



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Scrivere in italiano L2: Gli effetti della complessità cognitive del compito sulla complessità sintattica e lessicale del testo

Kuiken, F.; Vedder, S.C.

Publication date

2006

Published in

Italia e Europa: Dalla cultura nazionale all'interculturalismo

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kuiken, F., & Vedder, S. C. (2006). Scrivere in italiano L2: Gli effetti della complessità cognitive del compito sulla complessità sintattica e lessicale del testo. In B. van den Bossche, M. Bastiaensen, C. Salvadori Lonergan, & S. Widlak (Eds.), *Italia e Europa: Dalla cultura nazionale all'interculturalismo* (pp. 267-276). (Atti del XVI Congresso dell'A.I.P.I., Cracovia, 26-29 agosto 2004; No. 1). Franco Cesati Editore.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

SCRIVERE IN ITALIANO L2: GLI EFFETTI DELLA COMPLESSITÀ COGNITIVA DEL COMPITO SULLA COMPLESSITÀ SINTATTICA E LESSICALE DEL TESTO

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi dieci anni l'introduzione del *Task-Based Learning (TBL)* nel campo della didattica delle lingue straniere ha aperto nuove e interessanti prospettive di carattere pedagogico e metodologico.¹ Creando un ambiente di apprendimento più interattivo e collaborativo, il *Task-Based Learning* ha contribuito a modificare in profondità la dinamica della classe di lingua. Gli approcci *task-based*, basati sull'uso di materiali autentici e sulla simulazione di situazioni che si verifichino nella vita reale, propongono lo svolgimento di compiti linguistici mirati, focalizzati sull'utilizzo in situazioni concrete.²

Benché il *TBL* abbia contribuito al rinnovamento dell'insegnamento delle lingue, mettendo a disposizione degli insegnanti tematiche interessanti e opportunità di comunicazione reale nella lingua d'arrivo, uno dei principali problemi riguarda la questione dei criteri in base ai quali devono essere selezionati i compiti. Inoltre sembra poco chiaro quali siano i fattori che ne determinano la difficoltà cognitiva e linguistica. La *Cognition Hypothesis* di Peter Robinson, che ha costituito il punto di partenza della ricerca presentata qui, propone un modello teorico per descrivere la complessità cognitiva di un compito, in relazione ai possibili effetti di essa sulla produzione linguistica.³

Nel presente contributo sono discussi i risultati e le implicazioni didattiche e teoriche di uno studio avente come oggetto l'analisi, in una prospettiva cognitiva, delle caratteristiche linguistiche di un corpus di testi argomentativi in italiano lingua seconda (L2),⁴ scritti da un gruppo di 51 studenti universitari principianti, di madrelingua olandese. Tale studio fa parte di una ricerca più ampia per cui sono stati raccolti i dati di 200 studenti di italiano e francese L2 dell'Università di Amsterdam, di vari livelli di padronanza linguistica. Collocandosi nel quadro teorico del *TBL*, la nostra ricerca è focalizzata sulla relazione tra la complessità cognitiva del compito (*task*) e la complessità sintattica e lessicale della produzione scritta in L2. Inoltre sono indagati gli effetti della complessità cognitiva sull'accuratezza linguistica.

¹ Si vedano gli studi di CHRISTOPHER N. CANDLIN, *Towards task-based language learning*, in C.N. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Lancaster practical papers in English language Education*. Vol. 7, *Language learning tasks*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987, pp. 5-22; N.S. PRAHBU, *Second language pedagogy*, Oxford, Oxford University Press, 1987; PETER SKEHAN, *A framework for the implementation of task-based instruction*, in <<Applied Linguistics>>, 17/1 (1996), pp. 38-62; PETER SKEHAN, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

² Cfr. ROD ELLIS, *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003; MICHAEL H. LONG, *The role of linguistic environment in second language acquisition*, in W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.) *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, 1996, pp. 413-463; MICHAEL H. LONG & GRAHAM CROOKES, *Three approaches to task-based syllabus design*, in <<Tesol Quarterly>>, 26/1 (1992), pp. 27-55.

³ Cfr. PETER ROBINSON, *Task complexity, cognitive resources and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA*. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, New York, Cambridge University Press, 2001, pp. 287-318; PETER ROBINSON, *Task complexity, difficulty and lexical variety*, in <<Applied linguistics>>, 22/1 (2001), pp. 27-57; PETER ROBINSON, *Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language design* (forthcoming).

⁴ Il termine lingua seconda (L2) si usa per riferire a qualsiasi lingua che non sia la lingua materna degli apprendenti.

2. Complessità cognitiva e complessità linguistica

2.1 Il ruolo delle risorse attenzionali: modelli teorici

Negli studi sull'apprendimento della L2 il rapporto tra complessità cognitiva e complessità linguistica appare una questione piuttosto dibattuta e tra i linguisti non esiste un accordo unanime per ciò che concerne gli effetti della complessità cognitiva sulla produzione linguistica. Non è chiaro fino a che punto un apprendente L2 riesca effettivamente a prestare attenzione contemporaneamente alla forma linguistica e agli aspetti contenutistici del compito. Detto diversamente, la domanda che qui si pone è se nell'apprendimento di una L2 sia possibile accedere simultaneamente a varie risorse attenzionali o no.

Per chiarire meglio di che si tratta facciamo subito un esempio. Un automobilista A guida su una strada ben conosciuta che ha già fatto tante volte. Un altro automobilista B guida invece su una strada sconosciuta. In quale di queste due situazioni la guida sarà più sicura e l'attenzione maggiore, nel caso di A o di B? La risposta più probabile sarebbe forse che la guida sia più sicura nel primo caso, in cui l'attenzione di A, a differenza di quella di B, è dedicata interamente al traffico, visto che A non ha bisogno di dividere l'attenzione tra i cartelli stradali e le altre macchine. Una seconda possibilità potrebbe essere comunque che B, di fronte ad una situazione di maggiore sfida cognitiva richiedente maggiori sforzi attenzionali, sia più concentrato sul compito e di conseguenza sarebbe proprio la guida di B ad essere quella più sicura.

Riguardo alla relazione tra la complessità cognitiva del compito e la complessità linguistica dell'output, così come nell'esempio degli automobilisti A e B, le posizioni principali sono due. C'è chi ipotizza, in base al cosiddetto *Limited Capacity Model* di Peter Skehan che, essendo limitate le risorse dell'attenzione, gli apprendenti L2, specialmente negli stadi iniziali dell'apprendimento, non riescano a prestare attenzione simultaneamente alle forme linguistiche e agli aspetti contenutistici e cognitivi del *task*.⁵ Ne consegue che un apprendente L2, trovandosi alle prese con un compito cognitivamente complesso, si servirà di strutture sintattiche e lessicali più semplici, in quanto le risorse attenzionali saranno orientate in primo luogo sul contenuto e meno sulla forma linguistica. Un'altra conseguenza potrebbe essere la diminuzione dell'accuratezza, il che porterebbe ad un numero maggiore di errori di lingua.

Una posizione opposta è quella assunta da Robinson nella già menzionata *Cognition Hypothesis*. Richiamandosi a certi modelli cognitivisti, quale la teoria del *noticing* di Schmidt⁶ e all'approccio tipologico-funzionale di Givón⁷ e Talmy⁸, in cui è presupposto che complessità strutturale e complessità funzionale siano associate e collegate tra di loro, Robinson, a differenza di Skehan, sostiene che gli apprendenti L2 possano accedere

⁵ Cfr. PETER SKEHAN, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998; PETER SKEHAN & PAULINE FOSTER, *The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings*, in <<Language Learning>>, 49/1 (1999), pp. 93-100; PETER SKEHAN & PAULINE FOSTER, *Cognition and tasks*, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 183-205; BILL VANPATTEN, *Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness*, in <<Studies in Second Language acquisition>>, 12 (1990), pp. 287-301.

⁶ RICHARD SCHMIDT, *Input, acculturation and the acquisition of communicative competence*, in N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1983, pp. 137-174; RICHARD SCHMIDT, *The role of consciousness in second language learning*, in <<Applied Linguistics>>, 11 (1990), pp. 129-158; RICHARD SCHMIDT, *Attention*, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, New York, Cambridge University Press, 2001, pp. 1-33.

⁷ TOM GIVÓN, *Function, structure and language acquisition*, in D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. I, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1985, pp. 1008-1025.

⁸ LEONARD TALMY, *Toward a cognitive semantics. Vol. I: Concept structuring system*, Cambridge, MA, MIT Press, 2000.

simultaneamente a varie risorse attenzionali, non necessariamente in concorrenza tra di loro. In questa ottica, un compito cognitivamente più impegnativo potrebbe pertanto favorire una maggiore complessità sintattica e lessicale e un grado più elevato di accuratezza linguistica. L'evidenza empirica ottenuta dalle ricerche sul rapporto tra complessità cognitiva e complessità linguistica allo stato attuale delle cose non è comunque decisiva per avvalorare né l'una né l'altra di queste due posizioni.

2.2 La complessità cognitiva del compito: parametri

La *Cognition Hypothesis* propone un modello per stabilire la complessità cognitiva del compito che, secondo Robinson, è determinata da vari parametri, fra cui gli aspetti temporali e la collocazione spaziale del *task* (i.e. il riferimento ad un contesto immediato/remoto), il numero di elementi da descrivere o da prendere in considerazione, il numero di elementi da mettere a confronto, e la misura in cui si fa appello alle capacità argomentative. I parametri appartenenti a questo primo gruppo, definiti da Robinson *resource directing dimensions*, sono collegati direttamente con certi tratti del codice linguistico, come l'uso del presente, del passato, del futuro o del condizionale, e la presenza di elementi deittici, riferimenti anaforici e cataforici, connettivi, ecc. Per i parametri del secondo gruppo invece, le *resource dispersing dimensions* nella terminologia di Robinson, il legame con il codice linguistico è solo indiretto. Questo secondo gruppo contiene dei parametri quali la quantità di tempo messo a disposizione per la pianificazione linguistica e l'orientamento sul compito, le pre-conoscenze linguistiche ed extra-linguistiche esistenti, e il tipo di compito (multiplo o non-multiplo).

Nello studio presentato in questo articolo ci siamo basati su due parametri del primo gruppo delle *resource directing dimensions*, il numero di elementi da mettere a confronto, e l'appello alle capacità argomentative degli apprendenti.

3. Impostazione della ricerca

3.1 Impostazione e ipotesi

Nella nostra ricerca, incentrata sulla relazione tra complessità cognitiva e complessità linguistica, vengono presi in esame gli effetti in L2 della complessità cognitiva sulla complessità sintattica e lessicale e sull'accuratezza della produzione scritta. Più in particolare, conforme a quanto predetto dalla *Cognition Hypothesis*, ci chiediamo se i compiti che richiedono più sforzi cognitivi conducano alla produzione di testi di maggiore o minore complessità sintattica e lessicale e se portino ad un incremento o invece ad un calo del numero di errori linguistici.

Ad un gruppo di 51 studenti principianti di italiano L2 è stato chiesto di scrivere due testi argomentativi di complessità cognitiva diversa, variando il numero di elementi da prendere in considerazione e le capacità argomentative richieste. Il compito consisteva nella stesura di un consiglio ad un amico, riguardo alla scelta di un bed & breakfast o di un villaggio turistico per passare le vacanze. La scelta, che doveva essere compiuta in base a determinati criteri (tre nella condizione non-complessa e sei in quella complessa), era stata resa difficile in quanto nessuna delle cinque destinazioni soddisfaceva interamente i criteri (si veda l'appendice 1).

Siccome l'influsso della complessità cognitiva in L2 potrebbe differire da quello in L1, sono stati assegnati inoltre due compiti simili in L1 (Tabella 1). Per verificare la padronanza in italiano degli apprendenti gli era stato somministrato precedentemente un test di competenza linguistica. L'appendice 2 contiene un esempio di un testo scritto da uno degli studenti, nella condizione complessa.

Tabella 1: Partecipanti e compiti

Partecipanti (tot. N = 51)	Compito 1	Compito 2
N = 11	L1, - complesso	L2, - complesso
N = 12	L2, - complesso	L1, + complesso
N = 11	L1, + complesso	L2, + complesso
N = 17	L2, + complesso	L1, - complesso

N= numero di partecipanti

L1 = olandese; L2 = italiano

3.2 Analisi dei testi: misure

Per l'esame della complessità sintattica, la ricchezza lessicale e l'accuratezza linguistica dei testi sono state usate le misure suggerite da Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, che in un loro studio sull'argomento del 1998 vengono raccomandate come quelle più affidabili.⁹ La complessità sintattica in L2 e L1 è stata misurata in base al rapporto tra il numero di costituenti e il numero di frasi (C/F), e in base al rapporto tra costituenti principali e subordinati (CS/F). La complessità lessicale in L2 e L1 è stata rilevata tramite il cosiddetto *type-token ratio*, basato sul rapporto numerico tra *type* (classe lessicale), e *token* (occorrenza lessicale; CL/OL). Siccome uno dei problemi del *type-token ratio* è costituito dal fatto che tale rapporto è influito in parte dalla lunghezza del testo, è stato usato accanto al *type-token ratio* una seconda misura lessicale, in cui si tiene conto anche del numero di parole totale del testo (CL/ $\sqrt{2OL}$). Per ciò che riguarda l'accuratezza linguistica in L2 abbiamo calcolato il numero di errori per frase, distinguendo all'interno del numero totale di errori (ET/F) tre classi di errori differenti, quelli di primo, secondo e terzo grado (E1/F, E2/F, E3/F).

Tabella 2: Misure usate per l'analisi dei testi

Categoria	Abbreviazione	Spiegazione
Complessità sintattica	C/F	Numero di costituenti per frase
	CS/F	Numero di costituenti subordinati per frase
Complessità lessicale	CL/OL	Rapporto tra il numero di classi lessicali e il numero di occorrenze lessicali totale
	CL/ $\sqrt{2OL}$	Rapporto tra il numero di classi lessicali e la radice del doppio del numero di occorrenze lessicali totale
Accuratezza	ET/F	Numero totale di errori per frase
	E1/F	Numero di errori di primo grado per frase

⁹ Cfr. KATE WOLFE QUINTERO, SHUNJI INAGAKI & HAE-YO KIM, *Second Language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1998.

	E2/F	Numero di errori di secondo grado per frase
	E3/F	Numero di errori di terzo grado per frase

Per stabilire il grado di accuratezza in L2 abbiamo calcolato il numero di errori medio per frase. Alla classe degli errori di primo grado appartengono degli errori ‘piccoli’ riguardanti la scelta del registro, l’ortografia, il lessico o la sintassi, pur non influenzando sulla comprensibilità del testo, come nel caso di *Questo bed & breakfast piacerà sicuramente a i (=ai) bambini; Allora (=allora) sarebbe bello fare il bagno; Per nostre vacanze (=le nostre vacanze) la pensione non è molto adatta*. Della classe degli errori di secondo grado fanno parte quelli errori pragma-retorici, ortografici, lessicali e sintattici che intacchino in qualche modo la comprensibilità, come: *E’ nel centro storico, come vuoi (=come volevi tu); Mi sembra (=sembrano) delle ottime possibilità; Ho ricevuto il tuo lettero (=la tua lettera)*. Gli errori di terzo grado invece sono piuttosto gravi e rendono il testo pressoché incomprensibile, come dimostrano gli esempi *Sono sceglieta (=ho scelto) Dimora Carlo III di Borbone; Siamo anche shoppen (=possiamo anche fare shopping) in città; Lei servire breakfast (=servono la prima colazione) solo a luglio e agosto*.

4. Risultati

5.1 Gli effetti della complessità cognitiva in L2

La tabella 3 qui sotto presenta i risultati dell’analisi degli effetti della complessità cognitiva del compito sulla complessità sintattica e lessicale e sull’accuratezza dei testi in L2 (italiano), ottenuti tramite un test t (bilaterale; $p < .05$).

Tabella 3: Risultati in base ad un test t: gli effetti in L2 (italiano) della complessità cognitiva sulla complessità sintattica e lessicale e sull’accuratezza ($p < .05$)

Variabile		Gruppo	Numero	Media	Deviazione standard	T	df	Significanza (2-t.)
Complessità sintattica	C/F	-compl.	N = 23	1,5757	0,2356	0,432	49	.668
		+compl.	N = 28	1,5475	0,2281			
Complessità sintattica	CS/F	-compl.	N = 23	0,3183	0,1244	-0,75	49	.941
		+compl.	N = 28	0,3207	0,1103			
Complessità lessicale	CL/OL	-compl.	N = 23	0,5261	0,0453	-1,297	49	.201
		+compl.	N = 28	0,5479	0,0691			
Complessità lessicale	CL/√2OL	-compl.	N = 23	4,5972	0,5430	-1,320	49	.193
		+compl.	N = 28	4,7991	0,5440			
Accuratezza	E1/F	-compl.	N = 23	2,1348	0,8953	1,948	49	.057
		+compl.	N = 28	1,6957	0,7148			
	E2/F	-compl.	N = 23	1,5470	0,5844	3,019	49	.004*
		+compl.	N = 28	1,1200	0,4243			
E3/F	-compl.	N = 23	0,5052	0,3439	0,356	49	.724	
	+compl.	N = 28	0,4721	0,3193				
E3/F	-compl.	N = 23	0,0848	0,1276	-0,382	49	.704	
	+compl.	N = 28	0,1039	0,2107				

La tabella dimostra che in L2 quanto agli effetti della complessità cognitiva sulla complessità sintattica e lessicale in italiano non è possibile rilevare alcun influsso statisticamente significativo. Questi risultati dunque non confermano né l'ipotesi di Robinson, che un compito cognitivamente più impegnativo conduca ad una maggiore complessità sintattica e lessicale, né quella di Skehan & Foster in cui si presume che una maggiore complessità cognitiva vada invece a scapito della *performance*.

Riguardo all'accuratezza linguistica si può constatare che c'è un effetto significativo per il numero di errori di primo grado ($p=.004$) e un effetto quasi significativo per il numero di errori totale ($p=.057$). In ambedue i casi è il compito non-complesso a contenere il maggior numero di errori (1.5470 vs. 1.1200 e 2.1348 vs. 1.6957). In altre parole: come predetto dalla *Cognition Hypothesis*, una maggiore complessità cognitiva comporta una maggiore accuratezza linguistica, nel senso che è proprio nel compito cognitivamente più complesso che gli apprendenti fanno meno errori.

4.2 Gli effetti della complessità cognitiva in L1

Allo stesso modo dei testi L2 sono stati indagati gli effetti della complessità cognitiva sulla complessità sintattica e lessicale in L1 (olandese), tramite un test t (bilaterale; $p<.05$), come è dimostrata dalla tabella 4. Trattandosi in L1 di errori di lingua piuttosto diversi, difficilmente paragonabili con il tipo di errori di un apprendente principiante L2, l'accuratezza dei testi madrelingua, diversamente da quelli L2, non è stata analizzata.

Tabella 4: Risultati in base ad un test t: gli effetti in L1 (olandese) della complessità cognitiva sulla complessità sintattica e lessicale ($p<.05$)

Variabile		Gruppo	Numero	Media	Deviazione Standard	T	Df	Signifi- canza (2-t.)
Complex sintattica	C/F	-compl.	N = 27	1,7741	0,3003	2,469	48	.017
		+compl.	N = 23	1,5861	0,2247			
Complex sintattica	CS/F	-compl.	N = 27	0,3778	0,1025	2,111	48	.040
		+compl.	N = 23	0,3204	0,0871			
Complex lessicale	CL/OL	-compl.	N = 27	0,5830	0,0559	-1,129	48	.264
		+compl.	N = 23	0,6013	0,0587			
Complex lessicale	CL/√2OL	-compl.	N = 27	6,0671	1,2478	-,002	48	.998
		+compl.	N = 23	6,0677	0,4102			

Come risulta dalla tabella, per gli effetti della complessità cognitiva sulla ricchezza lessicale dei testi in olandese, non è rilevabile nessun effetto significativo, come del resto si era constatato anche per l'italiano. Rispetto agli effetti sulla complessità sintattica in L1 è riscontrabile invece, diversamente da L2, un influsso statisticamente significativo, sia per il numero di costituenti per frase ($p=.017$) che per il numero di costituenti subordinati per frase ($p=.040$). In tutti e due i casi, a differenza dei risultati trovati per l'italiano, è tuttavia la condizione non-complessa a condurre ad una complessità sintattica maggiore (1.7741 vs. 1.5861 per C/F; 0.3778 vs. 0.3204 per CS/F), come ipotizzato dal *Limited Capacity Model*. Questa constatazione è conforme all'assunto che le risorse attenzionali siano in concorrenza tra di loro e che un incremento della complessità cognitiva del compito comporti una diminuzione del grado di complessità linguistica del testo.

5. Discussione

In base a questi risultati si deve concludere che gli effetti della complessità cognitiva del compito sulla complessità linguistica in italiano L2 differiscono da quelli in olandese L1. Nei testi degli apprendenti L2, come si è visto, non abbiamo trovato nessun influsso statisticamente significativo della complessità cognitiva sulla complessità sintattica e lessicale della produzione scritta. Riguardo al numero di errori abbiamo invece riscontrato un effetto significativo sul numero di errori di primo grado, in quanto nella condizione complessa il numero di errori di lingua risultava nettamente inferiore, come postulato da Robinson. I risultati trovati per L1 sembrano confermare invece le predizioni del *Limited Capacity Model* di Skehan, dal momento che in olandese è proprio nella condizione non-complessa che i testi degli studenti presentano una complessità sintattica e lessicale maggiore. I risultati trovati sono quindi ambigui, nel senso che da una parte sembrano supportare la *Cognition Hypothesis*, mentre dall'altra parte confermano gli assunti del *Limited Capacity Model*.

Rispetto al *Task-Based Learning* e il problema della selezione dei *tasks* si deve concludere che per ora non è possibile stabilire se è vero che sia preferibile assegnare dei compiti cognitivamente più impegnativi in L2 come ipotizzato da Robinson, in quanto influirebbero positivamente sulla produzione linguistica.

Come si spiegano queste differenze tra L2 e L1? Una possibile spiegazione potrebbe essere che gli effetti della complessità cognitiva vengano influenzati dal livello di padronanza linguistica. Gli studenti, che erano tutti principianti e poco esperti per ciò che riguarda la scrittura in italiano L2, avevano un livello di padronanza piuttosto basso dell'italiano e probabilmente tra il compito complesso e quello non-complesso per loro vi erano pochissime differenze, visto che gli risultavano difficili tutti e due. Non è chiaro comunque perché per il grado di accuratezza linguistica dei testi L2 abbiamo trovato invece un effetto significativo della complessità cognitiva.

Per esaminare ulteriormente gli effetti della padronanza linguistica sulla complessità cognitiva in L2 stiamo analizzando in una seconda ricerca attualmente in corso i dati ottenuti da un corpus di testi di studenti di italiano e di francese nel primo anno degli studi universitari. Nella situazione olandese il livello iniziale di uno studente di francese è generalmente più alto di quello di uno studente di italiano. Per vedere le eventuali differenze i test sono stati somministrati due volte nel corso dell'anno accademico, in autunno e in primavera. I risultati degli studenti del primo anno vengono inoltre confrontati con un corpus di testi scritti da studenti di italiano e di francese del secondo e del terzo anno.

Concludendo, indichiamo alcuni temi che nella nostra ricerca non sono stati indagati ma che meriterebbero di essere analizzati in una ricerca futura. Sarebbe il caso di esaminare non solo il prodotto (il testo) ma anche il processo di scrittura, e in particolare il ricorso da parte degli apprendenti L2 a determinate strategie metacognitive e cognitive, in relazione alla

complessità sintattica e la ricchezza lessicale del testo finale. Inoltre andrebbe analizzato il grado di ‘successo comunicativo’, per ciò che concerne la struttura argomentativa e retorica dei testi e la qualità degli argomenti portati a sostegno delle tesi difese. Un altro aspetto da prendere in considerazione sarebbe la valutazione dei testi in relazione ai livelli di competenza previsti dal *CEF*, il *Quadro Comune di Riferimento Europeo*¹⁰. Sarebbe opportuno inoltre stabilire se gli effetti della complessità cognitiva sulla produzione orale differiscano dagli influssi sulla produzione scritta. Infine andrebbe indagato il ruolo delle cosiddette *task conditions*. Visto che gli effetti della complessità cognitiva potrebbero essere influenzati anche dalle condizioni in cui sono svolti i compiti, sarebbe interessante vedere se ci sono delle differenze tra un compito di carattere interattivo e un compito di carattere monologico.

¹⁰ Cfr. AA.VV., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford, La Nuova Italia-Oxford University Press, Oxford 2001.

Appendice 1: Compito complesso in L2: Bed & Breakfast in Italia

Insieme a un amico italiano/un'amica italiana vuoi farti una vacanza di due settimane in Italia, a maggio o giugno, in un Bed & Breakfast. Per trovare degli indirizzi il tuo amico/la tua amica ha scaricato da Internet l'elenco di tutti i Bed & Breakfast. Da questo elenco ne ha scelti cinque, in Umbria, a Roma, a Rimini, in Campania e nel Veneto. Ora ti manda una lettera in cui ti scrive che vorrebbe ad ogni modo una casa o un appartamento:

- con giardino
- in una zona tranquilla, poco frequentata dai turisti
- in centro, o comunque non troppo lontano dal centro
- dove è possibile fare delle attività sportive
- dove si può fare il bagno, preferibilmente al mare, o altrimenti in piscina
- dove la mattina vi fanno una bella colazione abbondante

Nessuno di questi cinque Bed & Breakfast soddisfa completamente questi criteri. Devi scrivere una lettera al tuo amico/alla tua amica, di almeno 150 parole, in cui gli/le fai sapere quale di questi Bed & Breakfast ti sembra quello più adatto e più conforme alle sue esigenze. La lettera che scrivi deve essere una lettera persuasiva, in cui porti degli argomenti per convincerlo/la dell'opportunità della tua scelta. Hai 40 minuti di tempo per scrivere la lettera.

BED & BREAKFAST IN ITALIA

1. Baffelan B&B

Collocazione geografica e posizione

Veneto, Valli del Pasubio, provincia di Vicenza. Situato a 600 metri dal paese, ai piedi del monte Pasubio.

Descrizione

Per chi ama la tranquillità e la montagna. Casa rurale ristrutturata con giardino, in una zona poco frequentata dal turismo di massa. Per i graditi ospiti sono a disposizione due camere al piano di sopra, per un totale di 4/5 postiletto. Il bagno degli ospiti è in comune tra le due stanze. Mountain bikes a richiesta; trekking, escursioni a cavallo.

Prima colazione

Formaggi locali, pane e burro, salumi, miele, latte fresco.

2. CasaLory

Collocazione geografica e posizione

Umbria, provincia di Foligno. Situato a 15 KM da Foligno.

Descrizione

Una casa contornata da un grazioso giardino. Camera da letto di stile classico, e terrazzo con fascino particolare. L'antica costruzione, immersa nel verde, è stata completamente restaurata nel 1998. Piscina a 2 km.

Prima colazione

La prima colazione, ricca e personalizzata in base alle vostre abitudini, potrà comprendere le squisite torte fatte in casa, uova fresche, salumi e formaggi locali.

3. Europe B&B

Collocazione geografica e posizione

Lazio, Roma. Situato nel centro storico di Roma.

Descrizione

Una piccola oasi nel cuore di Roma a dieci minuti dal Colosseo. Appartamento composto di quattro camere e due bagni e giardino privato. Convenzionato con garage e prenotazione per teatri e concerti. TV satellite, aria condizionata, cassetta di sicurezza.

Prima colazione

Servizio colazione: caffè e cappuccino

4. Bed & Breakfast Hotel Migani Spiaggia.

Collocazione geografica e posizione

Emilia Romagna, Rimini, vicinissimo al mare.

Descrizione

Prezzi giovani, con target giovane e per chi ama la vacanza in libertà: libertà di orari, aperto 24 ore, un ampio parcheggio gratuito, una palestra fitness attrezzatissima in spiaggia, biciclette a vostra disposizione, collegamenti e agevolazioni con le migliori discoteche e pub, specialissimi sconti per gruppetti di amici, ecc.

Prima colazione

Abbondante colazione a buffet all'americana, dalle 8.30 alle 16.00

5. Dimora Carlo III di Borbone

Collocazione geografica e posizione

Campania, Vietri Sul Mare, provincia di Salerno, costa amalfitana.

Descrizione

In posizione dominante sul mare, nel centro storico, sorge l'edificio di antiche costruzioni (1700). Grazie alla sua posizione è la soluzione ideale per chi desidera una vacanza tranquilla senza rinunciare al mare, alla montagna e alla comodità di un centro cittadino. Gite in barca.

Prima colazione

servizio breakfast: dal 15 luglio al 15 agosto

Appendice 2: Esempio di un testo in italiano L2 (compito complesso)

Carissimo Leonardo,

Purtroppo nessuno di questi cinque Bed & Breakfast corrisponde completamente a i tuoi criteri. Ma Dimora Carlo III di Borbone mi sembra benissimo. C'è un albergo vicino al mare, allora possiamo fare il bagno, per di più possiamo anche fare delle altre attività sportive. Si trova vicino alle montagne, dove possiamo camminare e in oltre possiamo fare le gite in barca. Questo albergo è molto tranquillo. Non c'è un giardino, ma non mi sembra un problema, perché ci sono delle montagne. Allora c'è abbastanza natura. Nello periodo che noi vogliamo andare in vacanza non c'è prima colazione, ma l'albergo è molto vicino al centro, allora possiamo fare una bella colazione in centro storico. Spero che tu sei entusiasta come me!

Cari saluti, Gioia

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford, Oxford University Press-La Nuova Italia, 2001.
- CHRISTOPHER N. CANDLIN, *Towards task-based learning*, in C.N. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7, Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, pp. 5-22, 1987.
- ROD ELLIS, *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- TOM GIVÓN, *Function, structure, and language acquisition*, in D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol.1. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1985, pp. 1008-1025.
- MICHAEL H. LONG, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, 1996, pp. 413-463.
- MICHAEL H. LONG & GRAHAM CROOKES, *Three approaches to task-based syllabus design*, in <<Tesol Quarterly>> 26/1 (1992), pp. 27-55.
- N.S. PRAHBU, *Second Language pedagogy*, Oxford, Oxford University Press, 1987.
- PETER ROBINSON, *Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA*, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 287-318.
- PETER ROBINSON, *Task complexity, difficulty and lexical variety*, in <<Applied Linguistics>> 22/ 1 (2001), pp. 27-57.
- PETER ROBINSON (forthcoming), *Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design*.
- RICHARD SCHMIDT, *Input, acculturation and the acquisition of communicative Competence*, in N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1983, pp. 137-174.
- RICHARD SCHMIDT, *The role of consciousness in second language learning*, in <<Applied Linguistics>> 11 (1990), pp. 129-158.
- RICHARD SCHMIDT, *Attention*, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp.1-33.
- PETER SKEHAN, *A framework for the implementation of task-based instruction*, in <<Applied Linguistics>> 17/1 (1996), pp. 38-62.
- PETER SKEHAN, *A cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- PETER SKEHAN & PAULINE FOSTER, *The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings*, in <<Language Learning>> 49/1 (1999), pp. 93-100.
- PETER SKEHAN & PAULINE FOSTER, *Cognition and tasks*, in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 183-205.
- LEONARD TALMY, *Toward a Cognitive Semantics, Vol. 1: Concept Structuring Systems*, Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
- BILL VANPATTEN, *Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness*, in <<Studies in Second Language Acquisition>> 12 (1990), pp. 287-301.
- KATE WOLFE-QUINTERO, SHUNJI INAGAKI, & HAE-YO KIM, *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*, Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1998.