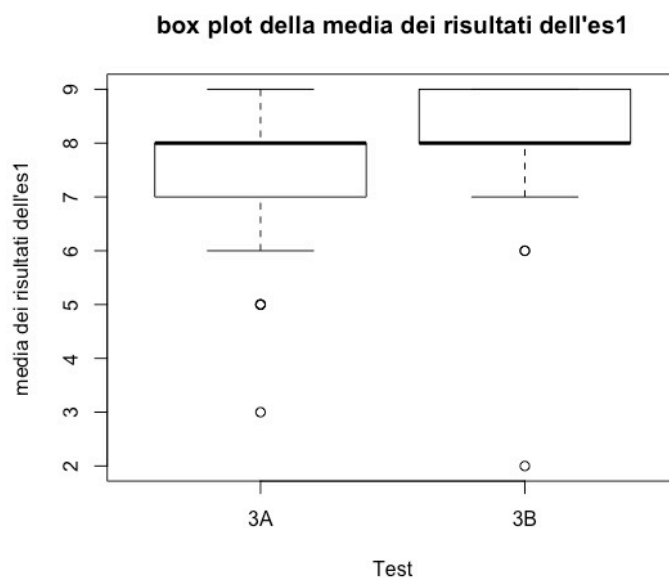


Figura 71 - Box plot della media dei risultati finali del test 3B

Sembra confermata dunque l'efficacia delle strategie di semplificazione sul miglioramento della comprensione in generale, nonostante la differenza sia inferiore a quella tra 2A e 2B per il concorrere di altri fattori (per esempio, come già accennato, la partecipazione al gruppo sperimentale). In particolare, la differenza tra i punteggi medi di 3B e 3A per il gruppo di controllo è di 1,7 punti, mentre per il gruppo sperimentale è di 0,87 punti. Sin dai primi dati sembra di poter confermare che le due strategie (semplificazione e corso) sono cumulative. Ma proseguiamo l'analisi.

Analizzando l'impatto delle strategie semplificatorie sui testi delle varie sezioni, emerge che:

- La differenza tra la media dei risultati finali di 3A e 3B per la sezione 1 (modulo) è di circa 0.7 punti (vedi figura 72) e la differenza tra i due gruppi sembra essere statisticamente significativa ($t= 4,05$, $p= 7.431e-05$, confidence interval=0,73).



*Figura 72 - Box plot della media dei risultati finali della sezione 1
del test 3B*

- Non vi è differenza tra la media dei risultati della sezione 2 (brano divulgativo sulla richiesta do ricongiungimento familiare) in 3A e 3B.
- La differenza tra i punteggi medi totalizzati nella comprensione del modulo di richiesta di cittadinanza (sezione 3) è minima (+0,2 punti in 3B) ma statisticamente significativa ($t= 2,02$, $p= 0.015$, confidence interval=0,21) (vedi figura 73).

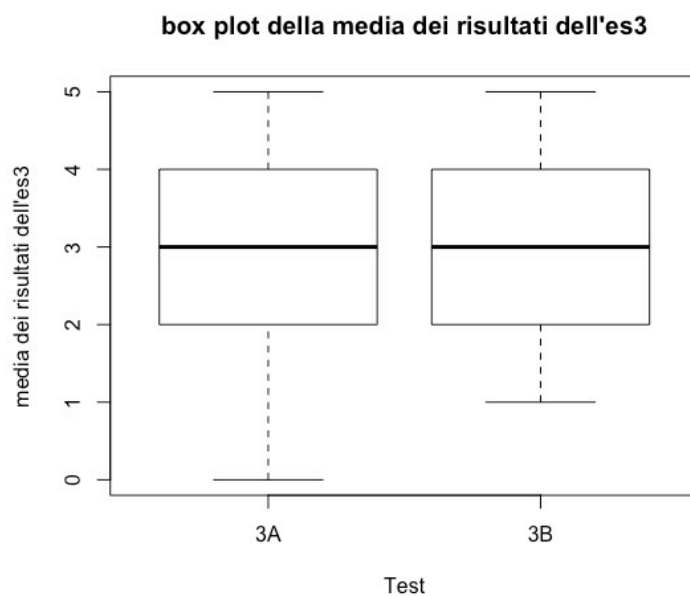


Figura 73 - Box plot della media dei risultati finali della sezione 3 del test 3B

- Anche la differenza tra i punteggi medi relativi alla comprensione dell'esito della commissione territoriale (sezione 4) è minima (+0,25 punti in 3B) e statisticamente poco significativa ($t=1,47$, $p=0,07$, confidence interval=0,21) (vedi figura 74).

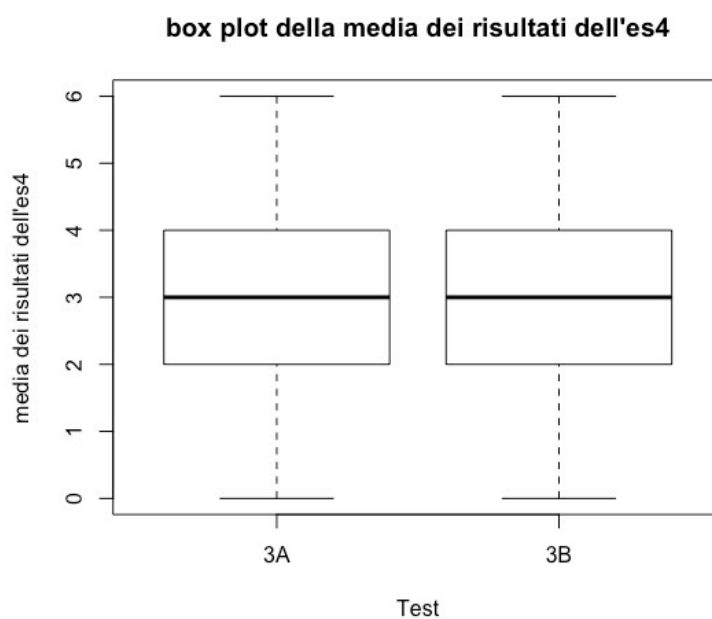


Figura 74 - Box plot della media dei risultati finali della sezione 4 del test 3B

Come è possibile notare dal confronto con i dati ottenuti nell'analisi dei medesimi risultati in 2A e 2B (vedi figura 75), la gerarchia di efficacia delle varie strategie semplificatorie è leggermente cambiata, mentre la parafrasi si conferma, anche in questo caso, la strategia semplificatoria più efficace di tutte.

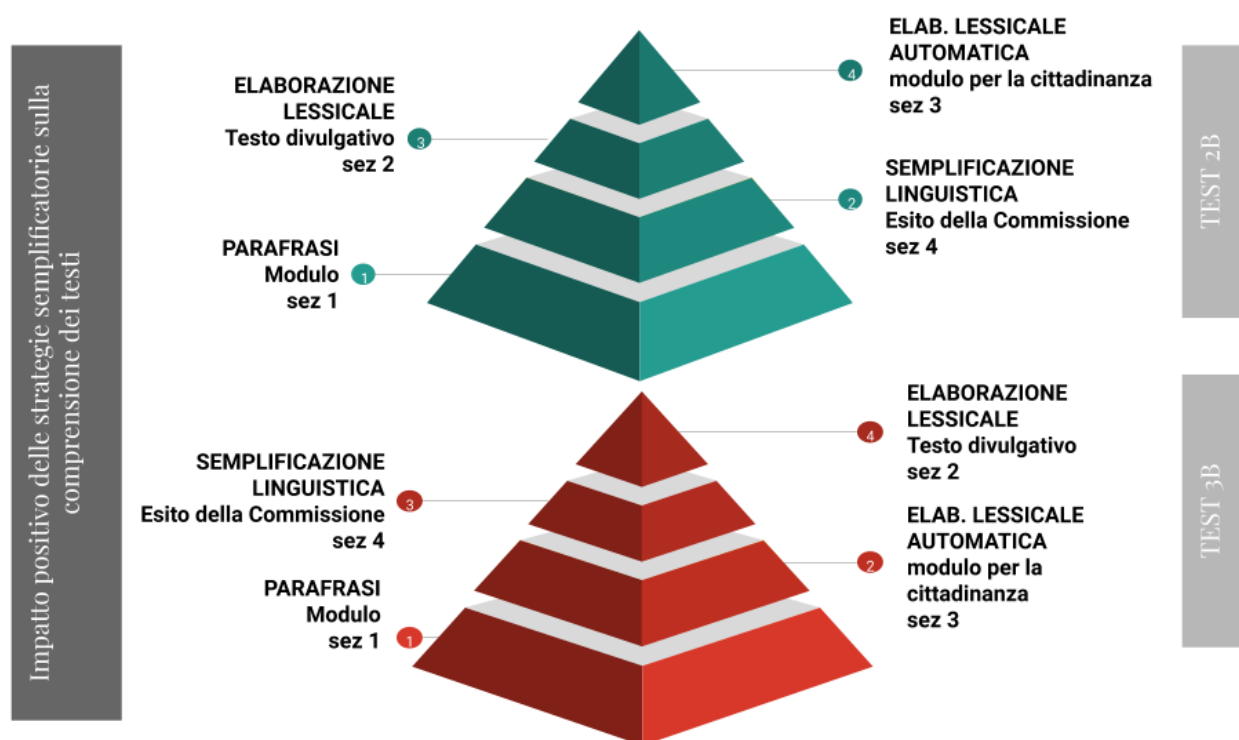


Figura 75 - Rappresentazione della progressione nella comprensione dei testi semplificati in 3B in base alla strategia semplificatoria impiegata

In particolare, colpisce la posizione del modulo per la richiesta di cittadinanza (sezione 3, elaborazione lessicale automatica): nel test 2B il miglioramento medio nella comprensione di questo testo era di 0,6 punti e la differenza tra i gruppi non era statisticamente significativa. In 3B invece, seppur minima (+0,2 in 3B), la differenza è statisticamente significativa e colloca il testo, in relazione all'efficacia delle altre strategie sugli altri testi, al secondo posto. Nel definire questo dato potrebbero essere intervenuti i punteggi degli studenti del gruppo sperimentale: infatti, nell'analisi della differenza tra 2A e 3A era emerso che il corso avesse un impatto positivo soprattutto sulla comprensione del testo della sezione 3.

Analisi dell'impatto del corso sulla comprensione dei testi semplificati (confronto 2B e 3B)

Rispetto al punteggio totalizzato inizialmente (test 2B) nella comprensione dei testi semplificati, entrambi i gruppi progrediscono (gruppo di controllo + 0,4, gruppo sperimentale + 2,33) e la correlazione tra corso e progressione è statisticamente significativa ($F(1,58) = 7,10, p = 0,009$). Come per i testi autentici, la progressione del gruppo sperimentale maggiore rispetto a quella del gruppo di controllo (vedi figura 76).

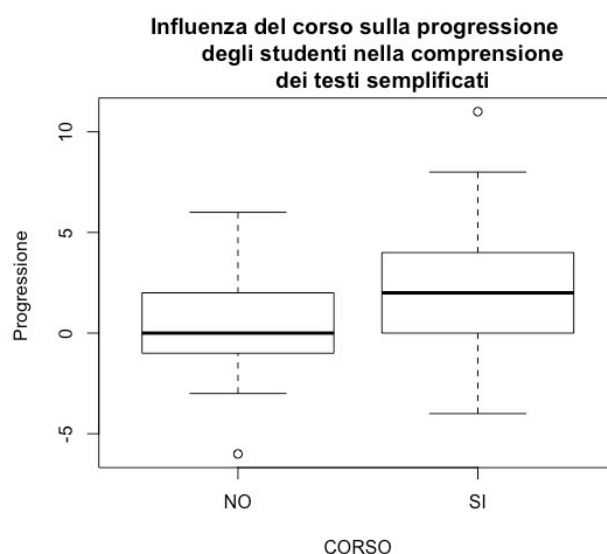


Figura 76 - Influenza del corso sulla progressione degli studenti nella comprensione dei testi semplificati in 3B rispetto a 2B

I dati riportati dall'analisi statistica confermano che vi è differenza tra il gruppo sperimentale e quello di controllo nella comprensione generale dei testi semplificati (3B), ma non è significativa: la media di risposte positive del gruppo di controllo è 17/25, mentre quella del gruppo sperimentale è di 18,2/25 (vedi figura 77).

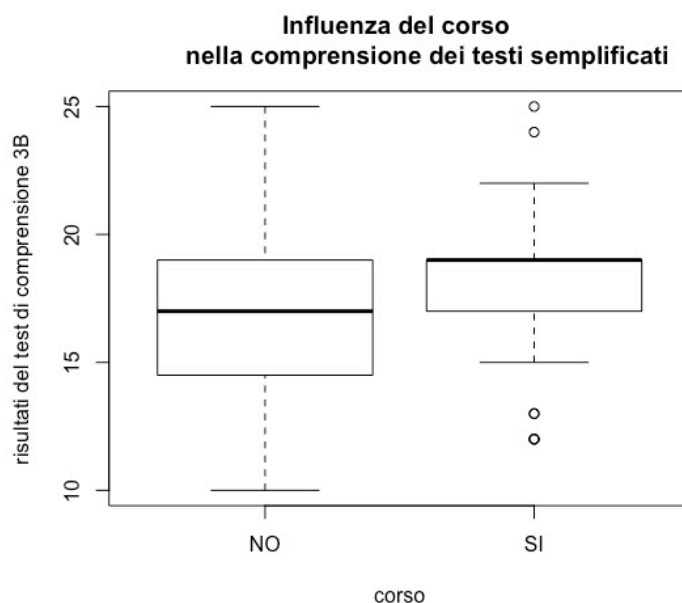


Figura 77 - Influenza del corso sulla comprensione dei testi semplificati in 3B

La ragione per cui la differenza tra i gruppi nella comprensione generale del test 3B non è statisticamente significativa risiede nella variabilità dei dati riguardanti le varie sezioni.

In particolare, emerge che:

- Il gruppo sperimentale ottiene mediamente 0,80 punti in più del gruppo di controllo nella comprensione del modulo parafrasato della sezione 1 (vedi figura 78) e la differenza è statisticamente significativa ($F(1,58)=8,35, p=0,005$).

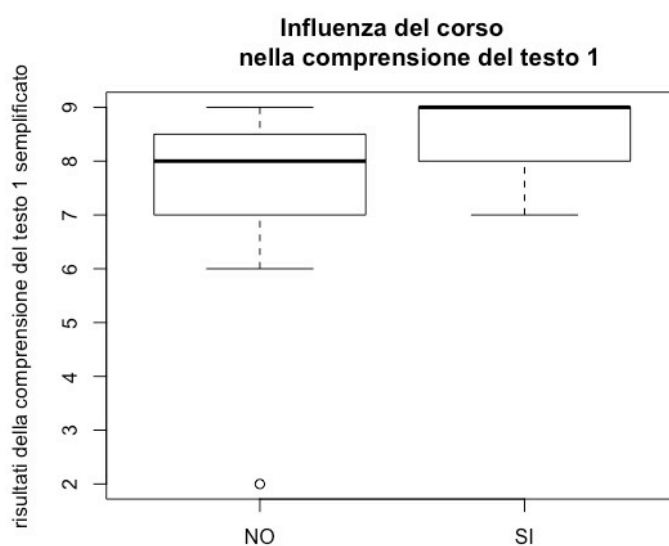


Figura 78 - Influenza del corso nella comprensione del testo della sezione 1 del test 3B

- Non vi alcuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nella comprensione del testo divulgativo glossato della sezione 2.
- La differenza tra i due gruppi nella comprensione del modulo per la richiesta di cittadinanza glossato automaticamente è significativa ($F(1,58)=4,33$, $p=0,04$) e il gruppo sperimentale ottiene mediamente + 0,6 punti in più rispetto a quello di controllo (vedi figura 79).

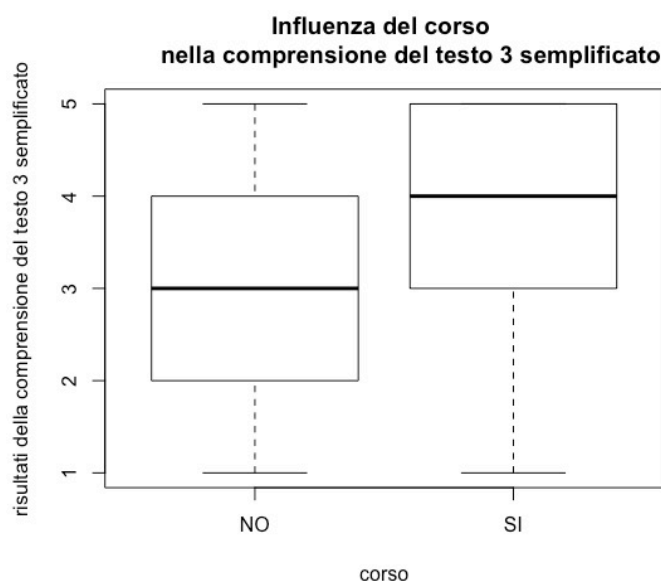


Figura 79 - Influenza del corso nella comprensione del testo della sezione 4 del test 3B

- La differenza tra i due gruppi nella comprensione dell'esito della Commissione territoriale della sezione 4 non è significativa.

Analizzando la media delle risposte positive alle singole domande (vedi tabella 28), sembra in generale di poter confermare la cumulabilità delle strategie, poiché gli studenti del gruppo sperimentale traggono beneficio dalla semplificazione nella maggior parte delle domande. In alcuni casi (2.2, 2.3, 3.1, 4.1, 4.5, 4.6), il gruppo sperimentale ottiene un punteggio mediamente inferiore nel test 3B rispetto al test 3A: per quanto riguarda le domande inerenti ai testi glossati, potrebbe forse trattarsi di un errato utilizzo delle note o della distorsione della comprensione dovuta ad una sorta di iper-interpretazione del testo, basata sulla consapevolezza dell'utilità degli strumenti di semplificazione forniti nel test B. Per l'interpretazione del dato riguardante la sezione 4, si rimanda al prosieguo della discussione.

In generale, anche la differenza nella percentuale media di risposte positive tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo in 3B rispecchia quanto già analizzato in

3A: la differenza è a vantaggio o svantaggio degli studenti che hanno frequentato il corso nelle medesime domande già discusse. In generale, diminuisce la discrepanza tra i due gruppi, probabilmente per l'intervento equilibrante delle strategie semplificatorie che forniscono un vantaggio anche agli studenti del gruppo di controllo.

Rispetto a questi principi generali, emergono però alcune anomalie:

- La discrepanza tra i due gruppi aumenta a svantaggio del gruppo sperimentale nelle domande 4.2 e 4.4. Si può ipotizzare che gli studenti del gruppo di controllo, avendo a disposizione solo l'agevolazione della riscrittura del testo, abbiano prestato particolare attenzione alla semplificazione linguistica del testo (esito della commissione), che, in effetti esplicita sia l'inferenza richiesta nella prima domanda sia i collegamenti logici necessari a rispondere alla seconda domanda. A questo proposito, sembra opportuno citare la teoria di Crossley, Yang e McNamara (Crossley, Yang, e McNamara 2014) secondo i quali gli studenti che hanno maggiori conoscenze pregresse (nel nostro caso il gruppo sperimentale) trarrebbero maggiore vantaggio dalle strategie di messa in rilievo degli elementi topici del testo rispetto alle strategie di modifica testuale.
- Forse per lo stesso motivo, nella domanda 4.1 - al contrario di quanto avvenuto nel test 3A- il vantaggio passa al gruppo di controllo.
- Gli studenti del gruppo sperimentale ottengono una percentuale media di risposte positive inferiore nella domanda 4.6 in 3B rispetto a 3A (- 6 punti), mentre, al contrario, il gruppo di controllo migliora di 11 punti. Questo dato è interessante, perché sembra contraddire quanto ipotizzato precedentemente a proposito dell'efficacia degli esercizi di orientamento nel testo, volti esclusivamente all'individuazione delle frasi più importanti all'interno degli esiti delle Commissioni territoriali e delle sentenze dei tribunali. Tuttavia, tali esercizi potrebbero aver generato negli studenti un'aspettativa sulle formule tipiche dei testi autentici (*visto...considerato...si decide di riconoscere/non riconoscere*) che effettivamente non ricorrono nel testo semplificato. Potrebbe dunque trattarsi di quella *topic congruence*, che, secondo Lee (Lee 2009), induce il lettore ad elaborare una credenza personale di standard dei testi a cui rifarsi nella comprensione e nella codifica dei testi particolarmente difficili.

La differenza tra la percentuale media delle risposte positive del gruppo di controllo in 3A e 3B, in generale, rispecchia lo scarto già discusso a proposito dei test 2A e 2B. Tuttavia, la percentuale media di risposte positive in 3B aumenta rispetto a quella di 3A per la domanda 3.1, 3.4 e 4.1, contrariamente a quello che era avvenuto nei due test precedenti. La ragione potrebbe forse risiedere nella riformulazione delle domande, che

chiariscono la richiesta. Peggiora invece la media di risposte positive relative alla domanda 3.2, forse in ragione della difficoltà della domanda già discussa nel capitolo precedente.

Tabella 28 - Comparazione della media di risposte positive ai singoli quesiti nei test 2A, 2B, 3A, 3B

DOMANDE TEST 2	STRATEGIA IMPLICATA	RISPOSTE POSITIVE 3A (Gruppo sperimentale)	RISPOSTE POSITIVE 3B (Gruppo sperimentale)	RISPOSTE POSITIVE 3A (Gruppo di controllo)	RISPOSTE POSITIVE 3B (Gruppo di controllo)
2.1 Con questo documento cosa chiedo? A. La cittadinanza. B. Il permesso di soggiorno. C. Il ricongiungimento familiare.	Informativa	51%	57%	62%	59%
2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 2 anni, posso compilare questo modulo? A. si B. no	Informativa e pragmatica	69%	60%	70%	77%
2.3 A chi devo inviare l'allegato S? _____	Orientativa e pragmatica	69%	66%	37%	40%
2.4 Quante copie del modulo devo inviare? D. 1 E. 2 F. 3	Orientativa e pragmatica	78%	81%	59%	74%
2.5 Tra questi familiari, con chi NON posso chiedere il ricongiungimento? A. moglie/marito B. ex moglie C. padre D. madre E. figlio minorenni F. figlio maggiorenne	Informativa e pragmatica	24%	27%	40%	40%
3.1 A cosa serve questo documento? A. a fare dichiarazioni mendaci B. a chiedere la cittadinanza C. a chiedere un'autocertificazione	Orientativa	75%	66%	48%	51%
3.2 Sottoscritt_ è come dire D. sottoscritti E. sottoscritto/a F. sottoscrizione	Informativa	72%*	75%	59%	51%
3.3 Acquisire la cittadinanza vuol dire: A. Comprare la cittadinanza B. rinnovare la cittadinanza C. ricevere la cittadinanza	Informativa	81%*	81%	70%	81%

3.4 Se fai dichiarazioni false A. perdi la cittadinanza B. perdi il permesso di soggiorno C. devi tornare nel tuo paese	Informativa e pragmatica	51%	63%	29%	37%
3.5 Questo documento è A. un modulo B. l'esito di una commissione C. una multa	Informativa	60%	69%	55%	59%
4.1 L'esito della Commissione è A. positivo: un permesso di soggiorno per motivi umanitari B. negativo C. positivo: un permesso di soggiorno per cure mediche	Orientativa	87%	75%	77%	81%
4.2 Cosa si intende per 'nostro Paese'? A. Nigeria B. Italia C. Genova	Orientativa	48%	48%	51%	62%
4.3 Il giovane A. parla bene l'italiano B. ha molti amici C. collabora in casa	Informativa	39%	57%	37%	55%
4.4 Quali sono i motivi della decisione della Commissione? A. Il ragazzo ha problemi di salute, non socializza e non parla l'italiano ma è molto volenteroso e aiuta nei lavori di casa, quindi riceve il permesso di soggiorno per motivi umanitari. B. Il ragazzo ha molti problemi di salute e parla bene l'italiano, quindi riceve un permesso di soggiorno per cure mediche. C. Il ragazzo non riesce a socializzare e a parlare l'italiano, quindi non riceve il permesso di soggiorno.	Informativa e pragmatica	48%	54%	55%	77%
4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo? C. Sì D. no	Informativa	78%	60%	55%	55%
4.6 Sottolinea nel testo la frase più importante	Orientativa e pragmatica	15%	9%	3%	14%

Per quanto riguarda la percezione di ansia e difficoltà relativa ai testi semplificati (vedi tabella 29), sembra che il gruppo sperimentale non tragga particolare beneficio dalla frequenza del corso; i dati infatti non permettono di rintracciare una differenza stabile, significativa e lineare tra i due gruppi. Solo i testi della sezione 3 e 4 sembrano leggermente più difficili per gli studenti che non hanno frequentato il corso di italiano istituzionale.

Tabella 29 - Analisi dell'impatto del corso nella percezione di ansia e difficoltà del test 3B

ANSIA			DIFFICOLTA'		
SEZ 1			SEZ 1		
	3B	3B		3B	3B
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	78%	66%	Molto facile:	50%	38%
Abbastanza tranquillo:	16%	30%	Facile:	38%	46%
Indifferente:	0	3%	Né facile né difficile:	6%	12%
Confuso:	4%	0	Difficile:	4%	4%
Ansioso:	0	0	Molto difficile:	2%	0
Molto ansioso:	3%	0			
Tot	32	27	Tot	32	27
SEZ 2			SEZ 2		
	3B	3B		3B	3B
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	54%	48%	Molto facile:	27%	15%
Abbastanza tranquillo:	30%	44%	Facile:	33%	42%
Indifferente:	6%	3%	Né facile né difficile:	27%	30%
Confuso:	3,5	2%	Difficile:	9%	12%
Ansioso:	0	0	Molto difficile:	3%	2%
Molto ansioso:	5%	0			
Tot	33	27	Tot	33	26
SEZ 3			SEZ 3		
	3B	3B		3B	3B
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	48%	32%	Molto facile	21%	2%
Abbastanza tranquillo:	24%	48%	Facile	36%	46%
Indifferente:	15%	12%	Né facile né difficile	30%	33%
Confuso:	6%	8%	Difficile	9%	13%
Ansioso:	4%	0	Molto difficile	3%	3%
Molto ansioso:	3%	0			
Tot	33	25	Tot	33	24
SEZ 4			SEZ 4		

	3B	3B		3B	3B
Corso	Si	No	Corso	Si	No
Tranquillo:	55%	36%	Molto facile	29%	3%
Abbastanza tranquillo:	29%	52%	Facile	35%	52%
Indifferente:	13%	8%	Né facile né difficile	23%	28%
Confuso:	0	0	Difficile:	10%	16%
Ansioso:	0	2,5%	Molto difficile:	3%	0
Molto ansioso:	3%	0			
Tot	31	25	Tot	31	25

Quanto all'analisi dell'influenza del corso sul miglioramento della comprensione dei testi semplificati degli studenti suddivisi per livello, i risultati del test ANOVA, la media dei risultati e il boxplot (vedi figura 80) confermano che la progressione è maggiore per gli studenti deboli.

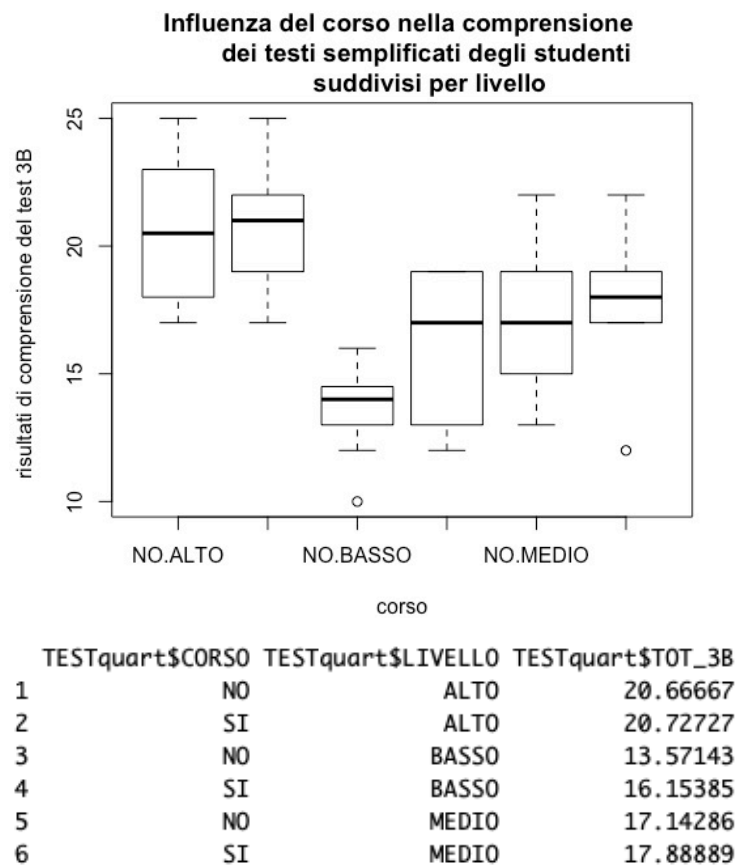


Figura 80 - Influenza del corso sulla comprensione dei testi semplificati nel test 3B degli studenti suddivisi per livello di conoscenza della lingua italiana

Inoltre, a sostegno della discussione dei dati di 3A, l'efficacia del corso nel miglioramento della comprensione dei testi semplificati sembra, anche in questo caso, maggiore e statisticamente significativa ($F(1,44) = 18,74, p = 8.51e-0$) per chi ha meno anni di scolarizzazione (vedi figura 81).

	TESTquart\$CORSO	TESTquart\$ANNI_ST_EST	TESTquart\$TOT_3B
1	NO	0	12.00000
2	SI	0	12.00000
3	NO	4	15.00000
4	SI	4	17.00000
5	NO	5	10.00000
6	SI	5	20.00000
7	NO	6	16.00000
8	SI	6	20.00000
9	NO	7	13.50000
10	SI	7	19.00000
11	NO	8	14.00000
12	NO	9	18.66667
13	SI	9	18.00000
14	NO	10	17.33333
15	SI	10	18.00000
16	NO	11	18.00000
17	NO	12	15.66667
18	SI	12	21.40000
19	NO	13	18.00000
20	SI	13	18.00000
21	NO	15	23.00000
22	SI	15	12.00000
23	NO	16	25.00000
24	SI	16	24.00000
25	SI	17	21.00000
26	NO	18	20.00000
27	SI	18	22.00000

Figura 81 – Analisi dell'efficacia del corso sul miglioramento della comprensione dei testi semplificati rispetto al numero medio di anni di scolarizzazione

Non solo le due strategie (corso e semplificazione) sono cumulabili, dunque, ma la loro efficacia congiunta sembra andare a vantaggio soprattutto degli studenti più bisognosi.

CONCLUSIONI

A quali risultati è arrivata la ricerca e quali ricadute pratiche potrebbe avere?

Occorre innanzi tutto tornare alle domande iniziali e valutare i dati che sono stati necessari all'elaborazione delle risposte.

La sperimentazione 1 dimostra che la comprensione media dei testi di dominio amministrativo da parte degli stranieri è insufficiente e inefficiente. Le difficoltà emergono soprattutto nella comprensione dei testi giuridici e l'ostacolo principale sembra costituito dal lessico astratto, tecnico e specialistico impiegato dai redattori. Gli studenti del Cpia coinvolti hanno dimostrato di avere particolari difficoltà ad orientarsi nel testo, ad identificare le informazioni più importanti e ad utilizzare le strategie metacognitive. Ciò sembra particolarmente evidente nei lettori più deboli, sia dal punto di vista della conoscenza della lingua seconda che della scolarizzazione pregressa. Inoltre, una percentuale non trascurabile di coloro che dimostrano di aver raggiunto un livello corrispondente all'A2 del QCER, manifesta ancora grosse difficoltà nella lettura-scrittura. Conoscenza dell'italiano e scolarizzazione sono anche i fattori che correlano maggiormente con la comprensione media del testo, assieme al tempo trascorso sul territorio italiano e alla tipologia della lingua madre.

Dal punto di vista psico-affettivo emerge un grande coinvolgimento emotivo nella risoluzione del compito e in relazione al dominio istituzionale, mentre la compilazione dei moduli risulta affetta da una confusione identitaria dovuta probabilmente alle caratteristiche del percorso migratorio compiuto.

Le metodologie computazionali per il trattamento automatico del testo hanno permesso di dimostrare che complessivamente i testi di dominio istituzionale destinati agli stranieri hanno molte caratteristiche in comune con i *corpora* rappresentativi del linguaggio istituzionale *tout court* e che i giudizi emessi dalle Commissioni Territoriali e dai tribunali risultano i testi più complessi per gli utenti.

In particolare, vengono evidenziate similarità nei seguenti aspetti: tratti dell'organizzazione del discorso (per esempio l'inversione dei costituenti del periodo), fenomeni morfo-sintattici (soggetti impliciti, diatesi passiva, uso verbale del participio presente, uso del participio congiunto o assoluto, nominalizzazione, densità informativa, lunghezza delle frasi, doppie negazioni e litoti) e lessicali (lunghezza delle parole, tecnicismi, prassismi, arcaismi, forestierismi) che sono inequivocabilmente indici di difficoltà e incomprensibilità.

I dati forniti dalla *Prima Sperimentazione* e dall'analisi computazionale sono stati utili alla presa di coscienza della difficoltà dei testi e all'individuazione delle caratteristiche specifiche degli utenti-target, su cui lavorare per trovare soluzioni efficaci e facilmente applicabili.

La letteratura sulla semplificazione del linguaggio istituzionale e quella sulla semplificazione per gli alloglotti hanno fornito le linee guida per l'elaborazione di quattro diverse sperimentazioni:

- La parafrasi di un modulo
- L'elaborazione lessicale strutturata di un testo divulgativo (con glosse contenenti termini contenuti nei glossari ufficiali relativi al livello A2 di conoscenza della lingua italiana)
- L'elaborazione lessicale automatica di un modulo per la richiesta di cittadinanza (con glosse elaborate automaticamente dal software Simpatico)
- La semplificazione linguistica semi-strutturata di un esito di una Commissione Territoriale

Per lavorare sulle caratteristiche del lettore, si è deciso di utilizzare strategie didattiche focalizzate sull'insegnamento della lingua seconda settoriale, centrate sull'analisi dei bisogni degli studenti e finalizzate anche all'inclusione sociale. Si è cercato di utilizzare il più possibile le indicazioni fornite dall'Unione Europea per l'attuazione di un'integrazione linguistica democratica ed efficace.

L'elaborazione dei materiali didattici per l'insegnamento della lingua istituzionale ha seguito le indicazioni metodologiche e l'approccio del *Content Based instruction* e del *Language for Specific Purposes*, in particolare nella corrente promossa da Grabe e Stoller (Grabe e Stoller 2002). All'analisi dei bisogni è seguita la definizione degli obiettivi cognitivi e linguistici specifici e la progettazione delle singole attività, centrate su quattro nuclei tematici: *entrare in Italia, chiedere la protezione internazionale in Italia, vivere in Italia e lavorare e studiare in Italia*. Gli elementi linguistici e i testi inclusi nel percorso didattico sono stati estrapolati dai dati forniti dall'analisi computazionale del corpus di testi istituzionali destinati ai migranti.

I dati forniti dalla *Seconda Sperimentazione* confermano che sia la semplificazione dei testi sia le strategie didattiche hanno effetti positivi nel miglioramento della comprensione degli utenti stranieri del Cpia coinvolti. Tra le strategie semplificatorie, le più efficaci sembrano la semplificazione linguistica semi-strutturata e la parafrasi. Entrambe agiscono in particolare sugli studenti più deboli e migliorano la loro

percezione di ansia e difficoltà. La progressione maggiore rispetto alla semplificazione si ha in relazione al modulo, mentre gli studenti che hanno seguito il corso di formazione migliorano soprattutto nella comprensione del documento sulla cittadinanza. La semplificazione agisce soprattutto sulla capacità di collegare le informazioni nel testo e coglierne il risvolto pragmatico. La frequenza del corso è invece utile per il rinforzo dell'inferenza, per il reperimento di informazioni specifiche nel testo, per le strategie metacognitive, per il riconoscimento delle marche testuali, per il ricorso all'enciclopedia personale e per l'utilizzo dell'apparato di note al testo. Agendo su elementi differenti, sembra che le due strategie siano cumulative: effettivamente, la progressione maggiore nella comprensione dei documenti semplificati avviene negli studenti che hanno seguito anche il corso di formazione specifico. Le strategie didattiche e quelle semplificatorie sembrano entrare in conflitto solo quando l'elaborazione del testo si disallinea alle credenze formulate dallo studente sullo standard strutturale e linguistico del documento.

Limiti e bias della ricerca

A posteriori, emergono alcuni *bias* nella gestione della sperimentazione 2. In particolare, andrebbe rivista la decisione di somministrare i test sulla comprensione dei testi autentici e semplificati nella stessa giornata, considerato il problema diffuso della frequenza che affligge le classi dei Cpia e il carico di stress e fatica che hanno dovuto subire gli studenti. Peraltro, sarebbe sicuramente utile sperimentare altre strategie semplificatorie o affinare quelle già selezionate.

Allo stesso modo, 8 ore di lezione sembrano effettivamente poche per il reperimento di dati affidabili e significativi, mentre ci si è resi conto della necessità di graduare ulteriormente i materiali delle lezioni andando a verificare l'efficacia delle singole strategie alla fine di ogni lezione; in questo modo, infatti, si potrebbero identificare le attività didattiche più efficaci per il raggiungimento di ogni singolo obiettivo linguistico e cognitivo.

La decisione di analizzare l'efficacia delle strategie solo dal punto di vista oggettivo ha rivelato tutta la sua parzialità sin da subito. Sicuramente i dati ottenuti potrebbero e dovrebbero essere affiancati da focus group e interviste ai migranti, ai docenti e ai funzionari degli uffici pubblici sia in relazione all'efficacia delle strategie sia per il reperimento di informazioni utili all'identificazione dei bisogni dell'utenza. Anche

l'efficacia del corso potrebbe essere analizzata dal punto di vista comunicativo e relazionale attraverso gli strumenti dell'analisi interazionale e conversazionale.

Sicuramente sarebbe utile approfondire l'analisi della percezione di ansia e difficoltà degli studenti di fronte ai testi di dominio istituzionale, dal punto di vista quantitativo (elaborazione di una scala di misurazione affidabile) e da quello qualitativo (interviste strutturate o semi-strutturate).

Inoltre, come sottolineato nell'introduzione, l'idea di lavorare con testi esclusivamente cartacei, se, da un lato, ha fornito informazioni preziose sugli elementi che entrano in gioco nella comprensione dei testi e sulle strategie più efficaci a migliorarla dal punto di vista esclusivamente linguistico, risulta però limitata e limitante. Occorrerebbe ripetere la sperimentazione includendo testi in formato digitale in entrambe le sperimentazioni, riservando inoltre uno spazio maggiore all'addestramento all'utilizzo delle ICT anche all'interno del corso sull'italiano istituzionale.

Infine, sarebbe davvero interessante poter ripetere la medesima sperimentazione con un'utenza italoфона, per verificare se le strategie individuate hanno effetti ugualmente e universalmente positivi.

Contributo della ricerca

Le ricadute pratiche dei risultati descritti, a nostro avviso, sono molteplici.

La ricerca ha permesso di comprendere quali fattori personali e quali caratteristiche dei testi istituzionali italiani influenzano negativamente il processo di comprensione degli utenti stranieri. Si tratta di indicazioni utili sia alle istituzioni che devono redigere i testi, sia a chi si occupa di formazione: in entrambi i casi, vanno tenute in considerazione la scolarità pregressa, la conoscenza della lingua madre, le abilità di lettura e quelle metacognitive, la difficoltà persistente nella letto-scrittura e l'emotività degli studenti. Oltre a ciò, è stato possibile delineare le specifiche morfo-sintattiche e lessicali dei testi istituzionali destinati agli stranieri e dimostrare che troppo spesso non vi sono differenze rispetto ai testi istituzionali *tout-court*: sicuramente sarebbe auspicabile una maggior attenzione verso l'utenza da parte degli organi preposti alla redazione dei testi.

I dati oggettivi derivati dalle sperimentazioni, infatti, confermano l'efficacia della semplificazione nell'agevolazione della comprensione. Anche se alcune strategie sembrano avere più successo di altre e possono costituire un punto di partenza su cui

lavorare in futuro, i dati sull'efficacia - seppur relativa - delle strategie di semplificazione lessicale automatica dimostrano che, a fronte di una necessaria revisione delle parole suggerite a glossa dei termini individuati, si tratta di uno strumento su cui investire senza riserve, considerata la praticità e l'economicità di sforzi che comporta.

Il successo del corso di formazione specifica sul linguaggio istituzionale fornisce invece un esempio (perfezionabile e adattabile) di come è possibile applicare le direttive europee sull'integrazione linguistica in maniera costruttiva. Resta da verificare, nello specifico, quali attività didattiche siano più efficaci per stimolare le diverse abilità linguistiche e di lettura.

Infine, il fatto che la semplificazione e il corso di formazione siano due strategie efficaci ma complementari dimostra che la congiunzione di sforzi istituzionali (nell'elaborazione di testi ad alta leggibilità e comprensibilità) ed educativi (con la creazione da parte dei docenti dei Cpia e delle associazioni di accoglienza di corsi di italiano settoriale formulati sulla base delle effettive esigenze degli studenti) può effettivamente agevolare l'integrazione dei migranti nel tessuto socio-politico delle comunità di accoglienza.

Al termine di questo percorso, torno dunque al momento in cui tutto è cominciato e non me ne dimentico: i numeri che costellano questa tesi, anche se non bastano, non sono solo numeri. Possono valere come azioni concrete, efficaci e inclusive.

Attraverso le parole è davvero possibile creare integrazione.

RINGRAZIAMENTI

Desidero innanzitutto ringraziare le mie relatrici, le Prof.sse Ilaria Torre e Micaela Rossi, per la grande disponibilità dimostratami e per aver supervisionato con grande cura la realizzazione di ogni fase di questo progetto.

Ringrazio anche, in ordine casuale: Giuliana Dettori, per i preziosi consigli sull'impostazione metodologica della sperimentazione; Giulia Venturi e Felice dell'Orletta dell'Istituto Zampolli di Pisa, per aver realizzato l'analisi computazionale del corpus ISTR; Sara Tonelli e Alessio Aproso per avermi concesso di sperimentare il software Simpatico; Jacqueline Visconti, per aver validato le semplificazioni manuali e per avermi introdotto al mondo della linguistica forense; i dirigenti scolastici e i docenti dei Cpia di Genova Ponente, Genova Levante e Cairo Montenotte, senza i quali non avrei mai potuto condurre la mia sperimentazione; Franca Bosc, per avermi sempre sostenuto con sincero affetto; Laurent Filiettaz e tutta l'équipe Interaction & Formation dell'Università di Ginevra, per avermi accolto nel loro gruppo di lavoro e per aver ampliato l'orizzonte teorico in cui si è iscritta ricerca; Daniela Vellutino, per avermi ricondotto sulla via della 'ricerca militante'; Chiara Fedriani, che ha creduto in me quando più ne avevo bisogno.

Infine, ringrazio la mia famiglia ed Anthony, compagni di viaggio instancabili e pazienti, senza i quali questo progetto sarebbe sicuramente rimasto nel cassetto.

BIBLIOGRAFIA

- Afflerbach, Peter. 2015. *Handbook of Individual Differences in Reading*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch1>.
- Alderson, J Charles. 1984. «Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.)». In *Reading in a Foreign Language*, a cura di J Charles. Alderson e A. H. Urquhart, p.122-135. London: Longman.
- Alexander, Patricia A, e P Karen Murphy. 1998. «Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing.» *Journal of Educational Psychology*. US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.435>.
- Alva-Manchego, Fernando, Carolina Scarton, e Lucia Specia. 2020. «Data-Driven Sentence Simplification: Survey and Benchmark». *Computational Linguistics*, gennaio, 1–87. https://doi.org/10.1162/COLI_a_00370.
- Ardasheva, Yuliya, e Thomas R Tretter. 2013. «Contributions of Individual Differences and Contextual Variables to Reading Achievement of English Language Learners: An Empirical Investigation Using Hierarchical Linear Modeling». *TESOL Quarterly* 47 (2): 323–51. <https://doi.org/doi:10.1002/tesq.72>.
- ASGI. 2018. «Vivere, studiare, lavorare in Italia». <http://www.piemonteimmigrazione.it/guidapratica>.
- Attardi, Giuseppe, e Felice Dell'Orletta. 2010. «Reverse revision and linear tree combination for dependency parsing», n. June: 261. <https://doi.org/10.3115/1620853.1620925>.
- Avermaet, Piet Van, e Sara Gysen. 2006. «Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis.»
- Baddeley, Alan. 2003. «Working memory: looking back and looking forward». *Nature Reviews Neuroscience* 4 (10): 829–39. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>.
- Bahmani, Roghayeh. 2017. «Effects of different text difficulty levels on EFL learners' foreign language reading anxiety and reading comprehension». *Reading in a Foreign Language* 29 (2): 185–202.
- Balboni, Paolo. 2012. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Beacco, Jean-Claude, David Little, e Chris Hedges (Consiglio D'Europa). 2014. «L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione». *Italiano LinguaDue*, 1. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4688>.
- Beaudet, Céline. 2001. «Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes: un état de la question et

- une proposition pédagogique». *Recherches en rédaction professionnelle* 1: 1–18.
- Belcher, Diane D. 2006. «English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life». *TESOL Quarterly* 40 (1): 133–56.
- Bentin, Shlomo, Ronen Hammer, e Sorel Cahan. 1991. «The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness.» *Psychological Science*. United Kingdom: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00148.x>.
- Bernhardt, E. B, e M. L Kamil. 1995. «Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses». *Applied Linguistics* 16 (1): 15–34. <https://doi.org/10.1093/applin/16.1.15>.
- Bernhardt, Elizabeth. 2005. «Progress and procrastination in second language reading». *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 133–150. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000073>.
- Bernini, Giuliano. 2003. «Come si imparano le parole. Osservazioni sull’acquisizione del lessico in L2». *Itals* I (2): 23–47.
- . 2008. «Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche». In *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, a cura di Roberta Grassi, Rossella Bozzone Costa, e Chiara Ghezzi, 35–54. Perugia: Guerra.
- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un’altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bhattacharya, Alphana. 2015. «The Influence of Poverty on Individual Differences in Reading». In *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch22>.
- Biber, Douglas. 1993. «Using Register-Diversified Corpora for General Language Studies». *Computational Linguistics*, 219–41. <http://acl.ldc.upenn.edu/J/J93/J93-2001.pdf>.
- Blachowicz, Camille L. Z., e Donna Ogle. 2008. *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. Guilford Publications. <https://books.google.it/books?id=IAJ1iK72etEC>.
- Borri, Alessandro, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, e Chiara Sola. 2014. *Italiano L2 in contesti migratori*. Torino: Loescher.
- Bråten, Ivar, Helge I Strømsø, e Leila E Ferguson S E - The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Single and Multiple Texts. 2015. «The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Single and Multiple Texts». In *Handbook of Individual*

- Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch6>.
- Brinton, D. M., M. A. Snow, e M. B. Wesche. 1989. *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brinton, Donna M. 2012. «Content-Based Instruction in English for Specific Purposes». In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, a cura di C.A. Chapelle. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0191>.
- Broek, Paul van der, Catherine M. Bohn-Gettler, Panayiota Kendeou, e Sarah Carlson. 2011. «When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension». In *Text Relevance and Learning from Text*, 123–39. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Broek, Paul van der, e Christine Espin. 2012. «Connecting Cognitive Theory and Assessment: Measuring Individual Differences in Reading Comprehension». *School Psychology Review* 41 (3): 315–25.
- Broek, Paul van der, Jolien Mouw, e Astrid Kraal. 2015. «Individual differences in reading comprehension .» In *Handbook of individual differences in Reading*, a cura di Peter Afflerbach. Ney York: Routledge.
- Brown, Gordon D A. 1987. «First in , first out : Word learning age and spoken word frequency as predictors of word familiarity and word naming latency». *Memory and cognition* 15 (3): 208–16.
- Brown, James Dean. 1998. «An EFL readability index». *Jalt Journal* 20 (2): 7–36.
- Brunato, Dominique. 2014. «Complessità necessaria o stereotipi del “burocratese”? Un’indagine sulla leggibilità del linguaggio amministrativo da una prospettiva linguistico-computazionale». In *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione. Atti del XIII Congresso della SILFI*. Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Università degli studi di Palermo.
- . 2015. «A study on linguistic complexity from a computational linguistic perspective. A corpus-based investigation of Italian bureaucratic texts». Università di Siena.
- Brunato, Dominique, Felice Dell’Orletta, Giulia Venturi, e Simonetta Montemagni. 2015. «Design and Annotation of the First Italian Corpus for Text Simplification». In *Proceedings of LAW IX - The 9th Linguistic Annotation Workshop*, 31–41. Denver - Colorado: Assotiation for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/v1/w15-1604>.

- Brunato, Dominique, e Giulia Venturi. 2014. «Le tecnologie linguistico-computazionali nella misura della leggibilità di testi giuridici». *Informatica e diritto* XXIII (1): 111–42.
- . 2016. «Le tecnologie del linguaggio per la leggibilità della comunicazione istituzionale». In *Profili attuali di qualità degli atti normativi e amministrativi*, a cura di Saule Panizza, 119–57. Pisa University Press.
- Burt, Miriam, Joy Kreeft Peyton, Applied Linguistics, United States, e Rebecca J Adams. 2003. *Reading and Adult English Language Learners: A Review of the Research*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Calvino, Italo. 1965. «L'antilingua». *Il Giorno*, 1965.
- Carrel, Patricia. 1989. «Metacognitive awareness and second language reading». *Modern Language Journal* 73 (2): 121–34. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>.
- . 1991. «Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?». *Applied Linguistics* 12 (2): 159–79. <https://doi.org/10.1093/applin/12.2.159>.
- Carroll, Thomas G. 1990. «Who Owns Culture?». *Education and Urban Society* 22 (4): 346–55. <https://doi.org/10.1177/0013124590022004002>.
- Carver, Ronald P. 1994. «Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction». *Journal of Reading behavior* 26 (4): 413–37.
- Cenoz, Jasone. 2013. «The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism». *Language Teaching* 46 (1): 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>.
- Chini, Marina. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- . 2016. «Elementi utili per una didattica dell'Italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale». *Italiano LinguaDue* 2: 1–18.
- Clarke, Mark. 1980. «The Short Circuit Hypothesis of esl Reading—or When Language Competence Interferes with Reading Performance». *The Modern Language Journal* 64 (2): 203–9. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x>.
- Colombo, Adriano. 2002. *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Cortelazzo, Mauro. 2004. «Le scelte difficili di chi scrive di argomenti settoriali». *Übersetzen in der Fachkommunikation - Comunicazione specialistica e traduzione*, 75–86.
- Cortelazzo, Mauro, e Federica Pellegrino. 2003. *Guida alla scrittura istituzionale*. Roma: Laterza.
- Council of Europe (Strasbourg) Modern Languages Division. 2007. *Quadro comune europeo*

- di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. La Nuova Italia-Oxford. <https://books.google.it/books?id=Wb3MwQEACAAJ>.
- Crawford, Alan, Samuel R. Mathews, James Makinster, e E Saul. 2005. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York: International Debate Education Association.
- Crossley, Scott, David Allen, e Danielle McNamara. 2011. «Text Readability and Intuitive Simplification: A Comparison of Readability Formulas.» *Reading in a Foreign Language (Honolulu, HI)* 23 (1): 84–101.
- Crossley, Scott, Hae Sung Yang, e Danielle McNamara. 2014. «What’s so Simple about Simplified Texts? A Computational and Psycholinguistic Investigation of Text Comprehension and Text Processing.» *Reading in a Foreign Language* 26 (1): 92–113.
- Cummins, James. 1979. «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research* 49 (2): 222–51. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>.
- Dell’Orletta, F. 2009. «Ensemble system for Part-of-Speech tagging». *Proceedings of Evalita’09, Evaluation of NLP and Speech Tools for Italian*.
- Dell’Orletta, Felice, Simonetta Montemagni, e Giulia Venturi. 2014. «Assessing document and sentence readability in less resourced languages and across textual genres». *Recent Advances in Automatic Readability Assessment and Text Simplification. Special issue of the International Journal of Applied Linguistics* 165 (2): 163–93. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/itl.165.2.03del>.
- Demeis, Joseph L, e Eleanor S Stearns. 1992. «Relationship of School Entrance Age to Academic and Social Performance». *The journal of educational research*. 86 (1): 20–27.
- Dicker, Craig, Anna Uhl Chamot, e J. Michael O’Malley. 1994. «The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach». *TESOL Quarterly* 28 (3): 647. <https://doi.org/10.2307/3587323>.
- Douglas Brown, H. 2004. *Language assessment: principles and classroom practices*. London: Pearson Education.
- Duca, Maria Grazia Lo. 2007. «Quante e quali parole nell’ insegnamento dell ’ italiano L2 ? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo». In *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, a cura di E Pistolesi, 135–50. Trieste: Istituto Gramsci - Friuli Venezia Giulia.
- Dudley-Evans, T. 1997. «Five questions for LSP teacher training». In *Teacher education for*

- language for specific purposes*, a cura di Ron Howard e Gillian Brown, 58–67.
- Dumas, Denis, Patricia Alexander, e Emily Peterson. 2013. *Relational Reasoning and Its Manifestations in the Educational Context: A Systematic Review of the Literature*. *Educational Psychology Review*. Vol. 25. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9224-4>.
- Eccles, Jacquelynne S, Allan Wigfield, e Ulrich Schiefele. 1998. «Motivation to succeed.» *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Vol. 3, 5th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Ferguson, CA. 1971. *Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins*. A cura di Dell Hymes. *Pidginization and creolization of languages*. Pidginizat. Cambridge: Cmbridge University Press.
- Ferreira, Fernanda. 2003. «The misinterpretation of noncanonical sentences». *Cognitive Psychology* 47: 164–203. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(03\)00005-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(03)00005-7).
- Fioritto, Alfredo. 1997. *Manuale di stile*. Bologna: Il Mulino.
- Flesch, R.F. 1951. *How to test readability*. New York: Harper and Row.
- Flowerdew, Lynne. 2005. «An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP / ESP : countering criticisms against corpus-based methodologies». *English for specific purposes* 24: 321–32. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.09.002>.
- Fortis, Daniele. 2005. «Il linguaggio amministrativo italiano». *Revista de Llengua i Dret* 43: 47–116.
- Framework, Common European. 2001. «Cefr_En».
- Frazier, Lyn. 1990. *Language Processing and Language Acquisition*. A cura di Lyn Frazier e Jill De Villiers. Vol. 10. *Studies in Theoretical Psycholinguistics*. Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-3808-6>.
- Freebody, Peter, e Richard C. Anderson. 1983. «Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion, and Schema Availability on Reading Comprehension». *Reading Research Quarterly* 18 (3): 277. <https://doi.org/10.2307/747389>.
- Fuchs, Catherine. 2004. «La parafrasi tra equivalenza linguistica e riformulazione discorsiva». *Rassegna italiana di linguistica applicata* 36: 19–34.
- Gardner, R. C., e P. D. MacIntyre. 1993. «A student’s contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors». *Language Teaching*.
- Gardner, R. C. 1988. «The Socio-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues*». *Language Learning* 38 (1): 101–26.
- Gernsbacher, Morton Ann. 1995. «The structure-building framework: what it is, what it might also be, and why». *Models of text understanding*, 289–311.

<https://doi.org/10.4324/9781315806143>.

- Ghaith, Ghazi. 2019. «Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies». *Reading in a Foreign Language* 31 (1): 19–43.
- Gibson, Edward. 1998. «Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies». *Cognition* 68 (1): 1–76. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(98\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(98)00034-1).
- Goffmann, E. 1971. *Relations in public: microstudies of the Public Order*. New York: Harper and Row.
- Gough, Philip B., e William E. Tunmer. 1986. «Decoding, Reading, and Reading Disability». *Remedial and Special Education* 7 (1): 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- Grabe, William. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. <https://books.google.it/books?id=prvRHZ7DrIcC>.
- Grabe, William, e Fredericka Stroller. 2002. *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Gray, W.S., e B.E. Leary. 1935. *What makes a book readable*. Chicago: University of Chicago Press.
- Greenfield, J. 2004. «Readability formulas for EFL». *Jalt Journal* 26: 5–24.
- Gualdo, R., e S. Telve. 2011. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Guo, Lin. 2018. «Modeling the relationship of metacognitive knowledge, L1 reading ability, L2 language proficiency and L2 reading». *Reading in a Foreign Language* 30 (2): 209–31.
- Henry, Georges. 1987. *Coment misurer la lisibilité*. Bruxelles: Edition Labor.
- Hilferty, Fiona, Gerry Redmond, e Ilan Katz. 2010. «The Implications of Poverty on Children's Readiness to Learn». *Australasian Journal of Early Childhood* 35 (4): 63–71. <https://doi.org/10.1177/183693911003500408>.
- Honeyfield, John. 1977. «Simplification». *TESOL Quarterly* 11 (4): 431–40.
- Huntley, Helen. 1992. «The new illiteracy: a study of the pedagogic principles of teaching English as a second language to non-literate adults». ERIC document reproduction service n. ED 356685.
- Hutchinson, Tom, e Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>.
- Hyland, Ken. 2007. *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

- Hylen, Jan. 2016. «Open educational resources: Opportunities and challenges», n. November.
https://www.researchgate.net/profile/Jan_Hylen/publication/235984502_Open_educational_resources_Opportunities_and_challenges/links/54d321a80cf250179181779b.pdf.
- IEA. 2001. *PIRLS: Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001*.
- ittig, e Accademia della Crusca. 2011. *Guida alla redazione degli atti amministrativi*.
- Jiang, Nan. 2004. «Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language». *The Modern Language Journal* 88 (3): 416–32.
- Jiang, Xiangying. 2011. «The Role of First Language Literacy and Second Language Proficiency in Second Language Reading Comprehension». *The Reading Matrix* 11 (2): 177–90.
- Johns, Ann M. 2008. «Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest». *Language Teaching* 41 (2): 237–52. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004892>.
- Kendeou, Panayiota, Paul Van Den Broek, Anne Helder, e Josefine Karlsson. 2014. «A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading». *Learning Disabilities Research & Practice* 29 (1): 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>.
- Kim, B Y James S. 2008. «Research and the reading war». *The Phi Delta Kappan* 89 (5): 372–75.
- Kintsch, Walter. 1988. «The Role of Knowledge in Discourse Comprehension». *Cognitive Modeling* 95 (2): 163–82. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1888.003.0005>.
- Klasse, Cecil, e Barbara Burnaby. 1993. «“Those Who Know”: Views on Literacy Among Adult Immigrants in Canada». *TESOL Quarterly* 27 (3): 377–97. <https://doi.org/doi:10.2307/3587472>.
- Koda, Keiko. 1992. «The Effects of Lower-Level Processing Skills on FL Reading Performance: Implications for Instruction». *The Modern Language Journal* 76 (4): 502–12. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1540-4781.1992.tb05400.x>.
- . 1996. «L2 Word Recognition Research: A Critical Review». *The Modern Language Journal* 80 (4): 450–60. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1540-4781.1996.tb05465.x>.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Lastrucci, E., e L. Viana. 1991. «La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico-burocratica». *Scuola e Società* 12: 531–54.
- Laufer, Batia. 2010. «Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension». *Reading in a Foreign Language* 22 (1): 15–30.

- Laufer, Batia, e Tami Aviad-Levitzky. 2017. «What Type of Vocabulary Knowledge Predicts Reading Comprehension: Word Meaning Recall or Word Meaning Recognition?» *Modern Language Journal* 101 (4): 729–41. <https://doi.org/10.1111/modl.12431>.
- Leali, Giorgio. 2017. «Fenomenologia del giuridichese». ISSL Papers.
- Learned, Julie E, e ELIZABETH Birr Moje. 2015. «School Contexts and the Production of Individual Differences». In *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch14>.
- Lee, Sang-ki. 2009. «Topic congruence and topic interest: how do they affect second language reading comprehension?» *Reading in a Foreign Language* 21 (2): 159–78. [file:///Users/anjasperlich/Dropbox/Papers2/Articles/2009/Language-1.pdf%0Apapers2://publication/uuid/DB8EE2F3-5A5C-41B8-B48E-CE528E608AF3%0Afile:///Users/anjasperlich/Dropbox/Papers2/Articles/2009/Language/2009 Language.pdf%0Apapers2://publi](file:///Users/anjasperlich/Dropbox/Papers2/Articles/2009/Language/2009%20Language-1.pdf%0Apapers2://publication/uuid/DB8EE2F3-5A5C-41B8-B48E-CE528E608AF3%0Afile:///Users/anjasperlich/Dropbox/Papers2/Articles/2009/Language/2009%20Language.pdf%0Apapers2://publi).
- Levine, L N, e M L McCloskey. 2012. *Teaching English Language and Content in Mainstream Classes: One Class, Many Paths*. Pearson Resources for Teaching English Learners. London: Pearson. <https://books.google.it/books?id=daFXpwAACAAJ>.
- Lubello, Sergio. 2014. *Il linguaggio burocratico*. Roma: Carocci.
- Lucisano, Pietro. 1993. *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
- Lumbelli, L. 1989. *Fenomenologia Dello Scrivere Chiaro*. Nuova Biblioteca di Cultura: Ed. Riuniti. Editori Riuniti. <https://books.google.it/books?id=Yo8dAQAAIAAJ>.
- Lumbelli, Lucia. 1989. *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma: Editori Riuniti.
- MacIntyre, P. D. 1992. «A student's contributions to second language learning. part I: Cognitive variables». *Language Teaching* 25 (4): 211–20. <https://doi.org/10.1017/S026144480000700X>.
- Macintyre, Peter D, Kimberly A Noels, e Richard Clément. 1997. «Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety». *Language learning* 47 (June): 265–87.
- Martin, Roy P., Patricia Foels, Greg Clanton, e Kathryn Moon. 2004. «Season of birth is related to child retention rates, achievement, and rate of diagnosis of specific LD». *Journal of Learning Disabilities* 37 (4): 307–17. <https://doi.org/10.1177/00222194040370040301>.
- Master, Peter. 2018. «ESP Teacher Education in the USA». In *Teacher education for language for specific purposes*, a cura di R Howard e Gordon Brown, 22–40. Clevedon,

UK: Multilingual Matters.

- Mauro, Tullio De. 2000. *Grande dizionario dell'italiano dell'uso (GRADIT)*. Torino: UTET.
- . 2005. *La fabbrica delle parole*. UTET. Torino.
- Mauro, Tullio De, e M. Vedovelli. 2001. *Dante, il gendarme e la bolletta*. Bari: Laterza.
- Mcneil, Levi. 2012. «Extending the compensatory model of second language reading». *System* 40 (1): 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.011>.
- Miller, Carolyn R. 1984. «Genre as social action». *Quarterly Journal of Speech* 70 (2): 151–67. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>.
- Miller, George A. 1956. «The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information.» *Psychological Review*. US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
- Mohan, B A. 1986. *Language and Content*. Second language professional library. Boston: Addison-Wesley. <https://books.google.it/books?id=bz9iAAAAMAAJ>.
- Mokhtari, Kouider, e Carla A. Reichard. 2002. «Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies.» *Journal of Educational Psychology* 94 (2): 249–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>.
- Montemagni, Simonetta. 2013. «Tecnologie linguistico-computazionali e monitoraggio della lingua italiana». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)* 1: 145–72.
- Mortara Garavelli, Bice. 2001. *Le parole e la giustizia*. Torino: Einaudi.
- Myers, Jerome L., e Edward J. O'Brien. 1998. «Accessing the discourse representation during reading». *Discourse Processes* 26 (2–3): 131–57. <https://doi.org/10.1080/01638539809545042>.
- Nassaji, H. 2007. «Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: a need for alternative perspectives». *Language learning* 57: 229–70.
- Nation, I. 2006. «How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening?» *Canadian Modern Language Review* 63 (1): 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>.
- Nation, Paul. 2014. «How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?» *Reading in a Foreign Language* 26 (2): 1–16. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2014/>.
- National Assessment Governing Board. 2017. *Reading Framework for the 2017 National Assessment for Educational Progress*.
- Nawai, Boudechiche. 2009. «Traitement de l'écrit et construction de connaissances en contexte plurilingue : défis et opportunités». *Synergie Algérie* 6: 29–40.

- Nesi, Hilary. 2012. «ESP and corpus studies». In *The Handbook of English for Specific Purposes*, 407–26. London: Pearson. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch21>.
- NICHHD. 2000. «Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction». *NIH Publication No. 00-4769* 7: 35. <https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>.
- O'Donnell, Mary. 2009. «Finding middle ground in second language reading: pedagogic modification that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text feature». *The Modern Language Journal* 93 (IV): 512–33.
- OECD. 2016. *The Survey of Adult Skills (PIAAC) and Human Capital*. <https://doi.org/10.1787/9789264258075-en>.
- Oh, Sun-Young. 2007. «Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: Simplification versus Elaboration». *TESOL Quarterly* 35 (1): 69. <https://doi.org/10.2307/3587860>.
- Orletta, Felice Dell, Simonetta Montemagni, Giulia Venturi, Linguistica Computazionale, Antonio Zampolli, I L C Cnr, e G Moruzzi. 2011. «READ – IT : Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification». In *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (SLPAT 2011) 30 July, 2011.*, 73–83. Edinburgh, UK.
- Oxford, Rebecca, e Yunkyung Cho. 2004. «Effect of the presence and difficulty of task on strategy use : An exploratory study». *IRAL* 42: 1–47.
- Oxford, REBECCA, e MARTHA Nyikos. 1989. «Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students». *The Modern Language Journal* 73 (3): 291–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>.
- Ozgungor, Sevgi, e John T. Guthrie. 2004. «Interactions Among Elaborative Interrogation, Knowledge, and Interest in the Process of Constructing Knowledge From Text.» *Journal of Educational Psychology* 96 (3): 437–43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.437>.
- Pallier, C. 2003. «Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First?» *Cerebral Cortex* 13 (2): 155–61. <https://doi.org/10.1093/cercor/13.2.155>.
- Pallotti, Gabriele. 1989. «Favorire la comprensione dei testi scritti». In *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, a cura di P. E. Balboni, 159–71. Torino: Petrini.
- Paltridge, Brian, e Sue Starfield. 2013. *The handbook of English for specific purposes*.

- Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Parker, Kathryn, e Craig Chaudron. 1989. «The Effects of Linguistic Simplification and Elaborative Modifications on L2 Comprehension». *Journal of Chemical Information and Modeling* 53: 160. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Pasquale, GW Di. 1980. *The birthdate effect*. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 13.
- Peirce, Bonny Norton. 2018. «Social Identity , Investment , and Language Learning». *Teachers of English to Speakers of Other Languages , Inc . (TESOL)* 29 (1): 9–31.
- Piemontese, Emanuela. 2008. «La semplificazione del linguaggio amministrativo. Presupposti, strumenti e prospettive». Treccani. 2008. http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/burocratese/piemontese.html.
- Piemontese, Maria Emanuela. 1996. *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnocid.
- Quinn, Jamie M, Mercedes Spencer, e Richard K Wagner S E - Individual Differences in Phonological Awareness and Their Role in Learning to Read. 2015. «Individual Differences in Phonological Awareness and Their Role in Learning to Read». In *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch7>.
- REI. 2005. «PAROLE CHIARE PER TUTTI». http://ec.europa.eu/translation/italian/rei/about/documents/manifesto_italiano_istituzionale_qualita_it.pdf.
- Ross, Steven, Michael H Long, e Yakusata Yano. 1991. «Simplification or elaboration? The effects of two types of text modifications on foreign language reading comprehension». *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 10 (2): 1–32.
- Saito, Yoshiko, e Thomas J Garza. 1999. «Foreign Language Reading Anxiety». *The Modern Language Journal* 83 (2): 202–218.
- Scardamalia, M., e C. Bereiter. 1984. «Development of Strategies in Text Processing». In *Learning and Comprehension of Text*, a cura di H. Mandl, N.L. Stein, e T. Trabasso, 379–406. Hillsdale: Erlbaum.
- Schmitt, Norbert. 2008. «Review article Instructed second language vocabulary learning». *Language teaching research* 12 (3): 329–63.
- Schmitt, Norbert, Xiangying Jiang, e William Grabe. 2011. «The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension». *The Modern Language Journal* 95 (1): 26–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>.
- Schraw, Gregory. 1998. «Promoting general metacognitive awareness». *Instructional Science* 26: 113–25.

- Schumann, J. 1976. «Social distance as a factor in second language acquisition». *Language learning* 26: 135–43.
- Schunk, Dale H, e William D. Bursuck. 2015. «Self-Efficacy, Agency, and Volition». In *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch5>.
- Schwanenflugel, Paula J, R Melanie, e S E Kuhn. 2015. «Reading Fluency». In *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch9>.
- Schwanenflugel, Paula, e Hilary Ruston. 2008. «Becoming a fluent reader: From theory to practice.» In *Solving problems in the teaching of literacy. Fluency in the classroom*, a cura di M.S. Kuhn e Paula J Schwanenflugel, 1–16. New York: Guilford Publications.
- Sepe, Stefano. 2004. «La semplificazione del linguaggio amministrativo». <http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=16041>.
- Siddhantan Advait. 2014. «A survey of research on text simplification». *TL International Journal of Applied Linguistics* 165 (2): 259–98.
- Sidek, H.M., e H. Ab. Rahim. 2015. «The Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension: A Cross-Linguistic Study». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197 (luglio): 50–56. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.046>.
- Singleton, David. 2001. «Age and second language acquisition». *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 77–89. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000058>.
- Spector-Cohen, Elana, M Kirschner, e Carol Wexler. 2001. «Designing EAP reading courses at the university level». *English for Specific Purposes* 20: 367–86. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00019-3).
- Spinelli, Barbara. 2011. «Adattare il sillabo al profilo dell'apprendente: l'insegnamento e la valutazione delle competenze parziali». *Italiano LinguaDue* 3 (1): 1–22. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1226>.
- Spinelli, Barbara, e Francesca Parizzi. 2010. *Profilo della lingua italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stæhr, Lars Stenius. 2008. «Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing». *The Language Learning Journal* 36 (2): 139–52. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>.
- Stanovich, Keith E. 1984. «The Interactive-Compensatory Model of Reading». *Remedial and Special Education* 5 (3): 11–19. <https://doi.org/10.1177/074193258400500306>.
- . 1986. «Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences

- in the Acquisition of Literacy». *Reading Research Quarterly* 21 (4): 360–407.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>.
- Stevens, P. 1988. «ESP after twenty years: a re-appraisal.» In *ESP: state of the art*, a cura di M. Tickoo, 1–13. Singapore: SEAMEO Regional Center.
- Straight, H. S. 1994. *Languages across the curriculum: invited essays on the use of foreign languages throughout the postsecondary curriculum*. Binghamton: Center for Research in Translation.
- Stroller, Fredericka, e William Grabe. 1997. «A six-t's approach to content-based instruction». In *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, a cura di M A Snow e D Brinton. Longman.
<https://books.google.it/books?id=HthZAAAAMAAJ>.
- Sunderman, Gretchen, e Judith F Kroll. 2006. «First Language Activation During Second Language». *Studies in Second Language Acquisition* 28: 387–422.
- Swales, John M. 2004. *Research Genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524827>.
- Taylor, William Ladd. 1957. «Cloze readability scores as indices of individual differences in comprehension and aptitude». *Journal of Applied Psychology* 41 (1): 42–48.
- Tonelli, Sara, Alessio Palmero Aprosio, Francesca Saltori, Sara Tonelli, Fondazione Bruno Kessler, e Francesca Saltori. 2016. «SIMPITIKI : a Simplification corpus for Italian». In *Proceedings of the third Italian conference on computational linguistics CLiC-it*, 5–6. Napoli: Academia University pRESS. <https://doi.org/10.4000/books.aaccademia.1855>.
- Treko, Nevila. 2013. «The big Challenge: teaching large multi-level classes». *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* 2 (4): 243–52.
<https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p243>.
- Tweissi, a.I. 1998. «The Effects of the Amount and Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension.» *Reading in a foreign language* 11 (2): 191–206.
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ577616>.
- Vacca, R. 1978. «Smascheriamo gli illegibili». *Tuttolibri*, 29 luglio 1978.
- Vedovelli, M., e F. Carloni. 2005. «Il vocabolario di base dell'italiano degli stranieri». In *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, a cura di Tullio De Mauro e Isabella Chiari, 247–76. Roma: Aracne.
- Veenman, Marcel. 2015. «Metacognition». In *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562.ch3>.
- Vellutino, Daniela. 2018. *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*. Bologna: Il

Mulino.

- Venturi, Giulia. 2011. «Lingua e diritto: una prospettiva linguistico-computazionale».
- . 2012. «Investigating legal language peculiarities across different types of Italian legal texts: an NLP-based approach». In *IALF Porto*, 138–56. Porto.
- Visconti, Jacqueline. s.d. «Court decisions at the semantics-pragmatics interface».
- . 2010. «Prestiti e Calchi: dove va la lingua giuridica italiana». In *L'italiano giuridico che cambia*, a cura di Barbara Pozzo e Federigo Bambi, 185–93. Firenze: Accademia della Crusca.
- Voghera, Miriam. 2001. «Riflessioni su semplificazione, complessità e modalità di trasmissione: sintassi e semantica». In *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti, Atti del Colloquio internazionale di studi*, a cura di Stefilongo A. Dardano M., Pelo A., 65–78. Roma: Arancne.
- Zaccoletti, Sonia, e Lucia Mason. 2018. «Il ruolo delle tre principali funzioni esecutive nella comprensione del testo». *Giornale italiano di psicologia* 45 (2): 301–30. <https://doi.org/10.1421/90619>.
- Zambelli, Maria Luisa. 2014. «Semplificare I Testi Di Studio: Quando, Come». *Italiano LinguaDue* 6 (1): 327–41. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4236>.
- Zuanelli, Barbara. 1990. *Il Diritto all informazione in Italia*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria.
- Zwaan, Rolf, Arthur Graesser, e Joseph Magliano. 1995. «Dimension of situation model construction in narrative comprehension». *Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition* 21 (2): 386–97.

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 - Usi linguistici dell'italiano istituzionale nell'area dell'italiano standard	45
Figura 2: influenza delle strutture semantico-pragmatiche sull'organizzazione e sui fenomeni morfosintattici dei testi istituzionali.....	47
Figura 3 – Esempio di modulo	54
Figura 4 – Esempio di autocertificazione	55
Figura 5 – Esempio di sentenza	56
Figura 6 – Esempio di testo divulgativo A	56
Figura 7 – Esempio di testo divulgativo B.....	57
Figura 8 – Esempio di testo divulgativo C.....	57
Figura 9 - Percentuale media delle parole in termini di lemmi diversi appartenenti al Vocabolario di Base di De Mauro	60
Figura 10 – Distribuzione media del lessico di base in ISTR.....	61
Figura 11 - Distribuzione percentuale media delle categorie morfosintattiche primarie dei corpora.....	62
Figura 12 - Comparazione della distribuzione percentuale media della coniugazione dei verbi nei corpora	65
Figura 13 - Comparazione della distribuzione media dei participi nei corpora.....	66
Figura 14 - Analisi della distribuzione media dei tempi dell'indicativo all'interno di ISTR	67
Figura 15 - Comparazione della percentuale media di frasi principali e subordinate nei corpora	69
Figura 16 - Analisi della percentuale media di frasi principali e subordinate all'interno di ISTR	69
Figura 17 - Comparazione della distribuzione percentuale media delle frasi subordinate complete e infinitive nei corpora	71
Figura 18 - Comparazione della media delle lunghezze dei link massimi e della profondità dell'albero sintattico dei corpora	73
Figura 19 - Comparazione della lunghezza media delle catene preposizionali dei corpora	74
Figura 20 - Dati relativi alla leggibilità del testo 1	82
Figura 21 - Dati relativi alla leggibilità del modulo 1 della sezione 2.....	83
Figura 22 - Dati relativi alla leggibilità del modulo 2 della sezione 2.....	83
Figura 23 - Dati relativi alla leggibilità del testo della sezione 3	84
Figura 24 - Dati relativi alla leggibilità del testo della sezione 4	85
Figura 25 - Distribuzione dei partecipanti alla sperimentazione 1 per paese d'origine	86
Figura 26 - Scolarizzazione media per provenienza dei partecipanti alla sperimentazione 1	87
Figura 27 - Analisi grafica delle risposte fornite al test 1 A.....	99
Figura 28 - Analisi grafica delle risposte fornite al test 1 B	100
Figura 29 - Modulo 1 autentico.....	125
Figura 30 - Modulo 1 semplificato	125
Figura 31 - Dati relativi alla leggibilità del testo divulgativo sul ricongiungimento familiare	127
Figura 32 - Testo divulgativo semplificato	128
Figura 33 - Modulo per la richiesta di cittadinanza semplificato	131
Figura 34 - Dati relativi alla leggibilità della versione autentica dell'esito della Commissione Territoriale	134
Figura 35 - Dati relativi alla leggibilità della versione semplificata dell'esito della Commissione Territoriale	135
Figura 36 - Design della sperimentazione.....	173
Figura 37 - Scale Likert per la misurazione di ansia e difficoltà	180
Figura 38 - Differenze del questionario 2 rispetto al questionario 1	181
Figura 39 - Distribuzione dei partecipanti alla sperimentazione 2 per Paese di provenienza	183
Figura 40 - Areogramma delle motivazioni allo studio dell'italiano dei partecipanti alla sperimentazione 2	184
Figura 41 - Density plot del risultato finale del test 2A.....	194

Figura 42 - Density plot del risultato finale del test 2B.....	194
Figura 43 - Box plot della media dei risultati finali di 2A e 2B	195
Figura 44 - Box plot della media dei risultati della sezione 1 in 2A e 2B	196
Figura 45 - Box plot della media dei risultati della sezione 2 dei test 2A e 2B.....	196
Figura 46 - Box plot della media dei risultati della sezione 3 dei test 2A e 2B.....	197
Figura 47 - Box plot della media dei risultati della sezione 3 dei test 2A e 2B.....	198
Figura 48 - Grafico della correlazione tra strategia cognitiva implicata dai quesiti e miglioramento nella comprensione media.....	202
Figura 49 - Tabella delle intersezioni tra differenza media nel risultato dei singoli items (2B – 2A), strategia semplificatoria e strategie cognitive implicate dai quesiti	203
Figura 50 - Impatto della semplificazione sulla comprensione degli studenti suddivisi per livello di conoscenza della lingua italiana.....	203
Figura 51 - Impatto della semplificazione sulla comprensione del modulo da parte degli studenti suddivisi per livello di conoscenza della lingua italiana.....	204
Figura 52 - Impatto della semplificazione sulla comprensione del modulo di richiesta di cittadinanza degli studenti divisi per livello di conoscenza della lingua italiana.....	205
Figura 53 - Commento al test 2B (1)	207
Figura 54 - Commento al test 2B (2)	207
Figura 55 - Istogramma delle risposte fornite al questionario sull'utilizzo delle strategie metacognitive	209
Figura 56 - Areogramma delle risposte fornite al questionario sull'utilizzo delle strategie metacognitive	210
Figura 57 - Esempio di esercizio proposto all'interno del corso di formazione sull'italiano istituzionale	211
Figura 58 - Density plot del risultato finale medio del test 3A.....	212
Figura 59 - Box plot della progressione media nel risultato finale del test 3A.....	213
Figura 60 - Influenza del corso sulla comprensione media dei testi autentici	213
Figura 61 - Influenza del corso sulla comprensione del modulo autentico	214
Figura 62 - Influenza del corso sulla comprensione del testo divulgativo autentico.....	215
Figura 63 - Influenza del corso sulla comprensione del modulo di richiesta della cittadinanza autentico.....	215
Figura 64 - Influenza del corso sulla comprensione di un esito della Commissione Territoriale autentico.....	216
Figura 65 – Influenza del corso sulla comprensione dei testi autentici degli studenti divisi per livello di conoscenza della lingua italiana.....	223
Figura 66 - Correlazione tra l'influenza positiva del corso di formazione e l'età dei partecipanti ..	224
Figura 67 - Correlazione tra l'influenza positiva del corso di formazione e anni di residenza in Italia	225
Figura 68 - Commento al test 3A (1)	227
Figura 69 - Commento al test 3A (2)	227
Figura 70 - Box plot della media dei risultati finali del test 3B.....	229
Figura 71 - Box plot della media dei risultati finali del test 3B.....	230
Figura 72 - Box plot della media dei risultati finali della sezione 1 del test 3B.....	231
Figura 73 - Box plot della media dei risultati finali della sezione 3 del test 3B.....	232
Figura 74 - Box plot della media dei risultati finali della sezione 4 del test 3B.....	232
Figura 75 - Rappresentazione della progressione nella comprensione dei testi semplificati in 3B in base alla strategia semplificatoria impiegata	233
Figura 76 - Influenza del corso sulla progressione degli studenti nella comprensione dei testi semplificati in 3B rispetto a 2B.....	234
Figura 77 - Influenza del corso sulla comprensione dei testi semplificati in 3B.....	235
Figura 78 - Influenza del corso nella comprensione del testo della sezione 1 del test 3B.....	235

Figura 79 - Influenza del corso nella comprensione del testo della sezione 4 del test 3B.....	236
Figura 80 - Influenza del corso sulla comprensione dei testi semplificati nel test 3B degli studenti suddivisi per livello di conoscenza della lingua italiana.....	241
Figura 81 – Analisi dell’efficacia del corso sul miglioramento della comprensione dei testi semplificati rispetto al numero medio di anni di scolarizzazione.....	242

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1 - Corpus ISTR	50
Tabella 2 - Comparazione tra il corpus ISTR e AMB, BUR_orig, 2PAR, A2	52
Tabella 3 - Comparazione del grado di varietà medio lessicale dei corpora	59
Tabella 4 - Comparazione della densità lessicale media dei corpora	59
Tabella 5 – Distribuzione percentuale media delle parole di livello A2 nelle sotto-categorie di ISTR	61
Tabella 6 - Rapporto tra nomi e verbi nelle sottocategorie di ISTR.....	63
Tabella 7 – Percentuale media di pronomi presenti in ISTR	64
Tabella 8 - Distribuzione media delle categorie grammaticali all'interno di ISTR.....	64
Tabella 9 - Comparazione del numero medio di tokens per frasi e della media di teste verbali per frasi nei i corpora.....	68
Tabella 10 - Comparazione della distribuzione delle frasi subordinate nei corpora.....	70
Tabella 11 - Analisi dell'ordine frasale all'interno di ISTR	72
Tabella 12 – Quesiti del Test 1	79
Tabella 13 – Percentuale media di risposte positive ad ogni quesito (Test 1).....	89
Tabella 14 - Percentuale media di risposte mancate o errate alle richieste dei moduli	92
Tabella 15 - Tabella 14 - Distribuzione della percentuale media di risposte mancate o errate alle richieste dei moduli per lingua madre dei partecipanti	93
Tabella 16 - Strategie di semplificazione.....	122
Tabella 17 - Esito della Commissione Territoriale: confronto tra testo autentico e semplificato ...	132
Tabella 18 - KWHL chart	142
Tabella 19 - Progettazione del corso breve di italiano istituzionale	164
<i>Tabella 20 - Comparazione quesiti test 1 e test 2</i>	<i>176</i>
Tabella 21 - Dati relativi all'ansia e alla difficoltà percepite dai partecipanti nel test 2A	186
Tabella 22 - Comparazione della media percentuale di risposte positive ai singoli quesiti del test 1 e 2A.....	188
Tabella 23 - Differenze tra i quesiti del test 2 e del test 3.....	191
Tabella 24 - Comparazione della media percentuale di risposte positive ai singoli quesiti del test 2A e 2B	200
Tabella 25 – Differenza dei dati relativi alla percezione di ansia e difficoltà percepite dagli studenti nel test 2B rispetto al test 2A	206
Tabella 26 - Comparazione della percentuale media di risposte positive ai singoli quesiti dei test 2A e 3A	219
Tabella 27 - Differenza dei dati relativi alla percezione di ansia e difficoltà dei partecipanti al test 3A rispetto al test 2A	225
Tabella 28 - Comparazione della media di risposte positive ai singoli quesiti nei test 2A, 2B, 3A, 3B	238
Tabella 29 - Analisi dell'impatto del corso nella percezione di ansia e difficoltà del test 3B	240

ALLEGATO 1

TEST DI COMPRENSIONE

CODICE ALUNNO _____
DATA _____
SCUOLA _____
CORSO _____

ISTRUZIONI:

Il test è diviso in 4 SEZIONI.

Nella SEZIONE 1 troverete un testo di livello A2. Dovete leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Nella SEZIONE 2 trovate due moduli da compilare.

Nella SEZIONE 3 trovate un documento amministrativo. Dovete leggerlo e rispondere alle domande del questionario,

Nella SEZIONE 4 trovate un documento amministrativo. Dovete leggerlo, individuare la frase più importante e rispondere alle domande del questionario. Infine dovete cerchiare tutte le parole che non conoscete.

Alla fine di ogni sezione trovate uno spazio in cui inserire un vostro COMMENTO: seguite le istruzioni e scrivete cosa è stato più difficile per voi nella sezione appena conclusa.

NON E' POSSIBILE:

- Usare il cellulare o il dizionario
- Consultare i propri documenti personali

Avete in totale 2 ore.

Scrivete con la penna.

SEZIONE 1

TESTO sez 1: documento da leggere

ANNUNCI SU INTERNET

Hai un'automobile usata o un vecchio motorino e vuoi venderli? Vai su *Vivastrada*, il sito internet di annunci presente in tutte le città italiane e pubblica gratis il tuo annuncio. Puoi pubblicare il tuo annuncio in 4 categorie: Compro/Vendo, Automobili, Case, Lavoro. Le persone interessate ti possono contattare direttamente. Segui le istruzioni:

- Seleziona la categoria dove vuoi pubblicare il tuo annuncio.
- Scegli la città.
- Inserisci l'annuncio con la descrizione e le foto dell'oggetto che vendi.
- Inserisci il tuo indirizzo e-mail.

QUESTIONARIO sez 1: completare le frasi.

Il servizio di *Vivastrada* è

1. gratuito.
2. a pagamento.
3. in abbonamento.

Con *Vivastrada* puoi

1. conoscere tante persone.
2. prenotare un viaggio.
3. trovare lavoro.

Quando pubblichi un annuncio su *Vivastrada* devi

1. scegliere la categoria.
2. indicare il prezzo dell'oggetto che vuoi vendere.
3. mettere una tua fotografia.

Per pubblicare il tuo annuncio devi

1. cliccare su un'immagine.
2. inserire una password.
3. selezionare una città.

punt. ___/4

COMMENTO (facoltativo)

SEZIONE 2

TESTO 1 sez. 2: modulo da compilare

Sesso		Data di nascita	
<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F	<input type="text"/>	
Città di nascita		Stato di nascita	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Indirizzo di residenza			
<input type="text"/>			
Codice postale		Città di residenza	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	

Livello di scolarità:	Quanti anni sei andato a scuola?	
<input type="checkbox"/> Non ho titoli di studio	<input type="checkbox"/> Meno di 5	<input type="checkbox"/> Da 11 a 15
<input type="checkbox"/> Licenza di scuola elementare	<input type="checkbox"/> Da 6 a 10	<input type="checkbox"/> Più di 15
<input type="checkbox"/> Licenza di scuola media		
<input type="checkbox"/> Licenza di scuola superiore		
<input type="checkbox"/> Diploma di laurea o simili		

Quanti anni hai studiato l'italiano?	Attività/Lavoro in Italia	
<input type="checkbox"/> Meno di uno	<input type="checkbox"/> Non occupato	<input type="checkbox"/> Studente/ssa
<input type="checkbox"/> Due	<input type="checkbox"/> Operaio/a	<input type="checkbox"/> Impiegato/a
<input type="checkbox"/> Tre	<input type="checkbox"/> Imprenditore	<input type="checkbox"/> Commerciante
<input type="checkbox"/> Quattro	<input type="checkbox"/> Casalinga/o	<input type="checkbox"/> Artigiano
<input type="checkbox"/> Più di quattro	<input type="checkbox"/> Badante/Colf	
	Altro	
	<input type="text"/>	

TESTO 2 sez 2: modulo da compilare

DICHIARA di

- essere nat_ a _____ nazione _____
- il _____
- essere cittadin_ (indicare nazionalità) _____
- essere residente a _____ (prov.) _____
- Via/Piazza _____ n. _____

punt. ___/23

COMMENTO (facoltativo)

SEZIONE 3

TESTO sez 3: Documento da leggere

CHIEDE

di acquisire la cittadinanza italiana ai sensi dell' art. 9 Legge 5/2/92, n. 91 comma 1 lettera ABCDEF, art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91 (contrassegnare con una X il comma e la lettera corrispondente la richiesta)

AUTOCERTIFICAZIONE (*)

Al riguardo, __1__ sottoscritt__ XXX rende le seguenti dichiarazioni ai sensi dell'art. 46 del D.P.R. 28 dicembre 2000 n. 445 concernente il Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamentari in materia di documentazione amministrativa.

È consapevole che in caso di dichiarazione mendace, formazione ed uso di atto falso, sarà punito ai sensi del Codice Penale secondo quanto prescritto dall'art. 76 del succitato D.P.R. n. 445/2000 e che, inoltre, qualora dal controllo effettuato emerga la non veridicità del contenuto di taluna delle dichiarazioni rese, decadrà dai benefici conseguenti al provvedimento eventualmente emanato sulla base della dichiarazione non veritiera.

QUESTIONARIO sez. 3: completare le frasi

Il modulo serve a

1. comprare la cittadinanza
2. ricevere la cittadinanza
3. ricevere un'autocertificazione

Art. vuol dire

1. artefice
2. articolo
3. arte

Fare una *dichiarazione mendace* vuol dire

1. dire qualcosa di maleducato
2. dire qualcosa di vero
3. dire qualcosa di falso

***Decadere* in questo documento vuol dire**

1. cadere per terra
2. perdere la validità
3. diventare povero

Se fai dichiarazioni false

1. perdi la cittadinanza
2. verranno presi provvedimenti
3. vai in galera

In questo modulo, la cittadinanza è

1. un luogo in cui vivono almeno 10.000 persone.
2. l'insieme degli abitanti di una città.
3. un documento dello Stato Italiano che ti da diritti e doveri.

punt. ___/6

COMMENTO (facoltativo)

SEZIONE 4

TESTO sez. 4: documento da leggere

Il travagliato vissuto del giovane ricorrente e l'oggettiva mancanza di qualsiasi residuo radicamento con il Paese d'origine hanno indotto in lui un disturbo post-traumatico da stress ormai divenuto cronico, così come diagnosticato dal terapeuta che ha avuto modo di occuparsi della sua vicenda. Tale disturbo, sicuramente provocato dai drammatici episodi di cui il ricorrente fu vittima, è connotato da inversione del ritmo sonno-veglia, atteggiamento di distacco verso gli altri, isolamento sociale, disagio nell'eloquio e nella postura, stato continuo di vigilanza.

Ciò ha pregiudicato grandemente le capacità di concentrazione e di apprendimento della lingua italiana, così come una reale socializzazione con i compagni, benché il giovane nigeriano abbia mostrato più volte un atteggiamento attivo e volenteroso di collaborazione nella vita domestica. Tutto questo complesso di fattori giustifica a pieno titolo il rilascio di un permesso di soggiorno per seri motivi di carattere umanitario, permesso idoneo a consentire un congruo periodo di permanenza nel nostro Paese al fine di valutare la definitiva stabilizzazione delle condizioni nella regione di provenienza e di elaborare in un clima sereno i profondi traumi subiti. Stante la natura della controversia e la particolarità della materia trattata si giustifica l'integrale compensazione delle spese.

ESERCIZIO 1 sez. 4: cerchiare nel testo tutte le parole che non conosci.

QUESTIONARIO sez. 4: completare le frasi

La commissione ha deciso di

1. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari
2. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche
3. respingere la richiesta

L'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene

1. dalle Nigeria
2. dal Senegal
3. dalla Libia

Il giovane

1. ha problemi di salute
2. ha problemi di lavoro
3. non ha alcun problema

Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire

1. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perchè ha problemi di salute per i traumi che ha subito.
2. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perchè, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano.
3. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perchè anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo.

ESERCIZIO 2 sez. 4: sottolineare nel testo la frase più importante.

punt. ____/5

COMMENTO (facoltativo)

TOT PUNT. ____ / 38

ALLEGATO 2

DOMANDE PERSONALI

CODICE ALUNNO _____
DATA _____
SCUOLA _____
CORSO _____

Quanti anni hai? _____

M F

Da dove vieni? _____

Quali lingue parli? _____

Per quanti anni sei andato a scuola nel tuo paese? _____

Per quanti anni sei andato a scuola in Italia? _____

Da quanto tempo sei in Italia? _____

Lavori? _____

Se si, che lavoro fai? _____

I dati richiesti verranno trattati nell'assoluto rispetto delle disposizioni contenute nel decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e sue successive modificazioni ed integrazioni. In applicazione del sopra citato decreto legislativo, ai sensi dell'art.13, si comunica che:

- i dati verranno raccolti esclusivamente in forma anonima;
- i dati personali verranno utilizzati solo ed esclusivamente per gli scopi previsti dalla ricerca della Dott.ssa Giulia Lombardi nell'ambito del dottorato di ricerca dell'università di Genova;
- il consenso è facoltativo ma necessario per la partecipazione alla sperimentazione. In caso di rifiuto, verrà interrotta la collaborazione con l'Università di Genova relativamente alla sperimentazione in oggetto.

Data _____
Luogo _____

Firma _____

ALLEGATO 3



REGISTRO DELL'OSSERVAZIONE

DATA: _____

SCUOLA: _____

OSSERVATORI: _____

CODICE ALUNNO	ORA INIZIO TEST	ORA FINE TEST	FIRMA OSSERVATORE	FIRMA OSSERVATORE

ALLEGATO 4



QUADERNO DELL'OSSERVATORE

DATA: _____

OSSERVATORE: _____

SCUOLA: _____

CODICE ALUNNO	DOMANDE	OSSERVAZIONI

ALLEGATO 5

TEST DI COMPrensIONE 2A

CODICE ALUNNO _____
DATA _____
SCUOLA _____

OBIETTIVO DELLA RICERCA:

il test di comprensione che ti chiediamo di compilare è anonimo e ha l'obiettivo di valutare la capacità di comprensione dei testi e delle domande. Lo scopo è capire se questi testi siano comprensibili per la maggior parte delle persone o se sia necessario semplificarli. Quindi, puoi anche inserire risposte false purché sia chiaro dalla tua risposta che hai capito la domanda. Per esempio, se ti viene chiesto il tuo indirizzo, puoi indicare un indirizzo falso, purché sia un indirizzo e non per esempio un numero di telefono

ISTRUZIONI:

Il test è diviso in 4 SEZIONI.

Nella SEZIONE 1 trovi un modulo da compilare.

Nella SEZIONE 2 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Nella SEZIONE 3 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario,

Nella SEZIONE 4 trovi un testo giuridico. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Alla fine di ogni sezione trovi uno spazio in cui inserire un tuo GIUDIZIO (cioè quello che pensi) sul testo che hai appena letto. Segui le istruzioni e scrivi:

- quanto ti è sembrato difficile il testo
- come ti sei sentito mentre hai letto il testo.

Alla fine del test trovi un BOX per un COMMENTO libero. Puoi scrivere tutto quello che vuoi (qual è la tua esperienza nella comprensione dei documenti, come ti sono sembrate le domande del test, come ti senti quando non capisci bene un documento etc.)

NON PUOI:

- Usare il cellulare o il dizionario
- Guardare i documenti personali

ATTENZIONE!

Il test è ANONIMO, cioè senza il tuo nome e cognome e tutti i dati personali che scriverai verranno usati solo per la ricerca di cui fanno parte. Se ti senti in difficoltà, e non vuoi scrivere

TESTO 2: leggi il testo

Lo straniero regolarmente soggiornante in Italia, titolare di carta di soggiorno o di un permesso di soggiorno (per lavoro subordinato, per lavoro autonomo, per asilo, per studio e per motivi religiosi), di durata non inferiore ad un anno, in corso di validità, può richiedere il ricongiungimento con i sotto indicati familiari residenti all'estero oppure già presenti sul territorio nazionale e titolari di permesso di soggiorno (art. 30, comma 1, lett. c):

- Coniuge non legalmente separato;
- figli minori (sono compresi i minori adottati o affidati o sottoposti a tutela);
- figli maggiorenni a carico, qualora non possano per ragioni oggettive provvedere al proprio mantenimento a causa del loro stato di salute dal quale deriva invalidità totale;
- genitori a carico, qualora non abbiano altri figli nel Paese d'origine o di provenienza ovvero genitori ultrassessantacinquenni qualora gli altri figli non siano in grado di provvedere al loro mantenimento per documentati gravi motivi di salute.

Il modulo per il ricongiungimento familiare (Allegato S), compilato in ogni parte, dovrà essere inviato, in duplice copia, allo Sportello Unico competente.

QUESTIONARIO 2: rispondi alle domande.

2.1 Questo testo di quale documento fa parte?

- A. Richiesta di cittadinanza.
- B. Richiesta di ricongiungimento familiare.
- C. Contratto di lavoro.

2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso compilare questo modulo?

- A. si
- B. no

2.3 A chi devo inviare l'allegato S? _____

2.4 Quante copie del modulo devo inviare?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

2.5 Tra questi familiari, con chi NON posso chiedere il ricongiungimento?

- A. moglie/marito
- B. figlio maggiorenne
- C. madre
- D. padre
- E. fratello
- F. figlio minorenni

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

SEZIONE 3

TESTO 3: Leggi il testo

CHIEDE

di acquisire la cittadinanza italiana ai sensi dell' art. 9 Legge 5/2/92, n. 91 comma 1 lettera ABCDEF, art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91 (contrassegnare con una X il comma e la lettera corrispondente la richiesta)

AUTOCERTIFICAZIONE (*)

Al riguardo, __1__ sottoscritt__ XXX rende le seguenti dichiarazioni ai sensi dell'art. 46 del D.P.R. 28 dicembre 2000 n. 445 concernente il Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamentari in materia di documentazione amministrativa.

È consapevole che in caso di dichiarazione mendace, formazione ed uso di atto falso, sarà punito ai sensi del Codice Penale secondo quanto prescritto dall'art. 76 del succitato D.P.R. n. 445/2000 e che, inoltre, qualora dal controllo effettuato emerga la non veridicità del contenuto di taluna delle dichiarazioni rese, decadrà dai benefici conseguenti al provvedimento eventualmente emanato sulla base della dichiarazione non veritiera.

QUESTIONARIO 3: rispondi alle domande.

3.1 A cosa serve il modulo?

- A. a chiedere la cittadinanza
- B. a chiedere il Codice Penale
- C. a chiedere un'autocertificazione

3.2 Cosa vuol dire *art.*?

- A. arto
- B. articolo
- C. arte

3.3 Fare una *dichiarazione mendace* vuol dire:

- A. dire qualcosa di maleducato
- B. dire qualcosa di vero
- C. dire qualcosa di falso

3.4 Se fai dichiarazioni false

- A. perdi la cittadinanza
- B. verranno presi provvedimenti
- C. vai in galera

3.5 In questo modulo, la cittadinanza è

- A. un'autocertificazione
- B. il Testo Unico
- C. un documento dello Stato Italiano che ti da benefici a chi lo ottiene

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

SEZIONE 4

TESTO 4: leggi il testo

Il travagliato vissuto del giovane ricorrente e l'oggettiva mancanza di qualsiasi residuo radicamento con il Paese d'origine hanno indotto in lui un disturbo post-traumatico da stress ormai divenuto cronico, così come diagnosticato dal terapeuta che ha avuto modo di occuparsi della sua vicenda. Tale disturbo, sicuramente provocato dai drammatici episodi di cui il ricorrente fu vittima, è connotato da inversione del ritmo sonno-veglia, atteggiamento di distacco verso gli altri, isolamento sociale, disagio nell'eloquio e nella postura, stato continuo di vigilanza.

Ciò ha pregiudicato grandemente le capacità di concentrazione e di apprendimento della lingua italiana, così come una reale socializzazione con i compagni, benché il giovane nigeriano abbia mostrato più volte un atteggiamento attivo e volenteroso di collaborazione nella vita domestica. Tutto questo complesso di fattori giustifica a pieno titolo il rilascio di un permesso di soggiorno per seri motivi di carattere umanitario, permesso idoneo a consentire un congruo periodo di permanenza nel nostro Paese al fine di valutare la definitiva stabilizzazione delle condizioni nella regione di provenienza e di elaborare in un clima sereno i profondi traumi subiti. Stante la natura della controversia e la particolarità della materia trattata si giustifica l'integrale compensazione delle spese.

QUESTIONARIO 4: rispondi alle domande

4.1 La commissione ha deciso di

- A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari
- B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche
- C. respingere la richiesta

4.2 L'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene

- A. dalle Nigeria
- B. Dal Senegal
- C. Dalla Libia

4.3 Il giovane

- A. ha problemi di salute
- B. ha problemi di lavoro
- C. non ha alcun problema

4.4 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire

- A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perché ha problemi di salute per i traumi che ha subito.
- B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perché, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano.
- C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perché anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo.

4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo?

- A. sì
- B. no



4.6 Sottolineare nel testo la frase più importante.

punt. ___/6

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😐 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

COMMENTO (facoltativo)

TOT PUNT. ____ / 25

ALLEGATO 6

TEST DI COMPrensIONE 2B

CODICE ALUNNO _____
DATA _____
SCUOLA _____

OBIETTIVO DELLA RICERCA:

il test di comprensione che ti chiediamo di compilare è anonimo e ha l'obiettivo di valutare la capacità di comprensione dei testi e delle domande. Lo scopo è capire se questi testi siano comprensibili per la maggior parte delle persone o se sia necessario semplificarli. Quindi, puoi anche inserire risposte false purché sia chiaro dalla tua risposta che hai capito la domanda. Per esempio, se ti viene chiesto il tuo indirizzo, puoi indicare un indirizzo falso, purché sia un indirizzo e non per esempio un numero di telefono

ISTRUZIONI:

Il test è diviso in 4 SEZIONI.

Nella SEZIONE 1 trovi un modulo da compilare.

Nella SEZIONE 2 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Nella SEZIONE 3 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario,

Nella SEZIONE 4 trovi un testo giuridico. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Alla fine di ogni sezione trovi uno spazio in cui inserire un tuo GIUDIZIO (cioè quello che pensi) sul testo che hai appena letto. Segui le istruzioni e scrivi:

- quanto ti è sembrato difficile il testo
- come ti sei sentito mentre hai letto il testo.

Alla fine del test trovi un BOX per un COMMENTO libero. Puoi scrivere tutto quello che vuoi (qual è la tua esperienza nella comprensione dei documenti, come ti sono sembrate le domande del test, come ti senti quando non capisci bene un documento etc.)

NON PUOI:

- Usare il cellulare o il dizionario
- Guardare i documenti personali

ATTENZIONE!

Il test è ANONIMO, cioè senza il tuo nome e cognome e tutti i dati personali che scriverai verranno usati solo per la ricerca di cui fanno parte. Se ti senti in difficoltà, e non vuoi scrivere i tuoi dati personali nella SEZIONE 1 (per esempio l'indirizzo o la data di nascita), SCRIVI DATI NON VERI. **NON** lasciare la risposta in bianco, perché penseremo che tu non conosca le parole del modulo.

SEZIONE 1

MODULO: completa il modulo

- Sei uomo o donna? _____
- Quando sei nato? giorno: __ __ mese __ __ anno _____
- Dove sei nato? Nazione _____ città _____
- Dove abiti? via _____ numero _____
città _____ Codice Postale _____
- Qual è la tua nazionalità? _____

punt. ___/9

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

1. 😊 Tranquillo
2. 😊 Abbastanza tranquillo
3. 😐 Indifferente
4. 😐 Confuso
5. 😞 Ansioso
6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

1. Molto facile
2. Facile
3. Nè facile né difficile
4. Difficile
5. Molto difficile

SEZIONE 2

TESTO 2: leggi il testo

Lo straniero **regolarmente**³¹ **soggiornante**³² in Italia, **titolare**³³ di carta di soggiorno o di un permesso di soggiorno (per **lavoro subordinato**³⁴, per **lavoro autonomo**³⁵, per asilo, per studio e per motivi religiosi), di durata **non inferiore**³⁶ ad un anno, **in corso di validità**³⁷, può richiedere il ricongiungimento con i sotto indicati **familiari**³⁸ residenti all'estero oppure già presenti sul **territorio nazionale**³⁹ e titolari di permesso di soggiorno (art. 30, comma 1, lett. c):

- **Coniuge**⁴⁰ non **legalmente**⁴¹ separato;
- figli **minori**⁴² (sono compresi i minori **adottati o affidati o sottoposti a tutela**⁴³);
- figli maggiorenni **a carico**⁴⁴, **qualora**⁴⁵ non possano per ragioni **oggettive**⁴⁶ provvedere al proprio **mantenimento**⁴⁷ a causa del loro stato di salute **dal quale**⁴⁸ **deriva**⁴⁹ **invalidità totale**⁵⁰;
- genitori a carico, qualora non abbiano altri figli nel **Paese d'origine**⁵¹ o di **provenienza**⁵² **ovvero**⁵³ genitori **ultrasessantacinquenni**⁵⁴ qualora gli altri figli non siano **in grado**⁵⁵ di provvedere al loro mantenimento per **documentati**⁵⁶ **gravi**⁵⁷ motivi di salute.

Il modulo per il ricongiungimento familiare (Allegato S), **compilato**⁵⁸ in **ogni**⁵⁹ parte, dovrà essere inviato, in **duplice copia**⁶⁰, allo Sportello Unico **competente**⁶¹.

QUESTIONARIO 2: rispondi alle domande.

³¹ **regolarmente**: con i documenti in regola

³² **soggiornante**: che vive

³³ **titolare**: che ha

³⁴ **lavoro subordinato**: quando lavori per un'altra persona

³⁵ **lavoro autonomo**: quando lavori per te stesso

³⁶ **non inferiore**: più grande di

³⁷ **in corso di validità**: in regola

³⁸ **familiari**: parenti

³⁹ **territorio nazionale**: Stato Italiano

⁴⁰ **coniuge**: marito/moglie

⁴¹ **legalmente**: per legge

⁴² **minori**: che hanno meno di 18 anni

⁴³ **adottati o affidati o sottoposti a tutela**: minori che sono come figli, anche se non sono figli di sangue.

⁴⁴ **a carico**: quando devi pensare tu al loro cibo e ai loro bisogni.

⁴⁵ **qualora**: se

⁴⁶ **oggettive**: vere

⁴⁷ **mantenimento**: pagare per il cibo e i bisogni di una persona.

⁴⁸ **dal quale**: dallo stato di salute

⁴⁹ **deriva**: è causata

⁵⁰ **invalidità totale**: quando per una malattia non puoi lavorare e pensare ai tuoi bisogni da solo.

⁵¹ **Paese d'origine**: Stato di nascita

⁵² **provenienza**: Stato dove hai abitato prima di venire in Italia

⁵³ **ovvero**: o

⁵⁴ **ultrasessantacinquenni**: che hanno più di 65 anni

⁵⁵ **in grado**: capace di

⁵⁶ **documentati**: provati

⁵⁷ **gravi**: molto grandi

⁵⁸ **compilato**: completato

⁵⁹ **ogni**: tutto

⁶⁰ **duplice copia**: in 2 copie

⁶¹ **competente**: che ritira questi documenti.

2.1 Questo testo di quale documento fa parte?

- A. Richiesta di cittadinanza.
- B. Richiesta di ricongiungimento familiare.
- C. Contratto di lavoro.

2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 6 mesi, posso chiedere il ricongiungimento?

- A. sì
- B. no

2.3 A chi devo inviare l'allegato S? _____

2.4 Quante copie del modulo devo inviare?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

2.5 Tra questi familiari, con chi NON posso chiedere il ricongiungimento?

- A. moglie/marito
- B. figlio maggiorenne
- C. madre
- D. padre
- E. fratello
- F. figlio minorenni

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

SEZIONE 3

TESTO 3: Leggi il testo

CHIEDE

di **acquistare**⁶² la **cittadinanza**⁶³ italiana ai sensi dell'

art. 9 Legge 5/2/92, n. 91	comma	1	lettera	A	B	C	D	E	F
----------------------------	-------	---	---------	---	---	---	---	---	---

art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91	
---	--

(**contrassegnare**⁶⁴ con una X il **comma**⁶⁵ e la **lettera**⁶⁶ **corrispondente**⁶⁷ la **richiesta**⁶⁸)

AUTOCERTIFICAZIONE (*)

Al **riguardo**⁶⁹, 1 sottoscritto

rende le seguenti dichiarazioni ai sensi dell'art. 46 del D.P.R. 28 dicembre 2000 n. 445 concernente il Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamentari in **materia**⁷⁰ di **documentazione**⁷¹ amministrativa.

È **consapevole**⁷² che in **caso**⁷³ di **dichiarazione**⁷⁴ **mendace**⁷⁵, **formazione**⁷⁶ ed uso di atto **falso**⁷⁷, sarà punito ai sensi del Codice Penale secondo quanto **prescritto**⁷⁸ dall'art. 76 del succitato D.P.R. n. 445/2000 e che, inoltre, qualora dal **controllo**⁷⁹ effettuato emerga la non **veridicità**⁸⁰ del contenuto di taluna della dichiarazioni rese, decadrà dai benefici conseguenti al provvedimento eventualmente emanato sulla **base**⁸¹ della dichiarazione non veritiera.

⁶² **Acquistare**: ottenere, guadagnare, acquisire

⁶³ **cittadinanza**: popolazione, abitanti, cittadini

⁶⁴ **contrassegnare**: caratterizzare, distinguere, bollare

⁶⁵ **comma**: capoverso, alinea

⁶⁶ **lettera**: segno, carattere, simbolo

⁶⁷ **corrispondente**: simile, relativo, analogo

⁶⁸ **richiesta**: preghiera, istanza, petizione

⁶⁹ **riguardo**: attenzione, cura, prudenza

⁷⁰ **materia**: corpo, elemento, materiale

⁷¹ **documentazione**: fascicolo, dossier, allegato

⁷² **consapevole**: cosciente, conscio

⁷³ **caso**: circostanza, combinazione, coincidenza

⁷⁴ **dichiarazione**: comunicazione, affermazione, asserzione

⁷⁵ **mendace**: falso, ingannevole, fallace

⁷⁶ **formazione**: costruzione, realizzazione, composizione

⁷⁷ **falso**: bugiardo, ipocrita, infondato

⁷⁸ **prescritto**: disposto, determinato, obbligatorio

⁷⁹ **controllo**: prova, esame, test

⁸⁰ **veridicità**: verità, realtà, precisione

⁸¹ **base**: piede, fondo, gamba



CERCHIA TUTTE LE PAROLE CHE NON HAI CAPITO.

QUESTIONARIO 3: rispondi alle domande.

3.1 A cosa serve il modulo?

- A. a chiedere la cittadinanza
- B. a chiedere il Codice Penale
- C. a chiedere un'autocertificazione

3.2 Cosa vuol dire *art.* ?

- A. arto
- B. articolo
- C. arte

3.3 Fare una *dichiarazione mendace* vuol dire:

- A. dire qualcosa di maleducato
- B. dire qualcosa di vero
- C. dire qualcosa di falso

3.4 Se fai dichiarazioni false

- A. perdi la cittadinanza
- B. verranno presi provvedimenti
- C. vai in galera

3.5 In questo modulo, la cittadinanza è

- A. un'autocertificazione
- B. il Testo Unico
- C. un documento dello Stato Italiano che ti dà benefici a chi lo ottiene

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

1. 😊 Tranquillo
2. 😊 Abbastanza tranquillo
3. 😐 Indifferente
4. 😞 Confuso
5. 😞 Ansioso
6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

1. Molto facile
2. Facile
3. Nè facile né difficile
4. Difficile
5. Molto difficile

SEZIONE 4

TESTO 4: leggi il testo

Il medico che si è occupato della storia del giovane richiedente, ha diagnosticato un disturbo post-traumatico da stress. Si tratta di una forte sofferenza psicologica, causata dagli episodi drammatici e violenti che il giovane ha vissuto. Il ragazzo ha avuto una vita difficile e ha perso ogni contatto con il Paese di origine. Per questo motivo il disturbo è diventato permanente.

A causa di questo disturbo, il giovane ha un ciclo del sonno irregolare, è distaccato verso gli altri e non socializza. Ha problemi a parlare e nella postura ed è sempre agitato e attento. Per questo motivo il ragazzo ha problemi a concentrarsi e ad imparare la lingua italiana; inoltre, tende a isolarsi dagli altri. Il giovane, però, è molto attivo e aiuta volentieri nei lavori di casa.

Per tutte queste ragioni, rilasciamo un permesso di soggiorno per motivi umanitari. Con questo permesso il giovane potrà rimanere in Italia per un giusto periodo di tempo. In questo periodo valuteremo se la situazione nella regione di provenienza del ragazzo si stabilizza e lui potrà elaborare i suoi traumi in un ambiente sereno.

Per le caratteristiche della richiesta e del suo contenuto, consideriamo pagate tutte le spese del processo.

QUESTIONARIO 4: rispondi alle domande

4.1 La commissione ha deciso di

- A. rilasciare un permesso di soggiorno per motivi umanitari
- B. rilasciare un permesso di soggiorno per cure mediche
- C. respingere la richiesta

4.2 L'uomo che ha richiesto il permesso di soggiorno viene

- A. dalle Nigeria
- B. Dal Senegal
- C. Dalla Libia

4.3 Il giovane

- A. ha problemi di salute
- B. ha problemi di lavoro
- C. non ha alcun problema

4.4 Se un amico ti chiede di riassumere l'esito di questa commissione, puoi dire

- A. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per cure mediche perché ha problemi di salute per i traumi che ha subito.
- B. che questo ragazzo non ha ricevuto un permesso di soggiorno perché, anche se è volenteroso, non socializza e non ha imparato l'italiano.
- C. che questo ragazzo ha ricevuto un permesso di soggiorno per motivi umanitari perché anche se ha problemi di salute e non socializza, è volenteroso e attivo.

4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo?

- A. sì
- B. no



4.6 Sottolineare nel testo la frase più importante.

punt. ___/6

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

COMMENTO (facoltativo)

TOT PUNT. ____ / 25

ALLEGATO 7

TEST DI COMPrensIONE 3A

CODICE ALUNNO _____
DATA _____
SCUOLA _____

OBIETTIVO DELLA RICERCA:

il test di comprensione che ti chiediamo di compilare è anonimo e ha l'obiettivo di valutare la capacità di comprensione dei testi e delle domande. Lo scopo è capire se questi testi siano comprensibili per la maggior parte delle persone o se sia necessario semplificarli. Quindi, puoi anche inserire risposte false purché sia chiaro dalla tua risposta che hai capito la domanda. Per esempio, se ti viene chiesto il tuo indirizzo, puoi indicare un indirizzo falso, purché sia un indirizzo e non per esempio un numero di telefono

ISTRUZIONI:

Il test è diviso in 4 SEZIONI.

Nella SEZIONE 1 trovi un modulo da compilare.

Nella SEZIONE 2 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Nella SEZIONE 3 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario,

Nella SEZIONE 4 trovi un testo giuridico. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Alla fine di ogni sezione trovi uno spazio in cui inserire un tuo GIUDIZIO (cioè quello che pensi) sul testo che hai appena letto. Segui le istruzioni e scrivi:

- quanto ti è sembrato difficile il testo
- come ti sei sentito mentre hai letto il testo.

Alla fine del test trovi un BOX per un COMMENTO libero. Puoi scrivere tutto quello che vuoi (qual è la tua esperienza nella comprensione dei documenti, come ti sono sembrate le domande del test, come ti senti quando non capisci bene un documento etc.)

NON PUOI:

- Usare il cellulare o il dizionario
- Guardare i documenti personali

ATTENZIONE!

Il test è ANONIMO, cioè senza il tuo nome e cognome e tutti i dati personali che scriverai verranno usati solo per la ricerca di cui fanno parte. Se ti senti in difficoltà, e non vuoi scrivere

TESTO 2: leggi il testo

Lo straniero regolarmente soggiornante in Italia, titolare di carta di soggiorno o di un permesso di soggiorno (per lavoro subordinato, per lavoro autonomo, per asilo, per studio e per motivi religiosi), di durata non inferiore ad un anno, in corso di validità, può richiedere il ricongiungimento con i sotto indicati familiari residenti all'estero oppure già presenti sul territorio nazionale e titolari di permesso di soggiorno (art. 30, comma 1, lett. c):

- Coniuge non legalmente separato;
- figli minori (sono compresi i minori adottati o affidati o sottoposti a tutela);
- figli maggiorenni a carico, qualora non possano per ragioni oggettive provvedere al proprio mantenimento a causa del loro stato di salute dal quale deriva invalidità totale;
- genitori a carico, qualora non abbiano altri figli nel Paese d'origine o di provenienza ovvero genitori ultrassessantacinquenni qualora gli altri figli non siano in grado di provvedere al loro mantenimento per documentati gravi motivi di salute.

Il modulo per il ricongiungimento familiare (Allegato S), compilato in ogni parte, dovrà essere inviato, in duplice copia, allo Sportello Unico competente.

QUESTIONARIO 2: rispondi alle domande.

2.1 Con questo documento cosa chiedo?

- A. La cittadinanza.
- B. Il permesso di soggiorno.
- C. Il ricongiungimento familiare.

2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 2 anni, posso compilare questo modulo?

- A. Sì
- B. No

2.3 A chi devo inviare l'allegato S? _____

2.4 Quante copie del modulo devo inviare?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

2.5 Tra questi familiari, con chi NON posso chiedere il ricongiungimento?

- A. moglie/marito
- B. ex moglie
- C. padre
- D. madre
- E. figlio minorenni
- F. figlio maggiorenne

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

SEZIONE 3

TESTO 3: Leggi il testo

CHIEDE

di acquisire la cittadinanza italiana ai sensi dell' art. 9 Legge 5/2/92, n. 91 comma 1 lettera ABCDEF, art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91 (contrassegnare con una X il comma e la lettera corrispondente la richiesta)

AUTOCERTIFICAZIONE (*)

Al riguardo, __1__ sottoscritt__ XXX rende le seguenti dichiarazioni ai sensi dell'art. 46 del D.P.R. 28 dicembre 2000 n. 445 concernente il Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamentari in materia di documentazione amministrativa.

È consapevole che in caso di dichiarazione mendace, formazione ed uso di atto falso, sarà punito ai sensi del Codice Penale secondo quanto prescritto dall'art. 76 del succitato D.P.R. n. 445/2000 e che, inoltre, qualora dal controllo effettuato emerga la non veridicità del contenuto di taluna delle dichiarazioni rese, decadrà dai benefici conseguenti al provvedimento eventualmente emanato sulla base della dichiarazione non veritiera.

QUESTIONARIO 3: rispondi alle domande.

3.1 A cosa serve questo documento?

- A. A fare dichiarazioni mendaci
- B. A chiedere la cittadinanza
- C. A chiedere un'autocertificazione

3.2 Sottoscritt_ è come dire

- A. sottoscritti
- B. sottoscritto/a
- C. sottoscrizione

3.3 Acquisire la cittadinanza vuol dire:

- A. comprare la cittadinanza
- B. rinnovare la cittadinanza
- C. ricevere la cittadinanza

3.4 Se fai dichiarazioni false

- A. perdi la cittadinanza
- B. perdi il permesso di soggiorno
- C. devi tornare nel tuo paese

3.5 Questo documento è

- A. un modulo
- B. l'esito di una commissione
- C. una multa

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

SEZIONE 4

TESTO 4: leggi il testo

Il travagliato vissuto del giovane ricorrente e l'oggettiva mancanza di qualsiasi residuo radicamento con il Paese d'origine hanno indotto in lui un disturbo post-traumatico da stress ormai divenuto cronico, così come diagnosticato dal terapeuta che ha avuto modo di occuparsi della sua vicenda. Tale disturbo, sicuramente provocato dai drammatici episodi di cui il ricorrente fu vittima, è connotato da inversione del ritmo sonno-veglia, atteggiamento di distacco verso gli altri, isolamento sociale, disagio nell'eloquio e nella postura, stato continuo di vigilanza.

Ciò ha pregiudicato grandemente le capacità di concentrazione e di apprendimento della lingua italiana, così come una reale socializzazione con i compagni, benché il giovane nigeriano abbia mostrato più volte un atteggiamento attivo e volenteroso di collaborazione nella vita domestica. Tutto questo complesso di fattori giustifica a pieno titolo il rilascio di un permesso di soggiorno per seri motivi di carattere umanitario, permesso idoneo a consentire un congruo periodo di permanenza nel nostro Paese al fine di valutare la definitiva stabilizzazione delle condizioni nella regione di provenienza e di elaborare in un clima sereno i profondi traumi subiti. Stante la natura della controversia e la particolarità della materia trattata si giustifica l'integrale compensazione delle spese.

QUESTIONARIO 4: rispondi alle domande

4.1 L'esito della Commissione è

- A. positivo: un permesso di soggiorno per motivi umanitari
- B. negativo
- C. positivo: un permesso di soggiorno per cure mediche

4.2 Cosa si intende per 'nostro Paese'?

- A. Nigeria
- B. Italia
- C. Genova

4.3 Il giovane

- A. parla bene l'italiano
- B. ha molti amici
- C. collabora in casa

4.4 Quali sono i motivi della decisione della Commissione?

- A. Il ragazzo ha problemi di salute, non socializza e non parla l'italiano ma è molto volenteroso e aiuta nei lavori di casa, quindi riceve il permesso di soggiorno per motivi umanitari.
- B. Il ragazzo ha molti problemi di salute e parla bene l'italiano, quindi riceve un permesso di soggiorno per cure mediche.
- C. Il ragazzo non riesce a socializzare e a parlare l'italiano, quindi non riceve il permesso di soggiorno.

4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo?

- A. si
- B. no



4.6 Sottolinea nel testo la frase più importante.

punt. ___/6

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

COMMENTO (facoltativo)

TOT PUNT. ___ / 25

ALLEGATO 8

TEST DI COMPrensIONE 3B

CODICE ALUNNO _____
DATA _____
SCUOLA _____

OBIETTIVO DELLA RICERCA:

il test di comprensione che ti chiediamo di compilare è anonimo e ha l'obiettivo di valutare la capacità di comprensione dei testi e delle domande. Lo scopo è capire se questi testi siano comprensibili per la maggior parte delle persone o se sia necessario semplificarli. Quindi, puoi anche inserire risposte false purché sia chiaro dalla tua risposta che hai capito la domanda. Per esempio, se ti viene chiesto il tuo indirizzo, puoi indicare un indirizzo falso, purché sia un indirizzo e non per esempio un numero di telefono

ISTRUZIONI:

Il test è diviso in 4 SEZIONI.

Nella SEZIONE 1 trovi un modulo da compilare.

Nella SEZIONE 2 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Nella SEZIONE 3 trovi un testo amministrativo. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario,

Nella SEZIONE 4 trovi un testo giuridico. Devi leggerlo e rispondere alle domande del questionario.

Alla fine di ogni sezione trovi uno spazio in cui inserire un tuo GIUDIZIO (cioè quello che pensi) sul testo che hai appena letto. Segui le istruzioni e scrivi:

- quanto ti è sembrato difficile il testo
- come ti sei sentito mentre hai letto il testo.

Alla fine del test trovi un BOX per un COMMENTO libero. Puoi scrivere tutto quello che vuoi (qual è la tua esperienza nella comprensione dei documenti, come ti sono sembrate le domande del test, come ti senti quando non capisci bene un documento etc.)

SEZIONE 1

MODULO: completa il modulo

- Sei uomo o donna? _____
- Quando sei nato? giorno: __ __ mese __ __ anno __ __ __ __
- Dove sei nato? Nazione _____ città _____
- Dove abiti? via _____ numero _____
città _____ Codice Postale _____
- Qual è la tua nazionalità? _____

punt. ___/9

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

1. 😊 Tranquillo
2. 😊 Abbastanza tranquillo
3. 😐 Indifferente
4. 😞 Confuso
5. 😞 Ansioso
6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

1. Molto facile
2. Facile
3. Nè facile né difficile
4. Difficile
5. Molto difficile

SEZIONE 2

TESTO 2: leggi il testo

Lo straniero **regolarmente**⁸² **soggiornante**⁸³ in Italia, **titolare**⁸⁴ di carta di soggiorno o di un permesso di soggiorno (per **lavoro subordinato**⁸⁵, per **lavoro autonomo**⁸⁶, per asilo, per studio e per motivi religiosi), di durata **non inferiore**⁸⁷ ad un anno, **in corso di validità**⁸⁸, può richiedere il ricongiungimento con i sotto indicati **familiari**⁸⁹ residenti all'estero oppure già presenti sul **territorio nazionale**⁹⁰ e titolari di permesso di soggiorno (art. 30, comma 1, lett. c):

- **Coniuge**⁹¹ non **legalmente**⁹² separato;
- figli **minori**⁹³ (sono compresi i minori **adottati o affidati o sottoposti a tutela**⁹⁴);
- figli maggiorenni **a carico**⁹⁵, **qualora**⁹⁶ non possano per ragioni **oggettive**⁹⁷ provvedere al proprio **mantenimento**⁹⁸ a causa del loro stato di salute **dal quale**⁹⁹ **deriva**¹⁰⁰ **invalidità totale**¹⁰¹;
- genitori a carico, qualora non abbiano altri figli nel **Paese d'origine**¹⁰² o di **provenienza**¹⁰³ **ovvero**¹⁰⁴ genitori **ultrasessantacinquenni**¹⁰⁵ qualora gli altri figli non siano **in grado**¹⁰⁶ di provvedere al loro mantenimento per **documentati**¹⁰⁷ **gravi**¹⁰⁸ motivi di salute.

Il modulo per il ricongiungimento familiare (Allegato S), **compilato**¹⁰⁹ in **ogni**¹¹⁰ parte, dovrà essere inviato, in **duplice copia**¹¹¹, allo Sportello Unico **competente**¹¹².

⁸² **regolarmente**: con i documenti in regola

⁸³ **soggiornante**: che vive

⁸⁴ **titolare**: che ha

⁸⁵ **lavoro subordinato**: quando lavori per un'altra persona

⁸⁶ **lavoro autonomo**: quando lavori per te stesso

⁸⁷ **non inferiore**: più grande di

⁸⁸ **in corso di validità**: in regola

⁸⁹ **familiari**: parenti

⁹⁰ **territorio nazionale**: Stato Italiano

⁹¹ **coniuge**: marito/moglie

⁹² **legalmente**: per legge

⁹³ **minori**: che hanno meno di 18 anni

⁹⁴ **adottati o affidati o sottoposti a tutela**: minori che sono come figli, anche se non sono figli di sangue.

⁹⁵ **a carico**: quando devi pensare tu al loro cibo e ai loro bisogni.

⁹⁶ **qualora**: se

⁹⁷ **oggettive**: vere

⁹⁸ **mantenimento**: pagare per il cibo e i bisogni di una persona.

⁹⁹ **dal quale**: dallo stato di salute

¹⁰⁰ **deriva**: è causata

¹⁰¹ **invalidità totale**: quando per una malattia non puoi lavorare e pensare ai tuoi bisogni da solo.

¹⁰² **Paese d'origine**: Stato di nascita

¹⁰³ **provenienza**: Stato dove hai abitato prima di venire in Italia

¹⁰⁴ **ovvero**: o

¹⁰⁵ **ultrasessantacinquenni**: che hanno più di 65 anni

¹⁰⁶ **in grado**: capace di

¹⁰⁷ **documentati**: provati

¹⁰⁸ **gravi**: molto grandi

¹⁰⁹ **compilato**: completato

¹¹⁰ **ogni**: tutto

¹¹¹ **duplice copia**: in 2 copie

¹¹² **competente**: che ritira questi documenti.

QUESTIONARIO 2: rispondi alle domande.

2.1 Con questo documento cosa chiedo?

- A. La cittadinanza.
- B. Il permesso di soggiorno.
- C. Il ricongiungimento familiare.

2.2 Se ho un permesso di soggiorno di 2 anni, posso compilare questo modulo?

- A. sì
- B. no

2.3 A chi devo inviare l'allegato S? _____

2.4 Quante copie del modulo devo inviare?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

2.5 Tra questi familiari, con chi NON posso chiedere il ricongiungimento?

- A. moglie/marito
- B. ex moglie
- C. padre
- D. madre
- E. figlio minorenni
- F. figlio maggiorenne

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

SEZIONE 3

TESTO 3: Leggi il testo

CHIEDE

di **acquistare**¹¹³ la **cittadinanza**¹¹⁴ italiana ai sensi dell'

art. 9 Legge 5/2/92, n. 91	comma	1	lettera	A	B	C	D	E	F
----------------------------	-------	---	---------	---	---	---	---	---	---

art. 16 comma 2 e art. 9, comma 1, lett. E) (combinato disposto per i rifugiati politici) Legge 5/2/92, n. 91	
---	--

(**contrassegnare**¹¹⁵ con una X il **comma**¹¹⁶ e la **lettera**¹¹⁷ **corrispondente**¹¹⁸ la **richiesta**¹¹⁹)

AUTOCERTIFICAZIONE (*)

Al **riguardo**¹²⁰, 1 sottoscritt

rende le seguenti dichiarazioni ai sensi dell'art. 46 del D.P.R. 28 dicembre 2000 n. 445 concernente il Testo Unico delle disposizioni legislative e regolamentari in **materia**¹²¹ di **documentazione**¹²² amministrativa.

È **consapevole**¹²³ che in **caso**¹²⁴ di **dichiarazione**¹²⁵ **mendace**¹²⁶, **formazione**¹²⁷ ed uso di atto **falso**¹²⁸, sarà punito ai sensi del Codice Penale secondo quanto **prescritto**¹²⁹ dall'art. 76 del succitato D.P.R. n. 445/2000 e che, inoltre, qualora dal **controllo**¹³⁰ effettuato emerga la non **veridicità**¹³¹ del contenuto di taluna della dichiarazioni rese, decadrà dai benefici conseguenti al provvedimento eventualmente emanato sulla **base**¹³² della dichiarazione non veritiera.

¹¹³ **Acquistare**: ottenere, guadagnare, acquisire

¹¹⁴ **cittadinanza**: popolazione, abitanti, cittadini

¹¹⁵ **contrassegnare**: caratterizzare, distinguere, bollare

¹¹⁶ **comma**: capoverso, alinea

¹¹⁷ **lettera**: segno, carattere, simbolo

¹¹⁸ **corrispondente**: simile, relativo, analogo

¹¹⁹ **richiesta**: preghiera, istanza, petizione

¹²⁰ **riguardo**: attenzione, cura, prudenza

¹²¹ **materia**: corpo, elemento, materiale

¹²² **documentazione**: fascicolo, dossier, allegato

¹²³ **consapevole**: cosciente, conscio

¹²⁴ **caso**: circostanza, combinazione, coincidenza

¹²⁵ **dichiarazione**: comunicazione, affermazione, asserzione

¹²⁶ **mendace**: falso, ingannevole, fallace

¹²⁷ **formazione**: costruzione, realizzazione, composizione

¹²⁸ **falso**: bugiardo, ipocrita, infondato

¹²⁹ **prescritto**: disposto, determinato, obbligatorio

¹³⁰ **controllo**: prova, esame, test

¹³¹ **veridicità**: verità, realtà, precisione

¹³² **base**: piede, fondo, gamba



CERCHIA TUTTE LE PAROLE CHE NON HAI CAPITO.

QUESTIONARIO 3: rispondi alle domande.

3.1 A cosa serve questo documento?

- A. a fare dichiarazioni mendaci
- B. a chiedere la cittadinanza
- C. a chiedere un'autocertificazione

3.2 Sottoscritt_ è come dire

- A. sottoscritti
- B. sottoscritto/a
- C. sottoscrizione

3.3 *Acquisire la cittadinanza* vuol dire:

- A. comprare la cittadinanza
- B. rinnovare la cittadinanza
- C. ricevere la cittadinanza

3.4 Se fai dichiarazioni false

- A. perdi la cittadinanza
- B. perdi il permesso di soggiorno
- C. devi tornare nel tuo paese

3.5 Questo documento è

- A. un modulo
- B. l'esito di una commissione
- C. una multa

punt. ___/5

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

1. 😊 Tranquillo
2. 😊 Abbastanza tranquillo
3. 😐 Indifferente
4. 😞 Confuso
5. 😞 Ansioso
6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

1. Molto facile
2. Facile
3. Nè facile né difficile
4. Difficile
5. Molto difficile

SEZIONE 4

TESTO 4: leggi il testo

Il medico che si è occupato della storia del giovane richiedente, ha diagnosticato un disturbo post-traumatico da stress. Si tratta di una forte sofferenza psicologica, causata dagli episodi drammatici e violenti che il giovane ha vissuto. Il ragazzo ha avuto una vita difficile e ha perso ogni contatto con il Paese di origine. Per questo motivo il disturbo è diventato permanente.

A causa di questo disturbo, il giovane ha un ciclo del sonno irregolare, è distaccato verso gli altri e non socializza. Ha problemi a parlare e nella postura ed è sempre agitato e attento. Per questo motivo il ragazzo ha problemi a concentrarsi e ad imparare la lingua italiana; inoltre, tende a isolarsi dagli altri. Il giovane, però, è molto attivo e aiuta volentieri nei lavori di casa.

Per tutte queste ragioni, rilasciamo un permesso di soggiorno per motivi umanitari. Con questo permesso il giovane potrà rimanere in Italia per un giusto periodo di tempo. In questo periodo valuteremo se la situazione nella regione di provenienza del ragazzo si stabilizza e lui potrà elaborare i suoi traumi in un ambiente sereno.

Per le caratteristiche della richiesta e del suo contenuto, consideriamo pagate tutte le spese del processo.

QUESTIONARIO 4: rispondi alle domande

4.1 L'esito della Commissione è

- A. positivo: un permesso di soggiorno per motivi umanitari
- B. negativo
- C. positivo: un permesso di soggiorno per cure mediche

4.2 Cosa si intende per 'nostro Paese'?

- A. Nigeria
- B. Italia
- C. Genova

4.3 Il giovane

- A. parla bene l'italiano
- B. ha molti amici
- C. collabora in casa

4.4 Quali sono i motivi della decisione della Commissione?

- A. Il ragazzo ha problemi di salute, non socializza e non parla l'italiano ma è molto volenteroso e aiuta nei lavori di casa, quindi riceve il permesso di soggiorno per motivi umanitari.
- B. Il ragazzo ha molti problemi di salute e parla bene l'italiano, quindi riceve un permesso di soggiorno per cure mediche.
- C. Il ragazzo non riesce a socializzare e a parlare l'italiano, quindi non riceve il permesso di soggiorno.

4.5 Il ragazzo deve pagare le spese del processo?

- A. si
- B. no



4.6 Sottolinea nel testo la frase più importante.

punt. ___/6

COME TI SEI SENTITO MENTRE COMPLETAVI QUESTO ESERCIZIO?

- 1. 😊 Tranquillo
- 2. 😊 Abbastanza tranquillo
- 3. 😐 Indifferente
- 4. 😞 Confuso
- 5. 😞 Ansioso
- 6. 😞 Molto ansioso

QUANTO TI E' SEMBRATO DIFFICILE QUESTO ESERCIZIO DA 1 A 5?

- 1. Molto facile
- 2. Facile
- 3. Nè facile né difficile
- 4. Difficile
- 5. Molto difficile

COMMENTO (facoltativo)

TOT PUNT. ____ / 25

ALLEGATO 9



QUESTIONARIO DATI SOCIO-CULTURALI
(a cura del docente)

CODICE: _____

Rispondi liberamente alle seguenti domande

1. Quanti anni hai? _____
2. Da dove vieni? _____
3. Qual è la tua lingua madre? _____
4. Quante lingue parli? _____
5. Per quanti anni hai studiato nel tuo Paese? _____
6. Da quanti anni studi l'italiano? _____
7. Da quanto tempo sei in Italia? _____
8. Lavori? SI NO
9. Pensi di rimanere in Italia per tanto tempo? SI NO
10. Perché studi l'italiano? LAVORO
 PIACERE
 INTEGRAZIONE
 OBBLIGO
 ALTRO _____

ALLEGATO 10



ASSEGNAZIONE CODICI E PRESENZE CORSO

SCUOLA: _____

DOCENTE: _____

CODICE ALUNNO	PRESENZA TEST2	PRESENZA LEZ 1	PRESENZA LEZ 2	PRESENZA LEZ 3	PRESENZA LEZ 4	PRESENZA TEST 3

