

Lettura in L1 e in L2: una prospettiva multicomponentiale

L1 and L2 reading: a multicomponent view

Yedi Yu

Università di Bologna

✉ yedi.yu2@unibo.it

Riassunto / La lettura in L1 e in L2 condividono i processi cognitivi universali, ma differiscono per i processi specifici determinati dalle proprietà delle singole lingue. Al fine di analizzare questi specifici processi linguistici, si adotta il *Component Skills Approach*, una prospettiva multicomponentiale, che può essere applicata alla lettura in L2 per identificare le diverse abilità richieste dal sistema linguistico d'arrivo. Si crede che confrontare queste ultime con le sotto-abilità di lettura in L1 consenta di prevedere il grado di facilitazione o inibizione nell'elaborazione a livello inferiore nella lettura in L2.

Grazie all'osservazione di apprendenti sinofoni di italiano L2, questo studio fornirà un'analisi descrittiva delle sotto-abilità di lettura acquisite nella L1, a confronto con quelle da sviluppare nella L2. Il lavoro prosegue poi discutendo il rapporto fra la lettura in L1 e in L2 e, infine, riassume i risultati di indagini empiriche che si prefiggono di darne una definizione sulla base di teorie differenti.

Parole chiave: lettura in L1; lettura in L2; lingua cinese.

Abstract / L1 and L2 reading share universal cognitive processes but differ in specific processes due to language features. To analyze these language-specific processes, a multicomponent perspective, represented by the *Component Skills Approach*, is adopted. This method can be applied to L2 reading to predict the reading sub-skills required by the target language system. Comparing such skills with L1 reading sub-skills is expected to predict the level of facilitation or inhibition in the lower-level processing during L2 reading.

Focusing on Chinese-speaking learners of Italian L2, this study aims to provide a descriptive analysis of the previously acquired L1 reading sub-skills, compared to those that need to be developed in L2. Furthermore, it discusses the relationship between L1

© 2023 Yedi Yu. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

and L2 reading and summarizes the results of empirical studies that seek to define this relationship based on different theories.

Keywords: L1 reading; L2 reading; Chinese.

1. Introduzione

La lettura è un processo interattivo e costruttivo, poiché la comprensione avviene solo quando il lettore è in grado di sviluppare una rappresentazione mentale del testo, integrando continuamente ciò che legge con conoscenze pregresse; tale processo è scomponibile in vari sottoprocessi, che sono universalmente condivisi a prescindere dal sistema linguistico e richiedono ciascuno un'abilità specifica. La lettura prevede, infatti, un'orchestrazione di un insieme di sotto-abilità di natura diversa.

Tuttavia, la lettura in L2 rappresenta un caso particolare a causa della sua natura interlinguistica: infatti, implica una continua interazione fra L1 e L2 e può prevedere un adattamento delle abilità acquisite nella prima a proprietà linguistiche della seconda.

Dunque, per osservare come l'elaborazione di livello inferiore possa essere determinata dalle caratteristiche di una data lingua e come le abilità sviluppate nella lettura L1 possano favorire o inibire la lettura in L2, spesso si adotta un approccio multicomponenziale, noto come *Component skills* (Carr & Levy, 1990), che consente di separare ogni singolo processo di lettura e individuare così le corrispondenti sotto-abilità linguistiche (Yamashita, 2022).

Il presente contributo, che fa parte di una ricerca in corso sull'analisi della performance di lettura in italiano L2 di parlanti di madrelingua cinese, parte da un'analisi descrittiva delle diverse sotto-abilità di lettura, con un particolare accento sulle abilità specifiche richieste dalle caratteristiche della lingua cinese. Tale analisi si basa sull'idea che confrontando le abilità previste dal sistema linguistico d'arrivo e quelle già acquisite dal lettore nella L1 si potranno osservare eventuali facilitazioni o inibizioni nell'elaborazione di livello inferiore nella lettura in L2. Il lavoro prosegue poi discutendo il rapporto fra lettura in L1 e in L2, e, infine, sintetizza i risultati di differenti studi empirici che cercano di descrivere tale rapporto sulla base di teorie diverse.

2. Processi universali e specifici nella lettura

Come già anticipato, i processi cognitivi generali che si attivano quando leggiamo sono universalmente validi, a prescindere dalla lingua in cui il testo è scritto. Tali processi vanno dal livello inferiore (*lower-level processes*) al livello superiore (*higher-level processes*): i primi includono il riconoscimento delle parole, la decodifica semantica e il *parsing* sintattico, mentre i secondi riguardano l'integrazione delle informazioni linguistiche estratte dal codice scritto con altre risorse cognitive per la comprensione (Grabe & Yamashita, 2022).

I processi specifici risiedono invece nell'elaborazione di livello inferiore, in quanto il *processing* dei singoli elementi linguistici dipende dal modo in cui questi ultimi vengono codificati. Per esempio, la capacità di decodifica è un'abilità universalmente richiesta per la lettura, ma il modo in cui viene effettivamente eseguita varia a seconda dei diversi sistemi di scrittura. Come suggerisce Koda (2007, p. 12), è necessario distinguere i processi universali da quelli specifici, che vengono denominati rispettivamente *general mapping principle* e *mapping details*. Considerare i due aspetti in maniera distinta sarà utile per capire se e come la *literacy* della L1 possa facilitare o inibire la lettura in L2 (Grabe & Yamashita, 2022, pp. 180-181).

Le operazioni coinvolte nei processi di livello superiore sono universalmente comuni, essendo esse svincolate dalle proprietà linguistiche. A questo livello, ci si aspetta un'ampia gamma di processi cognitivi, come ad esempio la costruzione del modello situazionale, l'uso della memoria di lavoro, e le consapevolezze metacognitive e metalinguistiche. Tuttavia, il grado di automatizzazione al livello inferiore, rappresentato dalla rapidità e dall'accuratezza della decodifica e dell'accesso al significato, riveste un ruolo cruciale nell'elaborazione di ordine superiore, soprattutto nella lettura in L2. È per questo che, numerosi studi si concentrano sui processi di ordine inferiore per capire come questi ultimi interagiscano con una specifica lingua, ossia come si adattino ai diversi sistemi linguistici per essere funzionali. Attraverso un confronto dei sottoprocessi di lettura in lingue differenti si possono, infatti, individuare le specifiche abilità richieste dalle caratteristiche di una determinata lingua e prevedere eventuali vincoli allo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 dovuti alle interferenze della L1.

3. Variazioni nell'apprendimento della *reading literacy* in L1

Al fine di analizzare le variazioni nell'apprendimento della *reading literacy* in lingue diverse, ci rivolgiamo all'approccio *Component skills* (Carr & Levy, 1990). Assumendo una prospettiva multicomponentiale, questo approccio permette di descrivere le diverse sotto-abilità di lettura previste da sistemi linguistici diversi; infatti, basandosi sul modello di lettura *bottom-up*, tale approccio suggerisce che il lettore, prima di passare ai processi di livello superiore, deve essere in grado di elaborare l'*input* visivo, che è codificato in maniera diversa a seconda della lingua. Dunque, di seguito verranno principalmente illustrate le sotto-abilità di lettura in cinese e in italiano come L1.

3.1 Il *processing* ortografico

Già il modo in cui il lettore elabora il riconoscimento delle parole presenta variazioni, poiché i sistemi di scrittura e la codifica delle informazioni fonologiche e morfologiche differiscono da una lingua all'altra.

Se si guarda, ad esempio, il *processing* ortografico, la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz & Frost, 1992) colloca i diversi sistemi di scrittura lungo un continuum a seconda del grado di corrispondenza fra grafema e fonema: da una corrispondenza elevata (*shallow orthography*, ortografie superficiali), come ad esempio in italiano, a una corrispondenza minima (*deep orthography*, ortografie profonde), come ad esempio in inglese.

Rispetto al sistema di scrittura alfabetica, il cinese, a causa della sua natura morfosillabica, ha un'ortografia non solo opaca ma anche piuttosto profonda (Grabe & Yamashita, 2022, p. 174), in quanto non presenta in modo sistematico una corrispondenza tra grafemi e fonemi, ma piuttosto tra unità grafemiche e morfemi. Questo è dovuto alla peculiarità del suo sistema grafemico che mostra tre livelli distinti, quali tratto (*bǐhuà*, 笔画), componente (*bùjiàn*, 部件) e carattere (*zì*, 字) (Xu et al., 2014).

Nello specifico, il numero dei tratti, che determina la densità visiva, richiede ai bambini cinesi di usare diverse strategie per la decodifica (Pine et al., 2003), come la consapevolezza delle varie strutture composizionali dei caratteri cinesi, quali *top-down*, *left-right*, *enclosure* e altre strutture speciali (Shi et al., 2011). Oltre a ciò, i caratteri cinesi sono divisi in quattro tipologie in termini di

formazione, fra i quali spiccano i caratteri pittofonetici (*xíngshēngzì*, 形声字), che occupano circa l'80%-90% del totale (Zhang & Ke, 2018); per identificarli, è necessario conoscere le unità sub-morfemiche, che includono le componenti fonetiche e semantiche. Ciò significa che i lettori cinesi sono più attenti al *processing* visivo nella lettura rispetto ai lettori di lingue alfabetiche (Wang et al., 2003, p. 132).

I vari gradi di profondità ortografica hanno una conseguenza diretta sulla *reading literacy*, in particolare sul tempo di apprendimento: le lingue che hanno un'ortografia trasparente, ad esempio l'italiano, permettono agli studenti di imparare la corrispondenza grafema-fonema in alcuni mesi (Grabe & Yamashita, 2022, p. 174), mentre i bambini cinesi continuano a imparare nuovi caratteri anche dopo sei anni di istruzione (Chang & Perfetti, 2018, p. 67).

3.2 Il *processing* fonologico

Oltre alle differenze visive, fra lingue diverse varia poi il grado di difficoltà del recupero fonologico: nelle lingue che hanno una corrispondenza segni-suoni regolare e consistente, come l'italiano, il processo non sarà difficoltoso, mentre in cinese la componente fonetica dei caratteri non offre sempre informazioni affidabili (Wang & Yang, 2008, p. 134), rendendo dunque il recupero piuttosto impegnativo. Inoltre, la corrispondenza tra segni e suoni in cinese non risiede nel rapporto grafema-fonema ma in quello morfema-sillaba.

Di conseguenza, la consapevolezza fonologica¹ ha un ruolo cruciale nello sviluppo della *reading literacy* dei bambini cinesi (Lin & Zhang, 2021), nonostante l'importanza del riconoscimento visivo dei caratteri. Al contrario, nelle lingue con un'ortografia trasparente, la capacità dei giovani lettori di associare i suoni ai segni non è un fattore determinante nello sviluppo dell'abilità di lettura, intesa in termini di comprensione scritta (Seymour, 2016), mentre lo è la

1 Con il termine "consapevolezza fonologica" si fa generalmente riferimento alla capacità di individuare i suoni fonemici che compongono le parole. Per quanto riguarda la consapevolezza fonologica nella lettura in cinese, si tratta di quattro aspetti specifici: la consapevolezza sillabica, la capacità di riconoscere i suoni iniziali e finali di diversi caratteri, la consapevolezza dei fonemi, nonché la capacità di individuare i quattro toni del cinese.

velocità di lettura (*reading speed*) (Grabe & Yamashita, 2022, p. 174). Ciò è valido anche per l'apprendimento della *literacy* in italiano (Job et al., 2016, p. 154).

Nonostante il processing fonologico, che rende accessibili le conoscenze linguistiche immagazzinate per via orale prima dell'alfabetizzazione, sia fondamentale per la lettura in qualsiasi lingua (Nassaji, 2014, p. 10), il ricorso alla via fonologica non è sempre necessario per i lettori esperti. Secondo il modello a due vie (*Dual Route Model*) proposto da Coltheart (1978) e successivamente rielaborato come modello "standard" di lettura per la lingua italiana da Sartori (1984), vi è una "gara" fra via lessicale e via fonologica nell'elaborazione dell'*input* visivo: nel processo di decodifica delle parole, una forma ortografica familiare permette ai lettori di accedere direttamente al suo significato attraverso la via lessicale; nel caso contrario, i lettori devono invece ricorrere alla via fonologica, che comporta una conversione tra grafema e fonema prima della comprensione semantica. Tale modello è valido perlopiù per i soggetti adulti senza problemi di lettura: entrambe le vie sono disponibili per i lettori esperti e «lo switch da una via all'altra in fase di lettura dipend[e] da alcuni parametri delle parole da leggere, quali frequenza d'uso, lunghezza, numero di vocali presenti etc.» (Di Tore et al., 2016, p. 143).

In base al modello a due vie, si è sviluppato il *Dual-Route Cascaded Model* (Coltheart et al., 2001). Con elaborazione "a cascata" ci si riferisce a una serie di attivazioni che passano continuamente tra vari livelli senza che il *processing* a un determinato livello sia compiuto; ciò significa che nella decodifica della parola *building*, ad esempio, non è necessario completare il processing visivo, per attivare il processing fonologico: bastano, infatti, le informazioni fonologiche di quattro lettere (*buil*) (Jin, 2017, p. 12).

Tale modello, sviluppato per la lingua inglese, è applicabile anche alla lingua italiana (Mulatti & Job, 2003; Mulatti et al., 2007); al contrario, il cinese viene elaborato seguendo il *Threshold style* (Liu et al., 2007): il *processing* dei caratteri richiede un'accumulazione di informazioni e, dunque, l'elaborazione fonologica può essere attivata solo dopo che il *processing* visivo viene compiuto.

3.3 Il *processing* morfologico

L'ultima componente coinvolta nel riconoscimento delle parole è la scomposi-

zione morfologica. La capacità dei lettori di individuare la struttura interna delle parole rappresenta un aspetto importante della consapevolezza morfologica, che è correlata alla capacità di decodifica e alle conoscenze di vocabolario, contribuendo così allo sviluppo dell'abilità di lettura (Deacon et al., 2018).

Le variazioni nella consapevolezza morfologica dipendono dalle differenze tipologiche fra le lingue. Nel nostro caso, l'italiano, per la sua natura fusiva, tende a confondere i confini dei morfemi all'interno dell'unità lessicale (Martari, 2017, p. 56); ciò significa che, nella lettura in questa lingua è importante sapere individuare soprattutto i morfemi legati, i quali sono divisi a loro volta in lessicali e grammaticali, che sono suddivisi ulteriormente in flessivi e derivazionali. Per i bambini della scuola primaria «l'attenzione alla struttura interna delle parole si rivela quindi strumento potente di conoscenza del funzionamento della lingua» (Del Vecchio, 2011, p. 186).

Diversamente da quanto avviene in italiano, i morfemi in cinese si trovano «con confini definiti all'interno dell'unità lessicale» (Martari, 2017, p. 56). Per ciò, la consapevolezza morfologica in cinese consiste nel saper riconoscere ogni morfema rappresentato dai caratteri e, nello specifico, in tre fenomeni specifici: caratteri omofoni, caratteri omografi e parole composte (Cheng et al., 2016). I primi sono caratteri che condividono la stessa pronuncia, in quanto il numero di sillabe è limitato in cinese; per esempio, la sillaba /yè/ corrisponde a caratteri diversi, come 页 ('pagina'), 夜 ('notte'), 叶 ('foglia') etc. I secondi sono quelli con significati diversi a seconda della parola che li contiene, come ad esempio il carattere 乐, che significa 'felice' nella parola 快乐 (*kuàilè*, 'felicità'), mentre nella parola 音乐 (*yīnyuè*, 'musica') indica 'musica'. L'ultimo riguarda la formazione di parole in cinese, la quale si affida maggiormente alla composizione. Grazie a questo meccanismo, il significato di una parola composta può essere dedotto a partire dal significato dei singoli caratteri. Ad esempio, se si conoscono i due caratteri 开 (*kāi*, 'aprire'/'accendere') e 关 (*guān*, 'chiudere'/'spegnere') si può fare un'ipotesi verosimile sul significato della parola composta 开关 (*kāiguān*, 'interruttore').

3.4 Il *processing* sintattico

A differenza del riconoscimento delle parole, il ruolo della sintassi è stato a volte

sottovalutato nella ricerca sulla lettura in L1 (Koda, 2007, p. 7). Tuttavia, la consapevolezza sintattica è essenziale, poiché serve per disambiguare le possibili interpretazioni attivate dall'*input* visivo (Nassaji, 2014, p. 14). Si pensi alle frasi *garden-path*, in cui i lettori si trovano a rianalizzare la struttura sintattica dopo aver percepito la prima interpretazione come errata.

Un classico esempio è la frase seguente: *The horse raced past the barn fell* (Bever, 1970, p. 316). Leggendo, i lettori possono essere disorientati inizialmente da questa struttura “alla biforcazione del sentiero”, interpretando l'elemento *raced* come verbo principale; solo dopo aver letto il verbo finale *fell*, possono rendersi conto dell'errata interpretazione iniziale e individuare il corretto verbo riferito al soggetto *the horse*, grazie all'aumento della consapevolezza sintattica nella rianalisi della frase. Dunque, la capacità dei lettori di analizzare la struttura sintattica è fondamentale per la comprensione. Infatti, il contributo della consapevolezza sintattica alla comprensione scritta è stato confermato da diversi studi più recenti (ad esempio Deacon & Kieffer, 2018; Siu & Ho, 2020).

Per indagare le variazioni interlinguistiche in termini di processing sintattico, numerose ricerche psicolinguistiche sono state condotte basandosi sul *Competition Model* (Bates & MacWhinney, 1989), un approccio che spiega «i meccanismi regolativi della comprensione e dell'acquisizione del linguaggio operanti sia negli adulti, sia nei bambini» (Pellegrino et al., 2015, p. 165).

Nello specifico, tale modello studia come un parlante sfrutti gli indizi formali, come l'ordine delle parole e l'animatezza, nelle frasi con verbi transitivi per individuare l'agente e il paziente. Per esempio, i parlanti di lingua inglese prediligono l'ordine delle parole, a causa della rigidità dell'ordine dei costituenti in questa lingua, mentre l'ordine delle parole non è un indizio altrettanto affidabile in italiano, poiché può variare per motivi pragmatici.

I parlanti di italiano, infatti, si appoggiano a indizi diversi a seconda della frase: se il soggetto è nullo o vi sono pronomi clitici oggetto, osservano l'accordo fra soggetto e verbo, mentre in presenza di due nomi in forma esplicita, si basano piuttosto sull'animatezza e sull'ordine delle parole, nonché sull'intonazione quando si tratta di comprensione orale (MacWhinney et al., 1984, p. 147).

Diversamente dai parlanti delle lingue sopracitate, i lettori cinesi si affidano maggiormente agli indizi semantici, come l'animatezza (Li et al., 1993; Dong &

Liu, 2006), ma utilizzano anche le informazioni fornite dall'ordine delle parole (Wang & Yang, 2008, p. 137).

Oltre ad avere una modalità di *processing* sintattico diversa, i bambini cinesi devono sviluppare anche abilità specifiche dovute alle particolarità di questa lingua: innanzitutto, devono saper segmentare le frasi in parole per costruire il significato, poiché non c'è spazio tipografico fra i caratteri. Oltre a ciò, i bambini devono imparare diversi ordini di parole che hanno lo stesso significato e capire se il primo nome in una frase sia il *topic* o il primo argomento del verbo, nonché percepire lo scopo semantico del *topic* a livello discorsivo (Wang & Yang, 2008, p. 135).

4. Rapporti complessi tra lettura in L1 e in L2: differenze e somiglianze

Le differenze di *processing* fra lingue diverse in termini di ortografia, fonologia, morfologia e sintassi implicano che un lettore di una data L1 possa incontrare, nella lettura in L2, delle difficoltà, il cui grado può dipendere dalla distanza interlinguistica (Grabe & Yamashita, 2022, p. 164). Perciò, da una parte non si può trascurare il ruolo assunto dalle esperienze di lettura in L1, ma, allo stesso tempo, vi sono altri fattori che contribuiscono alla performance della lettura in L2, come ad esempio le competenze linguistiche nella L2, il contatto che l'apprendente ha con essa, i tipi di *input* scritto cui è sottoposto, nonché le sue caratteristiche individuali.

Insomma, la lettura in L2 è un processo ibrido in cui diverse variabili interagiscono. Come sostiene Koda (2007, 2016), lo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 emerge da un sistema di *processing* in due lingue (*dual-language processing system*), ossia la combinazione di *transfer* di abilità acquisite in L1 e competenze linguistiche in L2; con il termine *transfer*, ci si riferisce all'attivazione di abilità ben consolidate nella L1, innescata dall'*input* in L2 (Koda, 2008). È importante sottolineare, inoltre, che le abilità trasferite continueranno a svilupparsi attraverso l'aumento dell'esposizione all'*input* in L2 (Koda, 2007, p. 18).

Prima di discutere il ruolo della L1 nella lettura in L2, ci focalizzeremo sugli aspetti convergenti e divergenti tra la lettura in L1 e in L2. Generalmente, rispetto alle controparti L1, i lettori L2 elaborano in modo più lento e meno accurato il riconoscimento delle parole (Brysbaert, 2019) e spesso non riescono a svilup-

pare una rappresentazione semantica completa (Perfetti, 2007). Questi limiti riscontrati nell'elaborazione dei lettori L2 possono compromettere la qualità della comprensione. Inoltre, casi di incomprensione possono verificarsi quando i lettori L2 risultano meno competenti nella lingua *target* o vi è una discrepanza dovuta al diverso *background* culturale (Sadeghi, 2021, p. 38).

Nello specifico, le competenze linguistiche dei lettori L2 influenzano la performance di lettura attraverso principalmente la conoscenza lessicale e grammaticale. Quanto al primo fattore, ormai è ampiamente accettato che la conoscenza del vocabolario sia uno dei più forti predittori dello sviluppo dell'abilità di lettura in L2 (Jeon & Yamashita, 2014, 2022; Zhang & Zhang, 2020): sono infatti state condotte ricerche sull'effetto dell'ampiezza del vocabolario (*vocabulary breadth*) e della sua profondità (*vocabulary depth*) sulla performance della lettura in L2 (Chen & Liu, 2020; Li & Kirby, 2015).

Quanto all'ampiezza, la soglia lessicale per la lettura in L2, in inglese ad esempio, è 2.000-3.000 famiglie di parole; tuttavia, se un individuo legge per scopi accademici, avrà bisogno di conoscere un vocabolario ancora più ampio, composto da circa 8.000-9.000 famiglie di parole (Schmitt & Schmitt, 2014). Quanto invece alla profondità, si tratta di valutare tre aspetti, che comprendono la precisione nella comprensione semantica, il grado complessivo di conoscenza di una data parola e la conoscenza dei rapporti tra essa e le altre (Read, 2004).

Con conoscenze grammaticali si intende, invece, la consapevolezza o la conoscenza sintattica; a questo riguardo, Grabe (2010) sostiene che vi è poco riconoscimento o persino poca consapevolezza di come la grammatica possa funzionare per dare supporto alla comprensione, nonostante sia essenziale per una lettura scorrevole (McCauley & Christiansen, 2019). Infatti, le conoscenze sintattiche hanno la funzione di unire le unità frasali e i periodi per la costruzione di proposizioni semantiche (DeKeyser, 2001) e di elaborare altri tipi di informazioni essenziali per la comprensione (Grabe & Yamashita, 2022, pp. 310-311) (ad esempio disambiguare le alternative semantiche, tracciare i referenti pronominali e dimostrativi, prevedere le strutture di alta frequenza come l'ordine SVO, autocorreggersi per "aggiustare" la comprensione). I lettori competenti non si accorgono dell'uso delle conoscenze sintattiche per la comprensione, mentre i

lettori L2 con difficoltà sono più consapevoli che c'è qualcosa che non funziona quando capiscono ogni parola ma non comprendono il significato della frase.

Oltre all'aspetto linguistico, la discrepanza si trova anche nel *processing*: i lettori L1 si concentrano più su processi di livello superiore, mentre invece i lettori L2 si focalizzano principalmente sull'elaborazione di livello inferiore (Chun & Plass, 1997, p. 63). Inoltre, i lettori L2, soprattutto quando sono ancora inesperti, creano processi aggiuntivi nell'elaborazione, come ad esempio quando, all'inizio dell'apprendimento, cercano di trovare equivalenti lessicali nella propria L1 per accedere al significato. Solo in un secondo momento si stabilisce un legame diretto tra il concetto e le parole in L2, saltando il processo di traduzione (Corda & Marengo, 2003; Kroll & Tokowicz, 2005). Infine, i lettori L2 si impegnano molto di più nel *processing* metalinguistico rispetto a quando leggono nella loro lingua madre (Nagy, 2007), specie nel caso in cui i lettori devono affrontare materiali accademici molto impegnativi.

Nonostante le grandi differenze tra la lettura in L1 e in L2, ci sono ovviamente alcuni importanti punti in comune. Prima di tutto, le variabili che predicono la comprensione della lettura in L1 tendono a essere le stesse per la lettura in L2, come ad esempio la consapevolezza fonologica, un'abilità di base comune (Koda, 2007, p. 25). Tale capacità è un forte predittore dell'abilità di riconoscere le parole, non solo nello sviluppo della lettura in L1 (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008) ma anche in L2 fra i bilingui (Verhoeven, 2007), a prescindere dal *background* linguistico degli apprendenti e dalla loro competenza orale (Lesaux & Siegel, 2003). Inoltre, l'elaborazione di livello superiore, ovvero il processo di comprensione, è più o meno uguale per i lettori L1 e L2 (Nassaji, 2014; Verhoeven, 2017), in quanto le risorse cognitive al di là del linguaggio sono essenzialmente le stesse. Infine, da un punto di vista di sviluppo dell'abilità di lettura, i processi in L1 e in L2 sono simili. In altri termini, col passare del tempo, l'aumento della quantità di *input* e delle esperienze pratiche in L2 favorisce l'automatizzazione e la fluidità di lettura, facendo sì che la comprensione in L2 avvenga in modo simile a quella in L1 (Grabe & Yamashita, 2022, p. 197).

5. Il ruolo della L1 nella lettura in L2: teorie e ricerche

Dunque, da un lato esistono somiglianze tra la lettura in L1 e in L2; dall'altro, le

diverse proprietà linguistiche della L1 possono influenzare i processi di livello inferiore nella lettura in L2. Gli studi sulla lettura in L2, pertanto, sono interessati a capire la misura in cui l'abilità e le conoscenze linguistiche della L1 possano trasferirsi nella lettura in L2.

Per indagare il ruolo della L1 nella lettura in L2 si sono sviluppate varie teorie, fra le quali spicca la *Linguistic Interdependence Hypothesis* (Cummins, 1979), dedicata agli studi sull'acquisizione bilingue. Vari studi confermano tale ipotesi, come ad esempio lo studio, condotto da Pasquarella e colleghi (2015), sui fenomeni di *transfer* in termini di accuratezza e di fluidità nel riconoscimento delle parole, grazie al confronto di due gruppi bilingui spagnolo-inglese e cinese-inglese. L'esperimento, che è stato condotto per due volte nel primo e nel secondo anno di scuola primaria, ha mostrato che il fenomeno di *transfer* che riguarda l'accuratezza nel riconoscimento delle parole è avvenuto solo nel gruppo spagnolo-inglese, mentre il *transfer* della fluidità si è trovato in entrambi i gruppi. Tale risultato implica che il *transfer* dell'accuratezza si basa sulla similarità strutturale nello scritto tra due lingue, mentre la fluidità si riferisce ai processi cognitivi universali che si sovrappongono nella lettura in tutte le lingue.

Tuttavia, secondo alcuni studiosi, è importante distinguere eventuali fenomeni di *transfer* positivo presenti nel *processing* di livello inferiore da quelli nell'elaborazione di livello superiore nella lettura in L2 (Chung et al., 2019; Fraser et al., 2016). Per tale motivo si sono sviluppate altre due teorie: il *Common Underlying Cognitive Processes Framework* (Geva & Ramirez, 2015) e il *Transfer Facilitation Model* (Koda, 2000, 2005).

La prima, che dà supporto all'ipotesi dell'interdipendenza linguistica, ha specificato i meccanismi universali che contribuiscono allo sviluppo dell'abilità di lettura; questi processi cognitivi sottostanti includono la memoria di lavoro, le strategie di lettura, la consapevolezza metacognitiva, le conoscenze contestuali, la motivazione, nonché altre funzioni esecutive (Grabe & Yamashita, 2022, p. 200). Oltre a ciò, nell'elaborazione di livello inferiore, la consapevolezza fonologica è comunemente considerata un'abilità universale; gli studi a riguardo non si limitano ai soggetti bilingui (Branum-Martin et al., 2015; Luo et al., 2014), ma indagano anche apprendenti di L2 (Hu, 2019; Lindsey et al., 2003).

La seconda, sviluppata da Koda (2000, 2005), ha invece enfatizzato il ruolo della distanza linguistica tra L1 e L2, come ad esempio le differenze ortografiche e morfologiche. Secondo la studiosa, eventuali fenomeni di transfer positivo possono essere attribuiti alle similarità interlinguistiche a livello metalinguistico. Basandosi su tale modello, sono state condotte varie ricerche empiriche dedicate alle lingue tipologicamente distanti.

In particolare, riguardo alle differenze ortografiche, alcuni studiosi (Hamada & Koda, 2008; Pae & Lee, 2015) indagano la *performance* dei lettori che utilizzano sistemi di scrittura diversi, come gli studenti coreani e cinesi, nel *task* di decodifica e di apprendimento di parole nuove in inglese. Dato che la lingua coreana condivide il sistema alfabetico con l'inglese, rispetto alle controparti cinesi, gli studenti coreani si comportano non solo in modo più veloce e senza errori nel processo di decodifica ma anche nell'apprendimento.

Quanto all'aspetto morfologico, vari studi si concentrano sulla verifica della presenza di *transfer* positivo nel *processing* di parole composte (Li et al., 2017; Zhang, 2012) e di parole derivate (Zhang, 2016; Zhang & Koda, 2014) fra i bilingui cinese-inglese. Tuttavia, pochi studi gettano luce sull'aspetto sintattico; fra questi, ve n'è uno condotto da Siu e Ho (2015) che indaga i rapporti tra la competenza sintattica, in riferimento all'ordine delle parole e alla morfosintassi, e la comprensione in L1 e in L2 di bambini bilingui cantonese-inglese. I risultati hanno rivelato un effetto diretto e significativo della competenza L1 sulla lettura in L2, in termini di ordine delle parole, rispetto al fattore morfosintattico.

A differenza dei modelli sopracitati che studiano maggiormente i transfer nello sviluppo della *biliteracy*, la *Short Circuit Hypothesis* (Clarke, 1980) sottolinea invece l'importanza della competenza linguistica della L2 nella lettura, la quale viene ampiamente accettata nell'ambito della *Second Language Acquisition Theory*. Secondo questa ipotesi, il lettore L2 deve raggiungere una certa soglia di competenza linguistica prima di poter trasferire l'abilità di lettura in L1 nella lettura in L2; altrimenti, l'insufficienza della conoscenza di L2 creerebbe dei cortocircuiti nella lettura. Ciò implica che la correlazione tra l'abilità di lettura in L1 e quella in L2 non sarà significativa fra apprendenti di livello basso, mentre il *transfer* positivo dalla L1 alla L2 inizierà a manifestarsi quando le conoscenze della L2 si sono arricchite. Alla luce di quanto indica la *Short Circuit*

Hypothesis, numerosi studi si concentrano sull'esaminare l'influenza di due variabili, l'abilità di lettura in L1 e la competenza della L2, sulla performance della lettura in L2 e i rapporti tra di loro.

In particolare, Jeon e Yamashita (2014), grazie a una meta-analisi comprensiva, hanno sostenuto che i fattori che influenzano maggiormente la lettura in L2 sono tutti di natura linguistica: le conoscenze della grammatica e del vocabolario, e l'abilità di decodifica in L2; in effetti, i due aspetti più prettamente linguistici, ovvero la grammatica e il vocabolario, hanno ricevuto particolare attenzione da parte degli studiosi nella ricerca sulla lettura in L2 (Choi & Zhang, 2018). Ma quale di loro abbia un peso maggiore rimane senza una risposta definitiva: alcuni sostengono che la conoscenza grammaticale ha un'influenza più forte (Jeon & Yamashita, 2014; Kim & Cho, 2015), altri trovano invece il vocabolario il fattore più significativo (Susoy & Tanyer, 2019; Zhang, 2012). Anche i risultati ottenuti osservando gruppi di apprendenti con competenze diverse sono contraddittori: per gli apprendenti iraniani di inglese (Raeisi-Vanani & Baleghizadeh, 2022) la conoscenza del vocabolario è un migliore predittore della lettura rispetto alla grammatica fra gli apprendenti più competenti, mentre la grammatica sembra avere un ruolo leggermente più significativo rispetto al vocabolario fra i lettori meno competenti; un esito opposto viene riscontrato invece fra gli apprendenti turchi di inglese (Taşçı & Turan, 2021). Per quanto riguarda il fenomeno del livello soglia, Yamashita e Shiotsu (2017) hanno confermato il contributo dell'abilità di lettura in L1 alla lettura in L2 solo per i più competenti nel gruppo *target*. Nonostante tutto ciò, non è ancora stato del tutto chiarito il ruolo della L1 nella fase di acquisizione della seconda lingua in senso ricettivo, né come esso possa influenzare in modo indiretto la performance di lettura in L2.

6. Conclusione

In sintesi, la lettura in L2 è ancora un campo di studio da esplorare: nonostante siano stati condotti numerosi studi empirici basati su teorie diverse, non sembra sia stato ancora raggiunto un consenso univoco, soprattutto quando le lingue coinvolte sono tipologicamente distanti. In questi casi, eventuali *transfer* positivi saranno osservabili a livello metalinguistico, ma rimane difficile capire

se una comprensione errata in L2 sia dovuta alla mancanza delle competenze previste dalle proprietà specifiche della L2 o al ricorso alle abilità acquisite in L1 che non sono ancora completamente adattate al sistema linguistico d'arrivo.

Il presente lavoro ha come punto di partenza la descrizione teorica delle sotto-abilità richieste dalle caratteristiche distintive delle lingue che ci interessano, poiché si suppone che la distanza linguistica tra L1 e L2 svolga un ruolo determinante nella lettura in L2. Tuttavia, è importante sottolineare che per valutare la performance della lettura in L2, non ci si aspetta che un'analisi delle abilità strettamente legate alle conoscenze delle lingue coinvolte sia sufficiente, dal momento che la lettura in L2 è un processo complesso che coinvolge anche interazioni di vari altri componenti metacognitive e socioeducative. Perciò, un prossimo passo nella valutazione della lettura in L2, soprattutto per la lettura nell'italiano L2, potrebbe consistere nello sviluppo di strumenti di valutazione mirati alla comprensione di livello superiore e all'abilità nell'uso di strategie di lettura.

Bibliografia

- Bates, E. A., & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the Competition Model. In B. MacWhinney & E. Bates (A cura di), *The Cross Linguistic Study of Sentence Processing* (pp. 3-76). CUP.
- Bever, T. G. (1970). The Cognitive Basis for Linguistic Structures. In J. R. Hayes (A cura di), *Cognition and the Development of Language* (pp. 279-362). John Wiley.
- Branum-Martin, L., Tao, S., & Garnaat, S. (2015). Bilingual phonological awareness: Reexamining the evidence for relations within and across languages. *Journal of Educational Psychology*, 107(1)/2015, 111-125.
- Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 2019/109. DOI: [10.1016/j.jml.2019.104047](https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047).
- Carr, T. H., & Levy, B. A. (A cura di) (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. Academic Press.

- Chang, L., & Perfetti, C. A. (2018). Visual factors in writing system variation: Measurement and implications for reading. In H. K. Pae (A cura di), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences: Reflections from the Chinese, Japanese and Korean Languages*, (pp. 49-72). John Benjamins.
- Chen, C., & Liu, Y. (2020). The role of vocabulary breadth and depth in IELTS academic reading tests. *Reading as a Foreign Language*, 32(1)/2020, 1-27.
- Cheng, Y., Zhang, J., Wu, X., Liu, H., & Li, H. (2016). Cross-lagged relationships between morphological awareness and reading comprehension among Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 2016/7. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01379](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01379).
- Choi, Y., & Zhang, D. (2018). The relative role of vocabulary and grammatical knowledge in L2 reading comprehension: A systematic review of literature. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(1)/2018, 1-30.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 1(1)/1997, 60-81.
- Chung, S. C., Chen, X., & Geva, E. (2019). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, 2019/50, 149-161.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64(2)/1980, 203-209.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (A cura di), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1)/2001, 204-256.
- Corda, A., & Marengo, C. (2003). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Guerra Edizioni.

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2)/1979, 222-251.
- Di Tore, S., Maffei, S., & Sibilio, M. (2016). A Typical Development of Reading Skills in the Italian Primary School: Educational and Technological Perspectives. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4)/2016, 141-149.
- Deacon, S. H., & Kieffer, M. J. (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 110(1)/2018, 72-86.
- Deacon, S. H., Holliman, A. J., Dobson, G. J., & Harrison, E. C. J. (2018). Assessing direct contributions to morphological awareness and prosodic sensitivity to children's word reading and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 22(6)/2018, 527-534.
- Del Vecchio, G. (2011). Per la costruzione di un percorso di grammatica "sostenibile" nella scuola primaria. In L. Corrà & W. Paschetto (A cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 171-188). Franco Angeli.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and Automatization. In P. Robinson (A cura di), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125-151). Cambridge University Press.
- Dong, Y., & Liu, Y. (2006). Word order and animacy as sentence processing cues for Chinese-English bilinguals. *Foreign Language Teaching and Research*, 38(5)/2006, 257-264.
- Fraser, C., Massey-Garrison, A., & Geva, E. (2016). Problems with reading. In X. Chen, V. Dronjic, & R. Helms-Park (A cura di), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistics issues* (pp. 236-281). Routledge.
- Geva, E., & Ramirez, G. (2015). *Focus on reading*. Oxford University Press.
- Grabe, W. (2010). Reading in a second language. In R. B. Kaplan (A cura di), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 89-99). Oxford University Press.

- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1)/2008, 1-31.
- Hu, M. (2019). The Relationship between English phonological awareness of Chinese English learners and their English skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(1)/2019, 45-51.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1)/2014, 160-212.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2022). L2 reading comprehension and its correlates: An updated meta-analysis of correlation coefficients. In E. H. Jeon & Y. In'nami (A cura di), *Understanding L2 proficiency: Theoretical and meta-analytic investigations* (pp. 29-86). John Benjamins.
- Jin, H. (2017). The Enlightenment of Chinese Character Processing Research on Chinese Character Reading Teaching 汉字加工研究对汉字阅读教学的启示. *Research on International Chinese Teaching*, 2(14)/2017, 10-17.
- Job, R., Peressotti, F., & Mulatti, C. (2016). The Acquisition of Literacy in Italian. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (A cura di), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 140-159). Routledge.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (A cura di), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67-84). North-Holland.
- Kim, J. S., & Cho, Y. Y. (2015). Proficiency effects on relative roles of vocabulary and grammar knowledge in second language reading. *English Teach*, 70(1)/2015, 75-96.

- Koda, K. (2000). Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 21(3)/2000, 297-320.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 2007/57, 1-44.
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. In K. Koda & A. Zehler (A cura di), *Learning to read across languages* (pp. 68-96). Routledge.
- Koda, K. (2016). Development of word recognition in a second language. In X. Chen, V. Dronjic & R. Helms-Park (A cura di), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues* (pp. 70-98). Routledge.
- Kroll, J. F., & Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (A cura di), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 531-553). Oxford University Press.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39(6)/2003, 1005-1019.
- Li, M., Jiang, N., & Gor, K. (2017). L1 and L2 processing of compound words: Evidence from masked priming experiments in English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(2)/2017, 384-402.
- Li, M., & Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5)/2015, 611-634.
- Li, P., Bates, E., Liu, H., & MacWhinney, B. (1993). Processing a language without inflections: A reaction time study of sentence interpretation in Chinese. *Journal of Memory and Language*, 32(2)/1993, 169-192.

- Lin, J., & Zhang, H. (2021). Cross-linguistic influence of phonological awareness and phonological recoding skills in Chinese reading acquisition among early adolescent students. *The Journal of General Psychology*, 150(1)/2021, 120-142.
- Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3)/2003, 482-494.
- Liu, Y., Wang, M., & Perfetti, C. A. (2007). Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners. *Memory & Cognition*, 35(3)/2007, 471-480.
- Luo, Y. C., Chen, X., & Geva, E. (2014). Concurrent and longitudinal cross-linguistic transfer of phonological awareness and morphological awareness in Chinese-English bilingual children. *Written Language and Literacy*, 17(1)/2014, 89-115.
- MacWhinney, B., Bates, E., & Kligel, R. (1984). Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(2)/1984, 127-150.
- Martari, Y. (2017). *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*. Pàtron.
- McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological Review*, 126(1)/2019, 1-51.
- Mulatti, C., & Job, R. (2003). *Lettura di parole isolate: un simulatore, un esperimento e una simulazione*. Laboratorio di Scienze Cognitive, Università degli studi di Trento, Report No. 19, Rovereto.
- Mulatti, C., Peressotti, F., & Job, R. (2007). Reazing and zeading: Which is faster? The position of the diverging letter in a pseudoword determines reading time. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60(7)/2007, 1005-1014.

- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. Wagner, A. Muse & K. Tannenbaum (A cura di), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52-77). Guilford Press.
- Nassaji, H. (2014). The role and importance of lower-level processes in second language reading. *Language Teaching*, 47(1)/2014, 1-37.
- Pae, H. K., & Lee, Y. (2015). The Resolution of visual noise in word recognition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(3)/2015, 337-358.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2015). Common and language-specific processes in word reading accuracy and fluency: Comparing cross-language transfer between Spanish–English and Chinese–English bilinguals. *Journal of Educational Psychology*, 107(1)/2015, 96-110.
- Pellegrino, E., De Meo, A., & Caruso, V. (2015). Chi compie l'azione? L'applicazione del Competition Model su sordi italiani. In M. E. Favilla & E. Nuzzo (A cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologia, insegnamento* (pp. 165-178). AItLA.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4)/2007, 357-383.
- Pine, N., Huang, P., & Huang, R. (2003). Decoding strategies used by Chinese primary school children. *Journal of Literacy Research*, 35(2)/2003, 777-812.
- Raeisi-Vanani, A., & Baleghizadeh, S. (2022). The contributory role of grammar vs. vocabulary in L2 reading: An SEM approach. *Foreign Language Annals*, 55(2)/2022, 559-585.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (A cura di), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 209-227). John Benjamins.

- Sadeghi, K. (2021). *Assessing Second Language Reading: Insights from Cloze Tests*. Springer.
- Sartori, G. (1984). *La lettura: processi normali e dislessia*. Il Mulino.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4)/2014, 484-503.
- Seymour, P. (2016). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (A cura di), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 441-462). Routledge.
- Shi, B., Li, H., Zang, Y., & Shu, H. (2011). The Role of Logographeme Characteristics and Orthographic Awareness in Low-Grade Children's Writing Development, 部件特征和正字法意识在儿童汉字书写发展中的作用. *Psychological Development and Education*, 27(3)/2011, 297-303.
- Siu, C. T., & Ho, C. S. (2015). Cross-Language Transfer of Syntactic Skills and Reading Comprehension Among Young Cantonese-English Bilingual Students. *Reading research quarterly*, 50(3)/2015, 313-336.
- Siu, C. T., & Ho, C. S. (2020). A longitudinal investigation of syntactic awareness and reading comprehension in Chinese-English bilingual children. *Learning and Instruction*, 2020/67, 101327. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2020.101327](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101327).
- Susoy, Z., & Tanyer, S. (2019). The role of vocabulary vs. syntactic knowledge in L2 reading comprehension. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1)/2019, 113-130.
- Taşçı, S., & Turan, Ü. D. (2021). The Contribution of Lexical Breadth, Lexical Depth, and Syntactic Knowledge to L2 Reading Comprehension Across Different L2 Reading Proficiency Groups. *English Teaching & Learning*, 45(2)/2021, 145-165.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3)/2007, 425-439.

- Verhoeven, L. (2017). Learning to read in a second language. In K. Cain, D. Compton & R. Parrila (A cura di), *Theories of reading development* (pp. 215-234). John Benjamins.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3)/2008, 407-423.
- Wang, M., & Yang, C. (2008). Learning to read Chinese. Cognitive consequences of cross-language and writing system differences. In K. Koda & A. Zehler (A cura di), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 125-153). Routledge.
- Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: a comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87(2)/2003, 129-149.
- Xu, Y., Chang, L., & Perfetti, C. A. (2014). The Effect of Radical-Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 98(3)/2014, 773-793.
- Yamashita, J. (2022). L2 reading comprehension: Theory and research. In E. H. Jeon & Y. In'nami (A cura di), *Understanding L2 proficiency. Theoretical and meta-analytic investigations* (pp. 5-28). John Benjamins.
- Yamashita, J., & Shiotsu, T. (2017). Comprehension and knowledge components that predict L2 reading: A latent-trait approach. *Applied Linguistics*, 38(1)/2017, 43-67.
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study. *The Modern Language Journal*, 96(4)/2012, 558-575.
- Zhang, D. (2016). Derivational morphology in reading comprehension of Chinese-speaking learners of English: A longitudinal structural equation modeling study. *Applied Linguistics*, 38(6)/2016, 871-895.

- Zhang, D., & Koda, K. (2014). Awareness of derivation and compounding in Chinese–English biliteracy acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1)/2014, 55-73.
- Zhang, T., & Ke, C. (2018). Research on L2 Chinese character acquisition. In C. Ke (A cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 103-133). Routledge.
- Zhang, S., & Zhang, X. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4)/2020, 696-725.