

“LÀ DOVE IL *SI* SUONA”: PER UNA PRESENTAZIONE IN CHIAVE COGNITIVA DELLE COSTRUZIONI RIFLESSIVE, RECIPROCHE E INTRANSITIVE PRONOMINALI NEL CONTESTO DI ITALIANO L2

Sara Cattani, Andrea Ghirarduzzi¹

1. LE COSTRUZIONI CON ‘SI’ IN ITALIANO: LE RAGIONI DI UNA RICERCA IN AMBITO GLOTTODIDATTICO

1.1. L’analisi teorica delle “costruzioni con *si*”

Come sottolinea Pescarini (2016: 15) «le costruzioni con [marca pronominale] *si* rappresentano uno dei punti critici nella descrizione dei fenomeni grammaticali dell’italiano». Alla base della difficoltà a fornire una descrizione compiuta e condivisa di tali costruzioni vi sono sia ragioni oggettive (la varietà di funzioni ricoperte dalla particella impedisce una spiegazione univoca, una cosiddetta *reductio ad unum*) che motivazioni derivanti dall’eterogeneità di prospettive teoriche dalle quali si guarda alla questione. A ciò si aggiunge un significativo problema riguardante la difficoltà di trovare una classificazione e una nomenclatura condivise per tutte le diverse tipologie di costruzioni in cui compare il *si*.

Nonostante tali difficoltà, «attorno alle costruzioni con *si* è fiorito un nutrito filone di studi formali sviluppati negli anni Ottanta: Belletti (1982), Burzio (1986), Kayne (1986), Manzini (1986), Cinque (1988), Dobrovie-Sorin (1998, 2006) ecc.» (Pescarini, 2015: 11). A proposito di questi studi (per una panoramica completa si veda Pescarini, 2015), si può notare che:

- sebbene si tratti per la maggior parte di ricerche di tipo sincronico, all’interno del filone non mancano ricerche di tipo diacronico «che hanno arricchito la discussione con nuovi dati», come ad esempio Cennamo (1991, 1993) e Salvi (2008a, 2008b);
- la maggior parte delle ricerche si concentrano esclusivamente su interpretazioni di tipo sintattico (e con una forte predominanza di analisi di ambito generativista);
- dato che in italiano tutte le “costruzioni con *si*” richiedono l’ausiliare *essere*, in alcuni casi tali ricerche (es. Burzio, 1986) vengono esplicitamente collegate agli studi di Grammatica Relazionale relativi all’Ipotesti Inaccusativa (Perlmutter, 1978) e all’alternanza tra gli ausiliari *essere* e *avere* nelle costruzioni intransitive (*split intransitivity*).

A proposito dell’ultimo punto, preme sottolineare come nel corso dei decenni, all’interno del paradigma della *Role and Reference Grammar*, si sia sviluppato un filone alternativo a quello principale che ha tentato di rintracciare una correlazione tra l’alternanza tra i due ausiliari e fattori di tipo semantico. Il dibattito che ne è scaturito ha

¹ Università di Parma.

L’articolo e la ricerca sono stati concepiti collaborativamente dai due autori. Per quanto concerne la stesura, si devono a Sara Cattani i §§ 2 e 3.3, mentre si devono ad Andrea Ghirarduzzi i §§ 1, 3, 3.1, 3.2 e 4.3. La Conclusione è frutto del lavoro congiunto dei due autori.

coinvolto appunto anche le “costruzioni con *si*” a causa della loro ricorrenza obbligatoria con l’ausiliare *essere*. Tale filone è riconducibile agli studi di VanValin (1990), Van Valin, La Polla (1997), Sorace (2000), Bentley, Eythórsson (2003), Bentley (2006) (per una rassegna critica rispetto alla possibilità di correlare le costruzioni inaccusative e inergative a determinati valori semantici, si veda Loporcaro, 2003, 2015).

In ogni caso, sia dal punto di vista sintattico che da quello semantico sembra ancora difficile riuscire a rintracciare in sincronia una spiegazione univoca, «un comun denominatore che ci consenta di cogliere la vera natura di *si* [in tutti i tipi di costruzioni nelle quale ricorre]» (Pescarini, 2015: 142) e al momento siamo costretti a definirlo, dal punto di vista formale, come un fenomeno di “sincretismo” (Schäfer, Vivanco, 2015).

1.2. “Le costruzioni con *si*” in prospettiva glottodidattica

Per quanto sia evidente che la questione attiene principalmente all’ambito della Linguistica descrittiva (e non si ha certamente la pretesa di sciogliere in questo contesto i nodi della questione), occorre prendere atto dell’importanza che l’analisi teorica riveste in quanto riferimento per l’elaborazione di grammatiche pedagogiche per parlanti non nativi (Daloiso, 2018a: 1).

A questo riguardo, la nostra esperienza sul campo nell’ambito glottodidattico dell’italiano come L2 e LS ci ha portati a constatare come nella maggior parte dei casi i manuali e le grammatiche per apprendenti non italofoeni tendano a presentare l’argomento delle “costruzioni con *si*”, oltre che in modo poco esaustivo, anche in maniera poco chiara e talvolta imprecisa dal punto di vista linguistico.

Al fine di confermare o confutare questa opinione globale e “impressionistica”, si è deciso di procedere con uno spoglio sistematico di nove tra le principali grammatiche di italiano per apprendenti non italofoeni pubblicate negli ultimi due decenni e di comprendere in che modo tali grammatiche presentino le “costruzioni con *si*” in termini di classificazione delle diverse funzioni e di nomenclatura utilizzata. Lo spoglio di tali grammatiche, i cui esiti sono stati riportati in una nostra recente pubblicazione (Ghirarduzzi, 2026) ha consentito di verificare ad esempio come:

- quasi tutte distinguono tra *si* riflessivo e *si* reciproco, ma nella maggior parte dei casi il reciproco viene descritto come sottoinsieme del riflessivo;
- non tutte distinguono tra riflessivi diretti e indiretti e nessuna distingue tra reciproci diretti (*Loro si baciano*) e indiretti (*Loro si stringono la mano*);
- non tutte distinguono tra costruzioni con *si* riflessivo (*Noi ci laviamo*) e costruzioni con *si* intransitivo pronominale (*Noi ci arrabbiamo*), e quelle che lo fanno tendono a definire le pronominali come un sottoinsieme delle riflessive;
- quasi nessuna distingue tra intransitivi pronominali intrinseci (*Lui si vergogna*) ed estrinseci (*Lei si riposa*);
- la categoria del cosiddetto “*si* intensivo” (*Jacopo si mangia un bel panino*) fatica a trovare una denominazione comune;
- quasi tutte distinguono tra *si* impersonale e *si* passivante, nonostante il fatto che dal punto di vista teorico si tratterebbe di due strutture riconducibili allo stesso costruito e che il passivante non sia del tutto assimilabile alle costruzioni passive;
- nessuna distingue il “*si* medio” (*Questo libro si legge volentieri*) dall’insieme delle costruzioni impersonali/passivanti;
- una sola include il cosiddetto “uso toscano” del *si* (*Noi, si va sempre al mare*).

Come si evince da questa rapida panoramica, del punto di vista trasversale (tra le diverse grammatiche di italiano L2 e LS) le “costruzioni con *si*” tendono a essere presentate in maniera davvero eterogenea, e anche a livello di nomenclatura si riscontrano molte discrepanze tra le diverse pubblicazioni. Inoltre, sembra trovare riscontro quanto scritto da Pescarini (2015: 11-12) a proposito del fatto che «molti degli spunti provenienti da quei lavori [teorici] fatic[a]no ancor oggi a trovare posto nelle grammatiche tradizionali, incluse quelle pensate per l’insegnamento dell’italiano come lingua seconda»; e ciò stupisce anche in considerazione del fatto che «le spiegazioni offerte nelle sezioni teoriche, per quanto finalizzate alla pratica didattica, dovrebbero ispirarsi il più possibile agli studi condotti nell’ambito della Linguistica teorica» (Daloiso, 2018b: 42).

1.3. “Le costruzioni con *si*”: un approccio teorico alternativo

Come si può evincere sfogliando una qualsiasi grammatica italiana, le “costruzioni con *si*” possono essere suddivise in due macrocategorie:

1. quelle, da alcuni definite “anaforiche²” (Romani, 2008), in cui la particella è co-referente di un soggetto grammaticale e tematico (umano o non umano, animato o non animato): costruzioni riflessive, riflessive intensive, reciproche e intransitive pronominali;
2. quelle, da alcuni definite “non anaforiche” (Romani, 2008), in cui la particella non ha la funzione di co-referente, ma segnala la presenza di un agente indeterminato (obbligatoriamente umano): costruzioni con *si* impersonale, con *si* passivante (o passivo) e con *si* medio.

La presente ricerca si concentra esclusivamente sulle costruzioni del tipo 1), quindi riflessive, reciproche e intransitive pronominali, ed esclude invece quelle del secondo tipo, alle quali sarebbe necessario dedicare una sperimentazione specifica. In particolare, si è deciso di sperimentare un approccio alternativo (di stampo cognitivo) all’insegnamento di queste costruzioni; tale approccio è ispirato dal punto di vista pratico ad alcune proposte precedenti (Petri *et al.*, 2015; Ghirarduzzi, 2023) e, dal punto di vista teorico, agli studi di Maldonado (1988, 1989, 1993, 2000, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2009) sulla particella *se* in lingua spagnola e, in misura minore, all’analisi del *si* italiano in prospettiva lessico-verbale proposta da Ježek (2000, 2003).

Nello specifico, la proposta sperimentale ruota attorno all’esplicitazione dell’asimmetria costituita dall’uso di una singola forma (“*si*”) per esprimere tre differenti categorie (riflessivo, reciproco e pronominale³) e focalizza l’attenzione degli apprendenti

² A questo proposito occorre precisare che alcuni ricercatori, tra cui ad esempio Pescarini (2015: 39; 2022: 1), ritengono che il carattere anaforico sia attribuibile al *si* riflessivo ma non a quello delle costruzioni intransitive pronominali, nelle quali il clitico «non indica nessun argomento, ma è parte integrante della morfologia del verbo».

³ Per quanto concerne il sincretismo formale tra riflessivo e reciproco (peraltro comune nelle varietà romanze e non solo – vedi tedesco), secondo un’indagine di Maslova e Nedjalkov (2005), si tratta di un fenomeno comune a poco meno di un terzo (29,1%) delle lingue del mondo (una percentuale che sale al 38,6% se si tengono in considerazione le lingue che hanno sia una forma reciproca autonoma che una forma sincretica riflessiva-reciproca).

Per quanto concerne invece il sincretismo tra riflessivi e intransitivi pronominali, Ježek (2003: 130-31) riporta la proposta già avanzata da Weher (1995) secondo cui il “*si*” sarebbe una marca di terza diatesi (diatesi “media”) e «marcherebbe un evento che si ripercuote sul partecipante codificato come soggetto, anziché su un secondo partecipante: la differenza consisterebbe nel fatto che nel caso dell’evento riflessivo il Soggetto ha il controllo dell’evento, ne è consapevole e oltre a subirne gli effetti ne è contemporaneamente causa, in quello medio il Soggetto è invece Paziente o Tema».

in special modo sui diversi valori semantici (spesso trascurati nelle spiegazioni grammaticali tradizionali) sottesi alle tre costruzioni.

Per quanto concerne le costruzioni riflessive, nel percorso di tipo cognitivo vengono rimarcati i seguenti aspetti:

- esprimono azioni che la persona compie verso se stessa e possono riferirsi:
 - a) alla persona nella sua interezza: *Marco si lava*;
 - b) a una parte del suo corpo (inalienabile): *Marco si lava i denti*;
 - c) a un oggetto alienabile ma concettualizzato come inalienabile in quanto strettamente in contatto con il corpo (es. capi di abbigliamento, gioielli, borse): *Marco si pulisce la giacca con un fazzoletto*⁴;
- le costruzioni di tipo a) possono riguardare anche azioni che riguardano la persona nella sua interezza ma in senso astratto e non fisico (*Maria si stima molto*) e anche azioni in cui la persona è fisicamente sdoppiata grazie a uno strumento “riflettente” (*Giada si guarda allo specchio*);
- nelle costruzioni di tipo b), che riguardano il “grooming” (cioè la cura del corpo), la parte del corpo interessata può subire un’ellissi grazie all’utilizzo di una metonimia (L’INTERO CORPO PER UNA SUA PARTE): *Si pettina [i capelli] e si trucca [il viso]*.
- vengono utilizzate in maniera estesa anche per descrivere azioni che l’individuo compie non nei confronti del proprio corpo e delle proprie immediate pertinenze, ma in generale verso la propria persona. Quando diciamo, ad esempio, *Luigi si è comprato un’auto nuova*, concettualizziamo l’azione come il trasferimento metaforico di un oggetto alienabile (in questo caso l’auto) all’interno del dominio personale dell’uomo (Maldonado, 2008: 168, 170-171). Tale utilizzo viene esteso anche ad azioni che non descrivono un vero oggetto, ma in cui entità astratte vengono concettualizzate come fossero oggetti (reificazione) e poi sottoposte a trasferimento metaforico: *La squadra si è data un mese di tempo; I miei genitori si sono presi una pausa, ecc*⁵;
- nelle costruzioni di tipo a) (cioè le cosiddette “riflessive dirette”) l’azione viene pensata come statica e il soggetto (il quale subisce uno “sdoppiamento” concettuale e diviene anche oggetto diretto della propria azione) può quindi essere parafrasato tramite un pronome accusativo analitico (*Marco si lava = Marco lava se stesso*). Tutte le restanti costruzioni (tipo b), tipo c) e trasferimento metaforico – in sintesi tutte le cosiddette “riflessive indirette”) rivelano invece una concettualizzazione dell’azione come dinamica e direzionale (tramite il ricorso a uno schema PERCORSO – vedi Paliczuk, Pasticha Blin in questa monografia): in questo secondo tipo di costruzioni la particella “si” può essere parafrasata (sebbene questa operazione produca spesso frasi difficilmente accettabili nell’uso, per quanto grammaticali) tramite un pronome dativo analitico (*Marco si lava i denti = Marco lava i denti a se stesso*);

⁴ Tale tendenza delle lingue romanze (ma dell’italiano in particolare) a preferire i pronomi personali agli aggettivi possessivi per descrivere le azioni che coinvolgono le persone, le loro parti fisiche e il loro circostante si manifesta peraltro anche in un uso esteso degli atoni indiretti (*mi, ti, gli/le, ecc.*): *Mi si è rotto il braccio/Mi sono rotto il braccio* invece di **Si è rotto il mio braccio/*Ho rotto il mio braccio*. Ciò è evidente anche nell’uso del cosiddetto “dativo etico” (es. *Che mi combini?; Non mi ti muovere!; Tesoro, mi si sono ristretti i ragazzi*, ecc.), con il quale si indica «la persona che partecipa emotivamente all’evento» (Ježek, 2003: 133) e del “dativo benefattivo” o “di vantaggio” (es. *Mi ha fatto la spesa; Chi ti ha fatto i compiti?; Gli ho tagliato l’erba*), che indica «nell’interesse di chi avviene l’evento descritto dalla frase» (ivi).

⁵ Occorre notare come nelle frasi del primo tipo la metafora di TRASFERIMENTO è codificata unicamente dal valore dativo della preposizione A (*Luigi ha comprato l’auto a se stesso*), mentre in quelle del secondo tipo tale metafora è veicolata anche dal verbo (*dare un mese; prendere un disturbo*).

- tutte le costruzioni riflessive implicano un atto di volontà (o per dirla meglio, una “volizione”), e quindi le “costruzioni con *si*” in cui il soggetto svolge un’azione in maniera involontaria (*Lucia si è sporcata la camicia*) non possono essere considerate riflessive. Infatti, come spiega Ježek (2003: 133-141), sul piano semantico sono tendenzialmente (ma non in maniera assoluta) parametri quali il Controllo e la Causatività a distinguere le costruzioni riflessive da quelle intransitive pronominali (o “medie”);
- in tutte le costruzioni riflessive (tranne quelle di tipo astratto e quelle con strumento riflettente) la mano (che, con Montessori, potremmo definire vero e proprio “organo della mente”) riveste un ruolo fondamentale ed è coinvolta sia fisicamente – nelle azioni di tipo a), b) e c) – che concettualmente – nelle azioni con trasferimento metaforico, per le quali possiamo immaginare di trasferire un oggetto fisico o un concetto reificato all’interno del nostro dominio personale (*Mi sono preso un mese di ferie*). Il ruolo rivestito dalla mano sembra peraltro in accordo con il valore semantico di “atti di volizione” attribuibile alle costruzioni riflessive (vedi punto precedente);

Per quanto concerne le costruzioni reciproche, nel percorso di tipo cognitivo vengono invece portati all’attenzione i seguenti aspetti:

- hanno la stessa forma delle costruzioni riflessive ma, a differenza di queste ultime, interessano obbligatoriamente almeno due soggetti, e possono quindi essere utilizzate solo con le tre persone plurali (*noi-voi-loro*): *Marco e Lucia si amano*;
- in assenza di altri elementi linguistici (es. *l’un l’altro, a vicenda, reciprocamente*, ecc.) o extralinguistici che confermino lo statuto di reciprocità, possono essere interpretate come costruzioni riflessive: *Marco e Lucia si amano* (‘a vicenda’: reciproca; ‘ognuno dei due ama se stesso/a’: riflessiva);
- come le riflessive, possono essere di diversi tipi a seconda del fatto che coinvolgano la persona nella sua interezza (a. *Romeo e Giulietta si amano*), una parte del corpo inalienabile (b. *Le due presidenti si stringono la mano*), un oggetto alienabile ma concettualizzato come inalienabile (c. *I due fratelli si fanno il nodo alla cravatta a vicenda*);

Per quanto riguarda infine le costruzioni intransitive pronominali, nel percorso di tipo cognitivo vengono invece portati all’attenzione i seguenti aspetti:

- hanno la stessa forma delle costruzioni riflessive, ma a differenza di queste non possono mai essere parafraste tramite un pronome analitico accusativo o dativo: *Lorenzo si è ammalato* = *Lorenzo ha ammalato* [**se stesso*]; *Giulia si è rotto un dito (accidentalmente)* = *Giulia ha rotto un dito* [**a se stessa*] (*accidentalmente*).
- tendenzialmente (ma non in maniera assoluta) il loro soggetto non detiene il Controllo [-Controllo] dell’azione e la costruzione non esprime la Causa [-Causatività⁶] dell’evento. Tenendo presente tale distinzione, è possibile capire come la stessa “costruzione con *si*” possa avere un significato differente a seconda che sia interpretata come riflessiva o come intransitiva pronominale:

- (1) *Davide si è bagnato perché pioveva* [intr. pron.]
 Davide si è bagnato per rinfrescarsi [rifl.]
- (2) *Jacopo si è rotto la gamba sciando* [intr. pron.]
 Jacopo si è rotto la gamba per non andare in guerra [rifl.]

⁶ L’assenza di Causatività non implica l’assenza di una Causa, bensì la sua «presenza [nella costruzione] a livello sottostante [...]». La Causa è per così dire occultata e l’evento è presentato [e concettualizzato] come ‘spontaneo’ e ‘accidentale’ (Ježek, 2000: 295). Potenzialmente la Causa (involontaria) potrebbe essere anche il soggetto stesso (e questo potrebbe essere il caso dell’esempio (2) e dell’incidente di Jacopo sugli sci), tuttavia questo dato non è deducibile dalla costruzione.

Tuttavia, come già anticipato, fattori quali l’assenza di Controllo da parte del soggetto e la non Causatività dell’evento non sembrano spiegare in tutto e per tutto la distinzione tra costruzioni riflessive e costruzioni intransitive pronominali. Vi sono infatti casi di costruzioni intransitive pronominali (ad esempio quelle che esprimono moti non traslatori: *alzarsi, sedersi, girarsi, spostarsi, ecc.*) in cui il soggetto ha chiaramente il Controllo dell’azione (e ne è probabilmente Causa volontaria), ma in cui tale Controllo non è esercitato tramite un atto della mano. Questo ci permette di delineare in maniera più raffinata la distinzione tra i due tipi di costruzione e di dire appunto che alcune costruzioni intransitive pronominali possono prevedere un Controllo del soggetto sull’azione, ma che tale Controllo non si manifesta mai tramite l’uso della mano. Si considerino a titolo esemplificativo le due seguenti frasi:

- (3) *Lucia si sposta per lasciare libero il passaggio* [intr.pron.]
Lucia si sposta la gamba (che era addormentata) [rifl.]

Infine, il fatto che queste costruzioni implicino l’assenza di Controllo e di Causatività fa sì che esse possano occorrere anche in presenza di soggetti non animati, come avviene nelle costruzioni cosiddette “anticausative” (*La televisione si rompe*).

- ciò che, secondo Maldonado (2008: 188-89), accomuna le costruzioni intransitive pronominali è il fatto che veicolino dei “cambiamenti di stato” e in particolare che pongano l’attenzione sul “momento cruciale” di questo cambiamento (*pivotal moment of change*). Secondo il ricercatore, tali cambiamenti di stato si possono suddividere⁷ in i) spontanei (*Il vaso si è rotto*); ii) puntuali (*Mario si è ammalato*); iii) puntuali controllati (*Lucia si è alzata*); iv) improvvisi (*Il capo se ne è andato*); v) con partecipazione aumentata (*Marta si è calmata*). L’ultima categoria sembra essere la più vicina al riflessivo: infatti alle azioni che descrivono le emozioni e i pensieri può anche essere attribuita una certa dose di Controllo: es. *Ho deciso di calmarmi*.
- secondo Ježek (2003: 156-180) – la cui disamina è a nostro avviso compatibile con quella di Maldonado (2008) – il fatto che tutte le costruzioni intransitive pronominali siano inaccusative ma che non tutte le costruzioni inaccusative siano pronominali (ad es., *rompersi* vs *aumentare*) sarebbe dovuto al fatto che in questo tipo di “costruzioni con *si*” la particella ha un valore telico “risultativo” e che il focus non è sul cambiamento in sé, ma sul risultato di tale cambiamento. Nello specifico, la marca pronominale si presenterebbe unicamente nelle costruzioni con opposizione semantica “polare” (ad es., *rompersi*), che prevedono due poli ma anche degli stadi intermedi, ma non in quelle con opposizione “binaria” (ad es., *morire*), le quali prevedono solo due stadi, e in quelle con opposizione “densa” (ad es., *crescere*), caratterizzata da cambiamenti talmente minimi e all’interno della quale risulta impossibile individuare degli stadi intermedi (2003: 174) (vedi Figura 1).

Figura 1. I tre tipi di opposizione semantica (Ježek, 2003: 173-174).



⁷ Nella ricerca originale tale suddivisione è stata proposta per la lingua spagnola, ma qui è stata applicata (con i dovuti adattamenti) all’italiano.

Esiste infine un peculiare tipo di “costruzioni con *si*” (normalmente definito “riflessivo intensivo”⁸), che dal punto di vista sintattico sono analizzabili come transitive. In tale tipo di costruzioni il “*si*” si presenta come opzionale (*Lara si è vista [=ha visto] il concerto; Matteo si è bevuto [=ha bevuto] una birra*) e avrebbe la funzione di marcare il soggetto in quanto “fruitore” e “destinatario” dell’evento (Ježek, 2003: 132) oppure, secondo un’interpretazione leggermente diversa, di segnalare il suo “pieno coinvolgimento” (*full involvement*) nell’evento e il suo “pieno sfruttamento” (*full exploitation*) di tale evento (Maldonado, 2008: 171, 173-189). Inoltre, a livello aspettuale queste costruzioni implicano la completa realizzazione (*accomplishment*) dell’azione interessata: *Laura si è vista il concerto [=tutto quanto]; Matteo si è bevuto una birra [=tutta quanta]*.

Alla luce della nostra classificazione tali costruzioni posseggono sia tratti in comune con le costruzioni riflessive⁹ (il fatto che esprimano atti di volizione caratterizzati da un buon livello di controllo e che implicano il trasferimento metaforico di un oggetto, anch’esso fisico o metaforico) che con quelle intransitive pronominali (il fatto che segnalino un cambiamento inquadrato nel momento della sua realizzazione). Per motivi di praticità a livello di istruzione contrastiva nel percorso didattico (il fatto che ad esempio siano comparabili alle costruzioni inglesi riferite al consumo di cibi con particella risultativa ‘*up*’: *I ate up the sandwich*), si è deciso di presentare queste costruzioni insieme a quelle intransitive pronominali.

2. GRAMMATICA COGNITIVA E *PROCESSING INSTRUCTION*: LE MOTIVAZIONI DI UNA SINERGIA

Un dibattito costante nella glottodidattica degli ultimi decenni è quello che oppone forma e significato nella pratica d’aula (García Santa-Cecilia in Llopis-García, 2012: 8). Sebbene l’approccio comunicativo abbia spostato l’attenzione sul contenuto del messaggio, spesso l’insegnamento della grammatica rischia ancora di ridursi a liste di usi contestuali e regole astratte e faticose da interiorizzare. Tuttavia, affinché l’istruzione sia efficace, la riflessione grammaticale dovrebbe esporre gli apprendenti al significato intrinseco della forma, permettendo loro di accedere alla logica interna del sistema linguistico invece di limitarsi a memorizzare le descrizioni esterne (Llopis-García *et al.*, 2012: 16-17). A ciò si somma il fatto che uno dei problemi fondamentali nella costruzione di una grammatica pedagogica risiede nella difficoltà di rendere accessibili a parlanti non nativi fenomeni di cui la ricerca linguistica offre «spiegazioni rigorose, ma spesso terminologicamente complesse» (Daloiso, 2018a: 1-2). Per superare questo ostacolo, il presente studio adotta un quadro teorico che integra la Grammatica Cognitiva (d’ora in avanti, GC) con la *Processing Instruction* (d’ora in avanti, PI)¹⁰. Questa combinazione mira a catturare l’attenzione consapevole degli apprendenti, offrendo un’istruzione che connetta esplicitamente le forme complesse ai loro significati concettuali.

⁸ Ma da alcuni autori definito anche come *medio transitivo* (Ježek, 2003: 123), *antipassivo* (La Fauci, 2009: 107), riflessivo *benefattivo* (Bentley, 2004: 17) o *pseudobenefattivo* (Pescarini, 2015: 55).

⁹ Si consideri però che, a differenza delle altre riflessive, ma similmente alle intransitive pronominali, questo tipo di costruzioni non hanno la possibilità di essere parafrasate attraverso l’utilizzo di un pronome analitico accusativo (*se stesso*) o dativo (*a se stesso*) o con valore benefattivo (*per se stesso*).

¹⁰ Tale metodologia si configura come l’applicazione didattica della *Input Processing Theory* (VanPatten, Cadierno, 1993), la quale indaga i meccanismi attraverso cui gli apprendenti ricavano dati linguistici dall’input.

2.1. Il contributo della GC: la grammatica come concettualizzazione

La GC si distingue per la sua concezione del linguaggio non come modulo autonomo, ma come parte integrante della cognizione umana. In quest’ottica, il significato non risiederebbe nella verità oggettiva, ma nella concettualizzazione: la grammatica stessa è intrinsecamente simbolica e motivata semanticamente (Langacker, 1990: 29-30). Per la glottodidattica, questo implica un cambio di paradigma fondamentale: le strutture grammaticali non sono regole arbitrarie da memorizzare, ma strumenti per “inquadrare” la realtà in modi specifici. Langacker (1990: 41) definisce questa proprietà *imagery* (o *construal*), intesa non come semplice figura visiva, ma come capacità umana di strutturare una situazione selezionando una particolare prospettiva.

Adottare questo approccio permette di illustrare agli apprendenti la logica interna delle forme, mostrando come ogni scelta grammaticale (ad esempio l’uso del *si*) corrisponda a una precisa rappresentazione mentale dell’evento, spesso traducibile anche in schemi visivi o grafici che rendono tangibile l’astrazione grammaticale (Colasacco, 2019: 75-76). In questa prospettiva, l’immagine non è più un semplice supporto esornativo, ma diventa la chiave di accesso alla logica interna della lingua, trasformando la grammatica in un sistema trasparente e comprensibile. La GC fornisce quindi la base concettuale per chiarire agli apprendenti i valori operativi delle forme, estendendo la logica naturale della rappresentazione umana del mondo all’apprendimento (Llopis-García *et al.*, 2012: 24, 68-69).

2.2. Il contributo della PI: l’acquisizione come elaborazione dell’input

Se la GC offre la rappresentazione concettuale, la PI fornisce la procedura per trasformare l’input in *intake*. Spesso, infatti, gli apprendenti non riescono a processare forme linguistiche complesse in modo indipendente e necessitano di un’istruzione esplicita che orienti la loro attenzione selettiva verso le connessioni forma-significato (Colasacco, 2019: 74). La PI è un tipo di focus sulla forma che interviene proprio per alterare le strategie di processamento inadeguate adottate dagli apprendenti e incoraggiare la creazione di corrette connessioni forma-significato. L’obiettivo è superare la cosiddetta “istruzione tradizionale”, che si basa sul modello PPP (*Presentation-Practice-Production*) e che si concentra soprattutto sulla manipolazione delle forme in fase di produzione (*output*), una pratica che spesso non influisce sui processi che sottendono l’acquisizione del sistema linguistico (VanPatten, Cadierno, 1993: 45, 47). Al contrario, portare logica nell’aula di lingua è il primo passo affinché gli apprendenti riescano a “sentire il significato” delle forme, piuttosto che limitarsi a memorizzarle, automatizzando così la creazione di significati (Llopis-García *et al.*, 2012: 50-51).

2.3. Verso un modello integrato: forma, significato e processing

L’integrazione tra GC e PI permette di rispondere in modo organico ai bisogni degli apprendenti, coprendo tre dimensioni fondamentali dell’acquisizione: il “cosa”, il “perché” e il “come”. Mentre la GC chiarisce il “cosa” (la rappresentazione concettuale della forma) e il “perché” (la motivazione semantica che la giustifica), rendendo la grammatica trasparente, la PI fornisce il “come”, ovvero la procedura operativa per trasformare queste conoscenze in *intake* attraverso l’elaborazione dell’input. In questo quadro, la spiegazione cognitiva non rimane una conoscenza inerte, ma agisce come un facilitatore che potenzia l’attenzione selettiva degli apprendenti verso l’input, accelerando

la creazione di connessioni forma-significato stabili. La sinergia tra i due modelli permette di superare l'apprendimento meccanico del modello PPP: la GC offre gli strumenti concettuali per comprendere il valore del segno grammaticale, mentre la PI guida l'apprendente a connettere correttamente quella forma al suo significato in tempo reale durante il *processing* (Colasacco, 2019: 74, 90-91). Per rendere operativa questa integrazione, lo studio adotta il modello del *Focus sulla Costruzione* (Daloiso, 2018b: 58-60), che articola l'intervento didattico in fasi sequenziali, guidando gli apprendenti dalla ricezione del significato (polo semantico) a quella della forma (polo strutturale¹¹), per poi passare alla produzione. L'applicazione pratica e i materiali specifici saranno descritti in dettaglio nella sezione metodologica.

3. LA RICERCA

A partire dall'ipotesi dell'efficacia di un'istruzione grammaticale basata sui principi della GC, e dall'ipotesi che GC e PI siano prospettive compatibili e adatte a fornire un'educazione linguistica efficace e inclusiva (Daloiso, Jiménez Pascual, 2017: 372), abbiamo creato un disegno di ricerca che ponesse a confronto due percorsi didattici relativi alle “costruzioni con *sí*” di tipo “anaforico” (uno di tipo “tradizionale”, basato sul modello PPP, e uno di tipo “cognitivo” e rispettoso delle fasi del *processing* linguistico) e ne valutasse la rispettiva efficacia all'interno della classe di italiano L2.

3.1. Ipotesi e domande di ricerca

In questa sezione verranno presentate le ipotesi e le domande di ricerca. Come si è già avuto modo di dire, l'ipotesi di base è che una proposta didattica relativa all'argomento grammaticale delle “costruzioni con *sí*” costruita a partire dai principi teorici della GC e della IP possa essere maggiormente efficace di una proposta didattica basata su un approccio più tradizionale basato sul modello PPP.

Alla luce di questa ipotesi, sono state formulate le tre seguenti domande di ricerca:

DR1: In che modo il diverso tipo di istruzione (cognitivo-contrastiva vs. tradizionale) incide sulla comprensione e la ritenzione delle “costruzioni con *sí*” in studenti universitari non italofofoni?

DR2: Qual è la relazione tra i livelli di efficacia dei due tipi di istruzione (cognitivo-contrastiva vs. tradizionale) e i diversi tipi di task richiesti agli studenti in merito alle “costruzioni con *sí*”: i) traduzione inglese-italiano (distinzione tra costruzioni che richiedono il “*sí*” e costruzioni che non lo richiedono); ii) traduzione italiano-inglese (comprensione delle diverse funzioni semantiche del “*sí*”); iii) riformulazione (consapevolezza sintattica)?

DR3: Qual è la relazione tra i livelli di efficacia dei due tipi di istruzione (cognitivo-contrastiva vs. tradizionale) e il contesto educativo di ricerca (corsi Erasmus/ *degree seekers* vs. corsi Foundation Year)?

¹¹ Nel linguaggio utilizzato nell'ambito della Grammatica Cognitiva le costruzioni linguistiche sono denominate “unità simboliche” costituite da un polo strutturale e uno semantico (Daloiso, 2018b: 59).

3.2. Contesto educativo e partecipanti

La ricerca è stata condotta presso l'Università di Parma tra settembre e ottobre 2025 in due diversi contesti educativi: i corsi di italiano L2 per studenti Erasmus (in cui sono presenti anche alcuni studenti internazionali di provenienza extra-UE, i cosiddetti *degree seekers*) e i corsi di italiano L2 per studenti Foundation Year. In entrambi i casi i percorsi sono stati somministrati durante le regolari lezioni dei corsi; tuttavia, nel caso dei gruppi sperimentali, tali lezioni sono avvenute in presenza, mentre, nel caso dei gruppi di controllo, a distanza (tramite la piattaforma Microsoft Teams). Nel caso dei gruppi sperimentali, la lezione è stata condotta da uno dei ricercatori, che quindi ha assunto il ruolo di docente-ricercatore, mentre per quanto riguarda i gruppi controllo è stata condotta da un'altra docente. In linea generale è quindi possibile ricondurre la sperimentazione nell'ambito della *classroom-based research*, e le osservazioni e i risultati ottenuti saranno riutilizzati dal docente anche al fine di auto-valutare e migliorare la propria pratica didattica.

In totale hanno partecipato alla ricerca le classi di sei corsi, di cui tre Erasmus/*degree seekers* e tre Foundation Year, e di cui quattro di livello A2 (due sperimentali e due di controllo) e due di livello B1 (unicamente di controllo).

Il gruppo iniziale di studenti che frequentavano i corsi era più ampio rispetto al campione di ricerca finale. Tuttavia, per garantire la validità interna dello studio, il campione finale è stato ristretto in base a criteri di inclusione, una procedura standard nella progettazione sperimentale. Nello specifico, sono stati inclusi nell'analisi dei dati solo gli studenti che soddisfacevano tutte le seguenti condizioni: (i) essere maggiorenni (18 anni o più); (ii) aver fornito un consenso informato esplicito a partecipare allo studio; e (iii) aver completato tutte le fasi di test richieste (ovvero T0, T1 e T2 per i gruppi di livello A2 e solo T0 per il gruppo di riferimento di livello B1). A seguito di questo processo di selezione, si è costituito il seguente campione finale (vedi Tabella 1):

Tabella 1. I partecipanti alla ricerca suddivisi per gruppi

GRUPPO	Numero di partecipanti
Sperimentale – Erasmus/d.s. A2	7
Controllo – Erasmus/d.s. A2	6
Riferimento – Erasmus/d.s. B1	5
Sperimentale – FY A2	7
Controllo – FY A2	6
Riferimento – FY B1	28

3.3. Metodologia

3.3.1. Il percorso di tipo “cognitivo”: materiali e fasi


Sono stati elaborati due pacchetti istruttivi distinti. Ai gruppi di controllo è stata somministrata una lezione tradizionale basata sui manuali di Mezzadri (2015; 2016), che seguono il metodo PPP (*Presentation, Practice, Production*).

Figura 2. Esempio di un'attività di istruzione tradizionale (Mezzadri, 2015: 70)

15. Nell'attività 1 di p. 67 sottolinea i verbi riflessivi.

16. Completa le frasi.

1. Sono stanco. (svegliarsi) sempre alle 6.
2. Che fortuna ha Alice! Tutti i giorni (alzarsi) alle 12.
3. Quando torno dal lavoro, (vestirsi) e vado subito in palestra.
4. Come (chiamarsi) voi due? Tu (chiamarsi) Filippo e tu?
5. I gatti sono animali puliti, (lavarsi) continuamente.



Ai gruppi sperimentali sono stati invece somministrati materiali creati *ad hoc* dal docente, basati sulla GC e la PI.

Il percorso sperimentale inizia con le costruzioni riflessive, introdotte attraverso riferimenti espliciti al coinvolgimento del corpo nell'azione (*embodiment*). Per prima cosa, seguendo l'analisi di Maldonado (2008: 167), le azioni di cura personale (*grooming*) vengono presentate non come regole astratte, ma come eventi in cui il soggetto agisce fisicamente su se stesso. Per rendere questo concetto tangibile, si mostrano immagini (Figura 3) in cui l'azione compiuta dalla mano sul corpo risulta evidente e viene rimarcata attraverso elementi iconici come le frecce.

Figura 3. Esempio di input multimodale ispirato ai principi della Grammatica Cognitiva



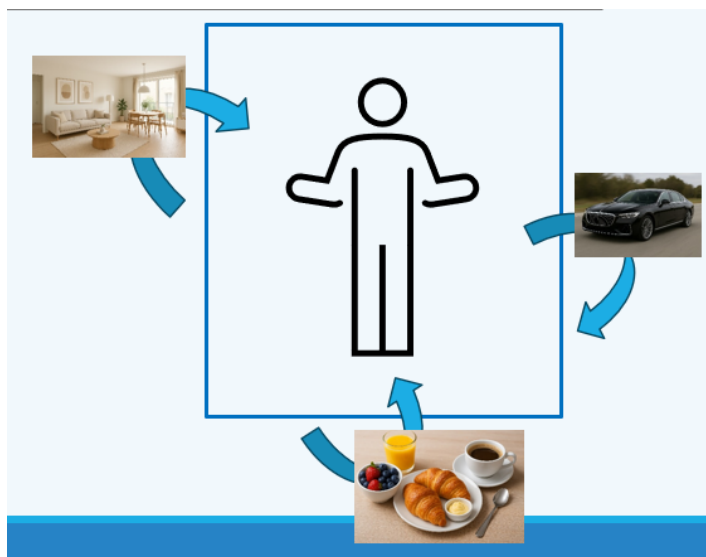
In italiano:

2) un'azione rivolta **verso una parte del proprio corpo**

(lo) mi taglio i baffi

Attraverso un approccio contrastivo (che tiene cioè conto delle differenze concettuali e di conseguenza linguistiche tra l'italiano e l'inglese, il francese e lo spagnolo), si distingue tra riflessivi diretti (azione sull'intero corpo) e indiretti (azioni su parti del corpo o su oggetti alienabili ma a contatto col corpo). Per questi ultimi, si ricorre al concetto di dominio (o sfera di controllo): il "si" segnala che l'azione ricade su pertinenze (vestiti, accessori) che sono concettualizzate come estensioni del corpo del soggetto (Maldonado, 2008: 189). Inoltre, come mostrato nella Figura 4, il concetto di dominio viene esteso per comprendere anche oggetti esterni che, pur non essendo a contatto col corpo, entrano nella sfera di interesse del soggetto (come in *Mi sono comprato una casa/un'auto, Mi sono preparato una colazione coi fiocchi*).

Figura 4. Esempio di spiegazione per i verbi riflessivi



All'interno di questa sezione, ma anche delle due successive (reciproci e intransitivi pronominali), si propone un percorso basato sul modello del *Focus sulla Costruzione*. Infatti, vengono dapprima proposti esercizi strutturati con focus ricettivo sul polo semantico che hanno lo scopo principale di prevenire potenziali errori di *processing*, anche a causa di transfer negativi dalla propria L1 o da altre lingue conosciute. In seguito, si lavora sul focus sul polo strutturale (cioè sulla forma¹²) e solo in ultimo (in modo da garantire sufficiente gradualità tra input e *output*) su quello produttivo del polo semantico.

Successivamente, il materiale affronta la polisemia del clitico introducendo i verbi reciproci, in cui il “*si*” presuppone la partecipazione di più soggetti all’evento. Anche qui (Figura 5) la spiegazione è impostata intorno al corpo, alle sue parti e ai domini personali nell’azione (*embodiment*) e si segue il modello del *Focus sulla Costruzione* (priorità al polo semantico – il quale “contiene” quello strutturale – e al focus ricettivo – con arrivo graduale al focus produttivo).

Figura 5. Spiegazione relativa ai verbi reciproci

Se facciamo attenzione, vediamo che anche i **RECIPROCI** (come i **RIFLESSIVI**) sono di vario tipo:

2) Verso una parte del corpo:

*I due professori **si** stringono la mano.*



¹² Nel caso delle costruzioni riflessive, per lavorare sulla forma si propone ad esempio una riflessione sull’utilizzo obbligatorio dell’ausiliare *essere* (*Ho lavato i denti* → *Mi sono lavato i denti*) e sull’accordo di genere e di numero (*Lucia e Marta si sono lavate i denti*). Inoltre, si fa notare come altre lingue nelle riflessive indirette utilizzino l’aggettivo possessivo invece del pronome: *La ragazza si pulisce la giacca* = ing. *The girl cleans her jacket*; fr. *La fille nettoie sa veste*.

Per quanto riguarda il polo strutturale, la spiegazione verte intorno al fatto che il reciproco possa essere utilizzato esclusivamente alla forma plurale (*ci-vi-si*) e che, in assenza di elementi discriminanti, possa essere confuso con il riflessivo: *Marco e Lucia si amano* (rifl. 'amano se stessi'; rec. 'si amano a vicenda').

Il confronto interlinguistico viene invece proposto per fare riflettere sul fatto che in lingue diverse dall'italiano (ad esempio in inglese) si utilizzi una forma specifica e diversa da quella del riflessivo (*each other*) per questo tipo di costruzioni.

Infine, l'intervento si concentra sulla categoria più complessa: i verbi intransitivi pronominali. Dopo avere sottolineato che queste costruzioni sono formalmente uguali a quelle riflessive e a quelle reciproche, si introduce, ancora una volta secondo il modello del *Focus sulla Costruzione* (Daloiso, 2018b: 58-60), una spiegazione semantica relativa alla struttura aspettuale dell'evento: il "s" pronominale focalizza un cambiamento di stato (generalmente spontaneo), e in particolare il momento cruciale (*telico risultativo*) di tale cambiamento.

Figura 6. Il "si" pronominale: uso

Principalmente questo «SI» identifica un **CAMBIAMENTO DI STATO**, e in particolare il **MOMENTO CRUCIALE** di questo cambiamento



Mi alzo sempre alle 8

Per facilitare la comprensione dell'aspetto *risultativo*, è introdotto un confronto esplicito con alcuni verbi inglesi: costruzioni come *svegliarsi* o *sedersi*, *innamorarsi* e *arrabbiarsi* vengono comparate con *wake up/sit down*, *fall in love* e *get angry*. Questo parallelismo permette di mostrare come il clitico *si* svolga una funzione aspettuale telica simile alle particelle *up/down* e ai verbi *fall* e *get*.

Figura 7. L'espressione dell'aspetto risultativo in inglese

In inglese questo **CAMBIAMENTO DI STATO (MOMENTO CRUCIALE)** è espresso in diversi modi:

1) **UP/DOWN**

He calmed **down**.



The TV broke **down**.



Viene inoltre rimarcato come queste costruzioni di tipo *risultativo* possano presentarsi con verbi che esprimono stadi di cambiamento intermedi ma risultino incompatibili con verbi con opposizione "binaria" (*morire*) o con "opposizione densa" (*invecchiare*).

A questo proposito, a livello di polo strutturale si propone un'analisi contrastiva¹³ al fine di mostrare come l'italiano, al contrario dello spagnolo, non accetta (o accetta in misura molto minore) la presenza del clitico *si* con verbi di moto per esprimere un movimento improvviso o con verbi con opposizione "binaria", come appunto *morire*.

Figura 8. Confronto con il "se" pronominale spagnolo



Il «si» pronominale - USO

ATTENZIONE: a differenza dello SPAGNOLO, il «SI» pronominale NON si può usare con i verbi di movimento per descrivere un movimento energetico e improvviso (o con una morte improvvisa):

Juan **se** subìo a la silla = Juan è salito sulla sedia.
Juan **se** cayò de la silla = Juan è caduto dalla sedia.
Valeria **se** fue al bar = Valeria **se** ne è andata al bar [SOLO «ANDARE» o «TORNARE», «STARE»]
Me bajé rapidamente del camión = Scesi rapidamente dal camion.
El abuelo **se** murió de repente = Il nonno morì improvvisamente.

A livello di polo strutturale, viene rimarcato come la particella possa essere utilizzata per tutte le forme del paradigma (*mi-ti-si-ci-vi-si*) e sia quindi perfettamente coincidente con il riflessivo. Per distinguere questi verbi dai riflessivi senza ricorrere a una terminologia metalinguistica complessa, il materiale didattico operationalizza la distinzione teorica tra volizione e accidentalità proposta da Maldonado (2008: 159). Viene introdotta un'immagine mentale speculare a quella dei riflessivi: la "mancanza di controllo delle mani"; questa visualizzazione assume anche un senso metaforico nel caso di esempi astratti. Nelle slide, agli studenti vengono spiegate coppie minime comparabili.

Figura 9. Confronto tra il "si" riflessivo e quello pronominale

Nelle situazioni concrete i VERBI PRONOMINALI implicano una MANCANZA DI CONTROLLO delle MANI, e questo li differenzia dai VERBI RIFLESSIVI:

1) a) **Mi** sono sporcato la camicia (per attirare la sua attenzione) – **RIFL.**
b) **Mi** sono sporcato la camicia (per errore) – **PRON.**

2) a) **Mi** sono tagliato i baffi (perché volevo) – **RIFL.**
b) **Mi** sono tagliato il mento (involontariamente) – **PRON.**

Apparentemente RIFLESSIVO!

¹³ Occorre specificare che, sebbene l'impianto concettuale, l'uso di immagini e i riferimenti alla teoria dell'*embodied cognition* siano rimasti invariati per tutti i gruppi sperimentali, nei materiali destinati al gruppo Foundation Year è stato mantenuto solo il confronto contrastivo con la lingua inglese, mentre sono stati eliminati quelli con lo spagnolo e il francese. Tale decisione è stata presa in quanto in questo gruppo, a differenza di quello Erasmus/*degree seekers*, non vi erano studenti con competenze solide in altre lingue romanze.

3.3.2. Strumenti di raccolta e di analisi dei dati

I dati sono stati raccolti tramite tre versioni randomizzate dello stesso test, realizzato tramite Google Form, per minimizzare l'effetto apprendimento. Lo strumento si componeva di 55 item¹⁴ suddivisi in tre sezioni: 1) traduzione inglese-italiano (distinzione tra costruzioni che richiedono il "si" e costruzioni che non lo richiedono); 2) traduzione italiano-inglese (comprensione delle diverse funzioni del "si" in italiano e delle sfumature di significato veicolate dal clitico); 3) riformulazione (consapevolezza sintattica). Le tre sezioni sono sempre state proposte secondo l'ordine 1)-2)-3), ma il test veniva sempre visualizzato in un'unica pagina, consentendo così agli studenti di rispondere alle domande nell'ordine preferito e di poter ritornare sulle proprie risposte; inoltre, nel *post-test* e nel *delayed test* l'ordine degli item è stato cambiato rispetto a quello del *pre-test* al fine di ridurre l'effetto "memoria". Negli item, i partecipanti erano chiamati a scegliere tra due opzioni alternative, a cui si aggiungeva l'opzione *Both sentences* (o, in alcuni casi, *None of the two sentences*). In pochi casi le opzioni alternative erano tre, a cui si aggiungeva la quarta opzione *All the other sentences*.

I punteggi sono stati calcolati nel seguente modo: ogni risposta corretta agli item del test ha ricevuto un punteggio di uno (= 1); le risposte incorrette hanno ricevuto un punteggio uguale a zero (= 0).

Figura 10. Esempio da uno dei test

DALL'INGLESE ALL'ITALIANO

FROM ENGLISH TO ITALIAN

Osserva le seguenti frasi inglesi e indica qual è la migliore traduzione in italiano. Hai sempre a disposizione l'opzione "Both sentences".

Observe the following English sentences and choose the best translation in Italian. You always have at disposal the option "Both sentences".

10. Maria is washing (herself) upstairs *

- Maria si sta lavando di sopra.
- Maria sta lavando di sopra.
- Both sentences

Al fine di determinare l'idoneità delle procedure statistiche, come passaggio preliminare, nelle diverse fasi (*pre-test* [T0], *post-test* [T1] e *delayed test* [T2]) è stata verificata la normalità della distribuzione dei dati raccolti tramite il *test di Shapiro-Wilk*, assicurando così l'adeguatezza dell'uso di test parametrici come il *T-test*. Sono state poi calcolate le statistiche descrittive (mediane e deviazioni standard) per ogni gruppo per ognuno dei test. Infine, è stato pianificato un *T-test per campioni indipendenti* per confrontare il rendimento tra i gruppi sperimentali e di controllo di livello A2, nello specifico per verificare che ci fossero delle differenze statisticamente significative attribuibili al diverso tipo di istruzione. Inoltre, per valutare il progresso all'interno di ogni gruppo col passare

¹⁴ 1) Traduzione inglese-italiano (29 item); 2) traduzione italiano-inglese (20 item); 3) riformulazione (6 item).

del tempo (dal *pre-test* [T0] al *post-test* [T1] e al *delayed test* [T2]), è stato selezionato un *T-test per campioni appaiati*.

Per valutare l'efficacia dei due metodi di istruzione sono stati calcolati sia i punteggi grezzi che i punteggi di guadagno (*gain scores*). I secondi sono stati determinati confrontando i punteggi grezzi di ogni T1 e T2 con i punteggi grezzi dei T0, oltre che confrontando anche i punteggi dei T2 con quelli dei T1; tale metodo è ideale per isolare l'effettivo incremento della competenza tra i tre momenti di *testing*.

3.3.3. Procedura di somministrazione

La procedura ha previsto quattro fasi: 1) somministrazione di un questionario iniziale (*pre-test* [T0]); 2) intervento didattico differenziato; 3) *post-test* immediato [T1]; 4) *delayed test* a distanza di circa dieci giorni per misurare la ritenzione a medio termine [T2]. Tutti i gruppi hanno completato gli stessi test, ad eccezione dei gruppi di riferimento di livello B1, a cui è stato chiesto solo di compilare il *pre-test* [T0] al fine di comparare il grado di competenza relativo alle “costruzioni con *si*” dei gruppi di ricerca con quello degli studenti di un livello superiore (i quali in teoria dovrebbero già avere studiato e introiettato queste strutture).

Tabella 2. Le somministrazioni all'interno dei gruppi sperimentali e di controllo

Sperimentale – Erasmus/d.s. A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Controllo – Erasmus/d.s. A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Riferimento – Erasmus/d.s. B1	<i>Pre-test</i> [T0]	X	X	X
Sperimentale – FY – A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Controllo – FY – A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Riferimento – FY – B1	<i>Pre-test</i> [T0]	X	X	X

Sia per i gruppi sperimentali che per quelli di controllo di livello A2, l'istruzione (comprendente, oltre che la spiegazione teorica, anche gli esercizi pratici) e i test sono stati somministrati durante i regolari orari di lezione. Tutte le sessioni di istruzione hanno avuto la stessa durata, cioè 4 ore (corrispondenti a due lezioni di 2 ore ciascuna).

4. ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE

4.1. DR1: Tipo di istruzione

Il presente paragrafo analizza l'efficacia dei due trattamenti didattici somministrati: un'istruzione cognitivo-contrastiva (gruppi sperimentali) e un'istruzione tradizionale (gruppi di controllo). L'analisi che segue è suddivisa per contesti educativi (Erasmus/*degree seekers* e Foundation Year) al fine di garantire la massima chiarezza nell'esposizione dei dati. In questa sede ci si concentrerà esclusivamente sulla valutazione dell'efficacia del tipo di istruzione (DR1), rimandando a un paragrafo successivo [4.3.] l'analisi comparativa dei due contesti. L'analisi preliminare condotta tramite il *test di Shapiro-Wilk* ha indicato che i dati seguivano una distribuzione normale ($p > .05$). Di conseguenza, per confrontare le medie dei punteggi è stato usato il *T-test per campioni indipendenti* nel confronto tra i due gruppi su uno stesso valore, relativo al tipo di istruzione, e *per campioni appaiati* nel

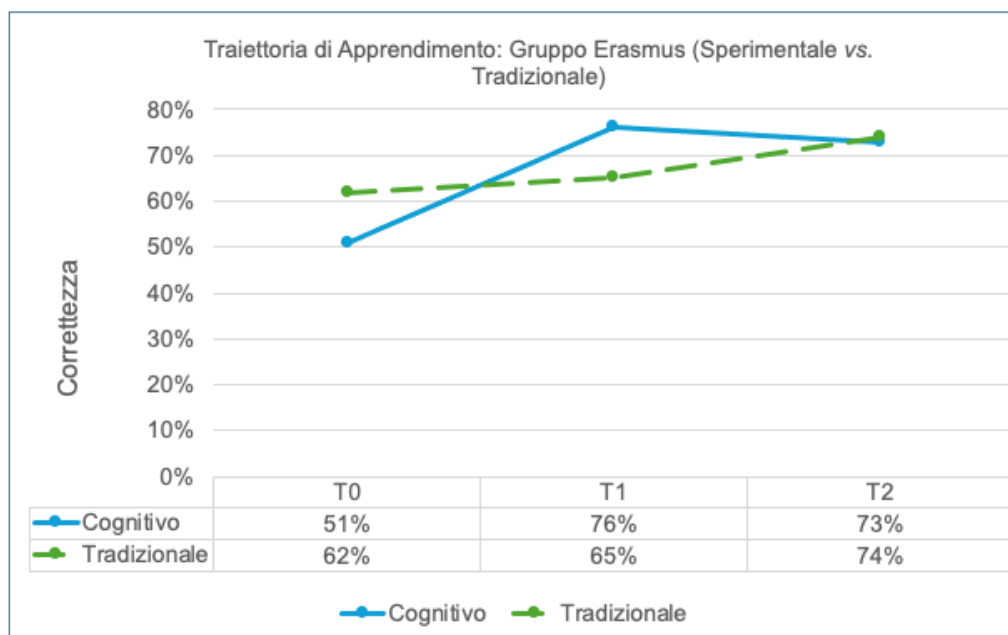
confronto tra due valori tempo (T0-T1, T1-T2 e T0-T2) all'interno dello stesso gruppo. Prima di procedere con l'analisi dettagliata dei trattamenti, è opportuno soffermarsi su un dato descrittivo preliminare emerso nella somministrazione del *pre-test* [T0] ai gruppi di controllo di livello B1 (inseriti nello studio come base di riferimento). Nel contesto Erasmus/*degree seekers* gli studenti B1 hanno registrato una competenza mediana del 64%, mentre nel contesto Foundation Year il punteggio si è fermato al 48%. Tali risultati, sorprendentemente bassi per studenti di livello intermedio, confermano empiricamente l'estrema complessità di apprendimento delle “costruzioni con *si*”, giustificando ulteriormente l'urgenza di esplorare approcci didattici alternativi per questo specifico snodo grammaticale.

4.1.1. Contesto Erasmus/*degree seekers*: l'annullamento del divario iniziale

Nel contesto Erasmus/*degree seekers* ($N = 13$), i dati evidenziano una situazione di partenza asimmetrica. Il *T-test* condotto sui punteggi del *pre-test* [T0] rivela una differenza significativa tra i due gruppi, $t(11) = 3, p = 0,02$, con il gruppo di controllo (M^{15} : 62%) superiore allo sperimentale (M : 51%). Al *post-test* [T1], il gruppo sperimentale mostra un'evoluzione, raggiungendo una mediana del 76%. Sebbene il confronto assoluto tra i due gruppi a T1 non raggiunga la significatività, $t(11) = 2, p = 0,08$, la reale portata dell'intervento emerge analizzando i punteggi di guadagno. Infatti, come suggerito da Dimitrov e Rumrill (2003: 161), in presenza di gruppi non omogenei a T0, il confronto dei guadagni netti è il metodo più affidabile per isolare l'effetto del trattamento. Il confronto tra i miglioramenti ($\Delta T0-T1$) è difatti estremamente significativo, $t(11) = 4, p = 0,001$.

Inoltre, l'introduzione di un *delayed test* [T2], fondamentale per valutare la ritenzione, conferma la stabilità del metodo cognitivo: il gruppo sperimentale mantiene i progressi nel tempo, $t(6) = 8, p < 0,001$ ($\Delta T0-T2$), mentre il gruppo di controllo non mostra alcun avanzamento reale rispetto ai livelli di partenza, $t(5) = 2, p = 0,1$.

Figura 11. Evoluzione delle mediane nel contesto Erasmus/*degree seekers*



¹⁵ Mediana.

Il grafico illustra un effetto di restringimento del divario: nonostante il gruppo sperimentale (linea continua) avesse iniziato da un livello significativamente più basso a T0 (51%) in confronto al gruppo di controllo (62%), l'intervento cognitivo ha portato a un miglioramento netto a T1 (76%), superando il gruppo a cui è stata somministrata l'istruzione tradizionale e mantenendo il miglioramento a T2.

4.1.2. *Contesto Foundation Year: acquisizione e ritenzione a medio termine*

Il contesto Foundation Year ($N = 13$) presenta un'ottima omogeneità iniziale, $t(11) = 0,4$, $p = 0,67$ (sperimentale M: 51%; controllo M: 46%). In questo scenario, l'approccio sperimentale ha prodotto una traiettoria di crescita assente nel gruppo di controllo. All'interno del gruppo sperimentale, il progresso immediato è significativo, $t(6) = 4$, $p = 0,01$ (T0 vs. T1). Al contrario, in questo primo intervallo il gruppo di controllo non evidenzia miglioramenti rilevanti, $t(5) = 2$, $p = 0,17$. Il dato più significativo riguarda la ritenzione a medio termine: nel T2, il gruppo sperimentale consolida i propri risultati (M: 64%), mantenendo un vantaggio statisticamente certo rispetto al livello di partenza, $t(6) = 3$, $p = 0,04$. Nello stesso arco di tempo, il gruppo di controllo rimane ancorato ai punteggi iniziali, $t(5) = 1$, $p = 0,28$.

4.1.3. *Tabella riassuntiva e Discussione*

La seguente tabella sintetizza le performance medie.

Tabella 3. *Punteggi medi (%) e Deviazioni Standard (DS) per gruppo e fase del test*

Gruppo	Pre-test [T0] (M ± DS)	Post-test [T1] (M ± DS)	Delayed test [T2] (M ± DS)	Guadagno Pre-Post
Erasmus – Sperimentale A2	51 ± 0,1	76 ± 0,1	73 ± 0,1	25
Erasmus – Controllo A2	62 ± 0,1	65 ± 0,1	74 ± 0,1	-3
Erasmus – Controllo B1	64 ± 0,06	X	X	X
FY – Sperimentale A2	51 ± 0,1	65 ± 0,1	64 ± 0,1	14
FY – Controllo A2	46 ± 0,2	48 ± 0,1	46 ± 0,1	2
FY – Controllo B1	48 ± 0,1	X	X	X

Come si evince dalla Tabella 3, i gruppi sperimentali hanno mostrato medie nettamente superiori nei *post-test* [T1]. In sintesi, i dati confermano la superiorità del modello cognitivo-contrastivo. Mentre il metodo tradizionale sembra limitarsi a un consolidamento superficiale di conoscenze pregresse, l'approccio sperimentale favorisce l'apprendimento, generando progressi significativi e duraturi, indipendentemente dal livello di partenza degli studenti.

Un’ulteriore riflessione critica emerge dal confronto incrociato con i gruppi di livello B1. Come anticipato, al *pre-test* [T0] gli studenti B1 hanno raggiunto mediane (64% per il gruppo Erasmus/*degree seekers* e 48% per il gruppo Foundation Year) paragonabili o persino inferiori ai livelli di partenza dei gruppi A2. Considerando che gli studenti B1 sono stati presumibilmente esposti a questo argomento in passato, il loro rendimento offre una prova indiretta di due aspetti. In primo luogo, conferma il fatto che si tratti di una costruzione ostica da interiorizzare anche a livelli di competenza intermedia. In secondo luogo, suggerisce che l’istruzione pregressa ricevuta da questi studenti (ragionevolmente di stampo non cognitivo) si sia rivelata insufficiente nel promuovere una ritenzione a lungo termine, non riuscendo verosimilmente ad alterare in modo stabile le strategie di processamento dell’input.

In questo scenario, le traiettorie dei gruppi sperimentali A2 assumono un valore indicativo: a distanza di circa dieci giorni dal trattamento cognitivo (nel *delayed test* [T2]), questi studenti hanno nettamente superato le competenze dei rispettivi colleghi di livello B1, raggiungendo il 73% nel contesto Erasmus/*degree seekers* e il 64% in quello Foundation Year. Pur misurando una ritenzione a medio (e non a lungo) termine, questo dato suggerisce che la sinergia tra GC e PI sia in grado di fornire a studenti di livello inferiore quegli strumenti concettuali ed elaborativi necessari per superare un ostacolo di apprendimento che approcci meno mirati sul piano cognitivo sembrano lasciare irrisolto anche nel lungo periodo.

4.2. DR2 Variabile task

Come si è detto, il questionario si componeva di tre sezioni (vedi 3.3.2.): 1) traduzione inglese-italiano (distinzione tra costruzioni che richiedono il “*si*” e costruzioni che non lo richiedono); 2) traduzione italiano-inglese (comprensione delle diverse funzioni semantiche del “*si*”); 3) riformulazione (consapevolezza sintattica). Analizzare il rendimento isolato dei *task* ci permette di verificare l’efficacia dei due approcci su diverse abilità cognitive.

4.2.1. Traduzione dall’inglese all’italiano: discriminazione e selezione

Questa sezione valutava la capacità di discriminare i contesti che richiedono obbligatoriamente il “*si*” da quelli che lo escludono.

Figura 12. Un esempio di item del task i)

- 4) *The tub fills up.*

a. *La vasca riempie.*

b. *La vasca si riempie.*

c. *Both sentences.*

I dati evidenziano un’efficacia dell’istruzione cognitivo-contrastiva nel colmare lacune iniziali. Nel contesto Erasmus/*degree seekers*, il gruppo sperimentale partiva svantaggiato (mediana del 52% *vs.* 81% nel gruppo di controllo). Tuttavia, nel T1 ha superato il gruppo

di controllo (86% vs. 83%), mantenendo il risultato nel tempo (T2: 83%), mentre il gruppo di controllo ha dimostrato una sostanziale stagnazione. Una tendenza di crescita solida si conferma anche nel contesto Foundation Year. Qui, partendo da livelli simili (sperimentale: 55%; controllo: 53%), l’istruzione cognitiva ha garantito una progressione costante, culminata in un T2 del 79%, superiore a quella del gruppo tradizionale, che si è fermato al 64%. Questi risultati suggeriscono che l’approccio cognitivo permette agli studenti di creare connessioni forma-significato stabili, riducendo anche l’interferenza della lingua ponte (inglese) che spesso porta all’omissione del clitico.

4.2.2. Traduzione dall’italiano all’inglese: comprensione delle sfumature semantiche

La seconda sezione mirava a verificare la comprensione profonda delle diverse funzioni del “*si*” (riflessivo, reciproco, pronominale), spesso ambigue.

Figura 13. Un esempio di item del task ii)

<p>32) <i>Anna e Sofia si sono regalate dei gioielli.</i></p> <p>a. Anna and Sofia gave each other some jewels.</p> <p>b. Both sentences.</p> <p>c. Anna and Sofia gave themselves some jewels.</p>

Anche in questo caso, la mappatura semantica esplicita ha prodotto risultati superiori, talvolta con un miglioramento nel lungo periodo. Nel gruppo Erasmus/*degree seekers*, il metodo sperimentale ha portato a una crescita progressiva (dal 50% del T0 al 55% del T1), che nel T2 ha raggiunto il 70%. Il gruppo di controllo, invece, ha mostrato un andamento irregolare e meno efficace (43% al T0, sceso a 38% nel T1 e risalito solo a 53% nel T2). Parallelamente, nel Foundation Year, dove la difficoltà di partenza era evidente per tutti (entrambi i gruppi al 30%), chi ha seguito il percorso cognitivo ha mostrato un miglioramento più solido nel tempo (dal 45% del T1 al 40% del T2), mantenendosi superiore al gruppo di controllo, che è rimasto fermo intorno ai livelli iniziali (30% nel T2). Ciò conferma che la visualizzazione degli aspetti semantici favorisce una comprensione della polisemia più accurata rispetto alla spiegazione tradizionale.

4.2.3. Riformulazione: consapevolezza sintattica

La terza sezione testava una competenza di carattere maggiormente sintattico rispetto alle due precedenti.

Figura 14. Un esempio di item del task iii)

<p>53) <i>I miei amici si sono presentati</i> ('My friends introduced themselves').</p> <p>a. Both sentences.</p> <p>b. <i>I miei amici hanno presentato a sé stessi.</i></p> <p>c. I miei amici hanno presentato sé stessi.</p>

Qui i dati mostrano una divergenza interessante tra i due contesti. Nel contesto Erasmus/*degree seekers*, l’istruzione cognitiva ha avuto un picco immediato (dal 50% nel T0 all’83% nel T1), che però non si è mantenuto al T2, tornando al 50%. Curiosamente, il gruppo di controllo ha mostrato invece una crescita costante, raggiungendo l’83% nel T2. Questo sembra suggerire che il metodo tradizionale (PPP), basato su *drill* e sulla manipolazione formale, possa favorire l’automatizzazione sintattica più rapidamente rispetto alla riflessione concettuale. Tuttavia, nel contesto Foundation Year, il metodo tradizionale ha fallito nella prova di riformulazione (33% al T0, sceso al 25% nel T2), mentre il gruppo sperimentale ha mostrato una crescita robusta nel lungo termine, passando dal 50% iniziale al 67% nel T2. In sintesi, possiamo dire che sia il metodo tradizionale che quello cognitivo sono in grado di fornire strumenti solidi per quanto concerne la manipolazione formale e la competenza sintattica, tuttavia la loro maggiore o minore efficacia sembra dipendere da fattori contestuali e legati al profilo degli apprendenti.

4.2.4. *Discussione conclusiva sulla variabile task*

L’analisi trasversale conferma che l’istruzione cognitivo-contrastiva risulta superiore e più stabile nei compiti di discriminazione e comprensione, ovvero le sezioni 1) e 2), dove è cruciale il legame tra forma e significato. Nei compiti di riformulazione (che richiedono una maggiore consapevolezza sintattica rispetto a quelli dei due task precedenti), i risultati sono misti: il metodo cognitivo si rivela essenziale per gli studenti del Foundation Year, mentre per gli studenti Erasmus/*degree seekers* il metodo tradizionale mantiene una sua validità nell’allenamento sintattico, sebbene a scapito della comprensione semantica profonda evidenziata nelle sezioni precedenti. Mentre questi dati evidenziano l’efficacia dell’approccio cognitivo attraverso diverse tipologie di compito, le discrepanze osservate tra i due contesti educativi (in particolare nel compito di riformulazione) suggeriscono che il profilo degli studenti giochi un ruolo cruciale. Un’analisi approfondita di queste variabili dipendenti dal contesto (Erasmus/*degree seekers* vs. Foundation Year) sarà fornita nella sezione successiva (4.3.).

4.3. *DR3: Contesto educativo di ricerca (Erasmus/*degree seekers* vs Foundation Year)*

Erasmus+ (precedentemente conosciuto come “Erasmus Programme”) è un progetto europeo con una storia pluridecennale alle spalle, mentre Foundation Year è un più recente progetto di ambito italiano che consente a giovani studenti internazionali (extra-UE) di prepararsi, durante un periodo di 10-11 mesi, ad affrontare un percorso accademico colmando le proprie lacune linguistiche (in italiano o in inglese), migliorando le proprie competenze culturali ed interculturali e raggiungendo i requisiti minimi previsti (ad esempio avere 12 anni di scolarità) per accedere a un’università in Italia.

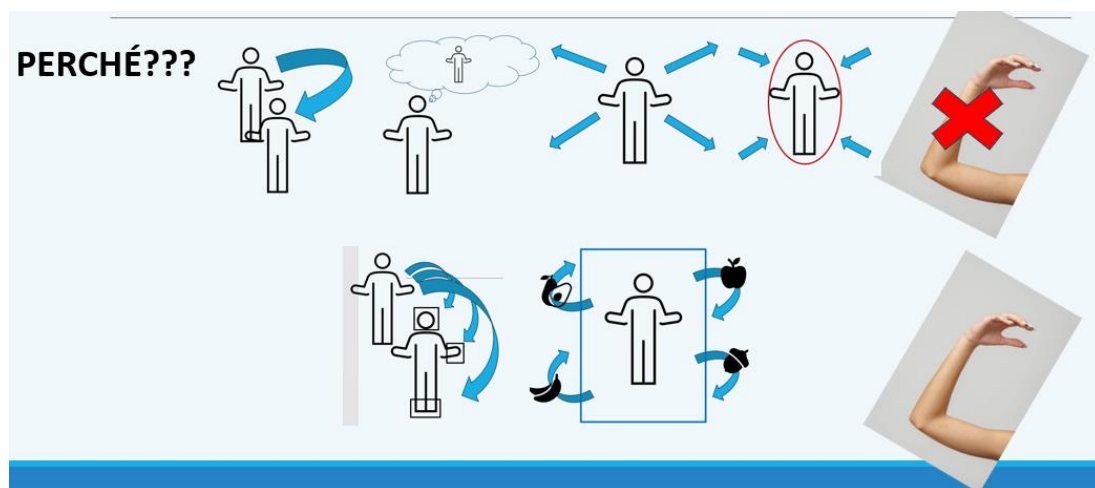
Sebbene a prima vista i corsi di italiano rivolti a studenti universitari internazionali possano sembrare uguali e uniformi tra loro, occorre sottolineare che tra il pubblico Erasmus, quello dei *degree seekers* e quello Foundation Year si possono rilevare differenze rilevanti in termini di età media, esperienza accademica, L1, tipo di motivazione. Infatti, in primo luogo, gli studenti Erasmus e i *degree seekers* hanno in media un’età maggiore (intorno ai 23 anni) rispetto a quelli di Foundation Year (i quali in alcuni casi possono addirittura essere minorenni) e, a differenza di questi ultimi, hanno solitamente alle spalle un’esperienza solida per quanto concerne l’ambito universitario (sia in termini di competenze e conoscenze – anche linguistiche – che di aspetti burocratici e organizzativi).

In secondo luogo, per quanto riguarda l'ambito linguistico, mentre gli studenti Erasmus generalmente posseggono competenze (anche parziali) in un'altra lingua romanza, per la maggior parte degli studenti *degree seekers* e Foundation Year (fanno eccezione gli ispanofoni e i lusofoni di provenienza sudamericana e gli studenti francofoni di origine africana) l'unica lingua di mediazione tra la propria L1 e l'italiano rimane l'inglese.

Infine, a livello di motivazione, sebbene per tutti i profili internazionali siano ipotizzabili sia motivazioni di tipo intrinseco che estrinseco (queste ultime legate in particolar modo al superamento dell'esame finale di italiano e degli altri esami del curriculum), per gli studenti *degree seekers* e Foundation Year si presuppone un livello di investimento più alto legato alla decisione di intraprendere un progetto di vita stabile e di lunga durata (quanto meno di vita “accademica”, quindi di almeno 3 anni) in Italia. Tale tipo di investimento è invece generalmente assente negli studenti Erasmus, i quali nella maggior parte dei casi rimangono sul territorio italiano per un semestre accademico.

Alla luce di queste riflessioni possiamo tentare di interpretare la discrepanza di risultati tra i due contesti educativi (Erasmus/*degree seekers* da una parte e Foundation Year dall'altra) rilevata specialmente in relazione al task iii) riformulazione. Tale discrepanza è interpretabile secondo noi come il segnale che i partecipanti del gruppo Erasmus/*degree seekers*, avendo nella maggior parte dei casi un retroterra culturale e scolastico europeo e molto affine a quello italiano, tendano ad avere, almeno per quanto riguarda la riformulazione e la consapevolezza sintattica, maggiore familiarità con un approccio tradizionale. Invece, con gli studenti Foundation Year, i quali hanno un retroterra linguistico-culturale molto distante da quello italiano (o comunque hanno dei retroterra tra loro più variegati), il metodo cognitivo basato su input visivi *embodied* (vedi Figura 15) è risultato mediamente efficace.

Figura 15. Input visivi relativi all'opposizione “se stesso” vs “a se stesso”



Occorre aggiungere che probabilmente il task iii), basato sia sulla possibilità o meno di parafrasare la costruzione con “*si*” che, nel caso la parafrasi fosse possibile, sulla scelta tra la forma “*se stesso*” e la forma “*a se stesso*”, è risultato particolarmente ostico per tutti i parlanti ispanofoni Erasmus/*degree seekers* (sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo). Gli ispanofoni tendono infatti a utilizzare un accusativo preposizionale anche con verbi che in italiano vogliono un oggetto diretto (*amar a sí mismo* vs. *amare se stesso*), e alcuni di questi apprendenti hanno per l'appunto operato un transfer negativo dalla propria L1 selezionando le opzioni con pronomi analitici dativi: *La presidente si è elogiata*

→ *La presidente ha elogiato **a** se stessa; I miei amici si sono presentati → *I miei amici hanno presentato **a** se stessi.

5. CONCLUSIONI

Il presente contributo ha analizzato la tematica dell’insegnamento delle funzioni del clitico italiano “*si*” all’interno della classe di italiano L2. In particolare, si è deciso di sperimentare un percorso didattico ispirato ai principi della Grammatica Cognitiva e a quelli della *Processing Instruction* (PI) per spiegare le “costruzioni con *si*” di tipo “anaforico” (cioè riflessive, reciproche e pronominali) e di confrontarlo con un percorso didattico-grammaticale più tradizionale, basato sulla sequenza PPP (*Presentation-Practice-Production*).

I risultati della sperimentazione, portata avanti all’interno di due differenti tipologie di corsi di livello universitario (cioè i corsi per studenti Erasmus e *degree seekers* e quelli per studenti Foundation Year) sono abbastanza in linea con l’ipotesi di ricerca iniziale. Nello specifico, per quanto concerne la prima domanda (DR1), si è dimostrato come, sia in un contesto educativo con studenti Erasmus/*degree seekers* che in un contesto con studenti Foundation Year, un approccio cognitivo-contrastivo possa risultare maggiormente efficace di un approccio tradizionale sulla comprensione e la ritenzione a medio termine delle “costruzioni con *si*”. Per quanto concerne invece la seconda domanda di ricerca (DR2), i risultati migliori si sono manifestati nel primo e nel secondo task (ma con particolare chiarezza nel primo), i quali erano di natura maggiormente semantica e concettuale e miravano a verificare rispettivamente i) la capacità di distinguere tra costruzioni che richiedono il “*si*” e costruzioni che non lo richiedono e ii) la capacità di comprendere tutte le diverse funzioni espresse formalmente dallo stesso clitico. Per quanto concerne invece il terzo task, cioè iii) la capacità di parafrasare alcune “costruzioni con *si*” attraverso una riformulazione sintattica, è stata rilevata una divergenza importante tra i due contesti, in quanto gli studenti del gruppo sperimentale Foundation Year hanno ottenuto risultati abbastanza positivi e un miglioramento costante, mentre gli studenti Erasmus/*degree seekers*, dopo un iniziale (in corrispondenza del *post-test*) miglioramento, non sono riusciti a ritenere le competenze acquisite, venendo ampiamente superati nel *delayed test* dagli studenti del corrispondente gruppo di controllo.

Infine, per quanto riguarda la terza domanda di ricerca (DR3), i risultati sembrano indicare che l’istruzione cognitivo-contrastiva possa dare risultati positivi sia in un contesto Erasmus/*degree seekers* che in uno Foundation Year, ma con una maggiore efficacia nel primo. Fanno eccezione a questa tendenza gli item di riformulazione sintattica del task iii), sui quali gli studenti dei corsi Foundation Year sembrano avere maggiore padronanza. Si è cercato di spiegare tale discrepanza attraverso il retroterra culturale e scolastico degli apprendenti e, in misura minore, attraverso un transfer negativo dalla L1.

La ricerca presenta naturalmente dei limiti, per la cui descrizione faremo riferimento anche alle riflessioni di Llopis-García e Piquer-Píriz (2024) in materia di sperimentazioni in classi di LS/L2 ispirate alla Linguistica Cognitiva:

- il campione della ricerca è piuttosto esiguo e non consente di formulare il tipo di conclusioni deducibili da un campione statisticamente più rilevante. Tale limitazione è dovuta sia alla difficoltà di ottenere il consenso da parte di tutti gli apprendenti (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2-3) che alla mancanza di disponibilità da parte di alcuni apprendenti a portare a termine i compiti richiesti.
- i gruppi di ricerca sono stati formati in modo del tutto casuale e i ricercatori non hanno avuto il controllo su variabili come il genere, l’età, la/e L1 dei partecipanti, in modo da potere formare gruppi omogenei e statisticamente comparabili.

- le esercitazioni sono state svolte in modalità mista (per alcuni gruppi in presenza e per altri online), e questo ha certamente contribuito a limitare il rigore metodologico dello studio.
- il fatto che la figura del docente e quella del ricercatore coincidessero (*classroom-based research*) potrebbe avere influito in qualche misura sulla raccolta dei dati; tuttavia, di accordo con Taber (2007), crediamo che la buona conoscenza del contesto di ricerca e degli apprendenti abbia portato più benefici che svantaggi alla struttura della ricerca.
- la sperimentazione è stata portata avanti per un periodo di tempo molto breve e si sono potuti rilevare dati di ritenzione delle costruzioni solo nel medio termine. Tale restrizione è strettamente legata ai limiti di tempo che si hanno nella classe di LS/L2 ed è talvolta favorita dallo scrupolo del docente di non togliere tempo prezioso all’insegnamento di routine (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2).
- come nella maggior parte delle ricerche applicative nell’ambito della LC, le tecniche innovative utilizzate hanno stimolato ma allo stesso tempo confuso e messo alla prova alcuni degli apprendenti (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2), i quali sono probabilmente abituati a lezioni più tradizionali e basate su esercizi in batteria (*pattern drills*).
- infine, il fatto di avere dedicato due intere lezioni a uno specifico aspetto grammaticale, quando solitamente le lezioni di lingua più standard mirano a sviluppare una gamma di competenze più variegata e trasversali (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2), può essere risultato problematico per alcuni apprendenti.

Come sottolineano Llopis-García e Piquer-Píriz (2024: 1-2), al di là di alcuni singoli studi, sono ancora pochi i percorsi didattici ispirati alla LCA (Linguistica Cognitiva Applicata), e gli spunti preziosi offerti da questa linea di ricerca devono ancora permeare i manuali più diffusi e le pratiche pedagogiche. Inoltre le singole ricerche *classroom-based* ispirate alla LCA sono ancora talmente poco numerose che risulta difficile trovare un terreno comune su cui costruire la ricerca futura; e per di più vi è la tendenza da parte di ricercatori e riviste a pubblicare solo risultati statisticamente significativi e mai risultati non significativi o nulli, dando così una visione distorta di quella che è la ricerca sul campo e del costante lavoro di docenti e studiosi, fatto di fallimenti e fattori imprevedibili (e imprevedibili).

Alla luce di questa riflessione, nonostante la presente ricerca abbia restituito risultati limitati e per forza di cose parziali (aspetto a cui si spera di rimediare attraverso ricerche future comprendenti campioni più ampi e rilevazioni a lungo termine), possiamo sperare che abbia dato almeno un piccolo contributo al filone della LCA, in alcuni casi anche attraverso la restituzione di dati forse non statisticamente significativi ma certamente positivi come i fattori di guadagno (*gain scores*) netti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Belletti A. (1982), “On the anaphoric status of the reciprocal construction in Italian”, in *The Linguistic Review*, 2, pp. 101-137.
- Bentley D. (2004), “Unexpressed arguments: si-constructions in Italian”, in Nolan B. (ed.), *Book of proceedings of the International Role and Reference Grammar Conference (RRG2004)*, Dublino, Institute of Technology Blanchardstown, pp. 17-48.
- Bentley D. (2006), *Split intransitivity in Italian: Empirical approaches to language typology*, Mouton de Gruyter, Berlin.

- Bentley D., Eythórsson T. (2003), “Auxiliary selection and the semantics of unaccusativity”, in *Lingua*, 114, pp. 447-471.
- Burzio L. (1986), *Italian syntax: A government-binding approach*, Foris, Dordrecht.
- Cattani S. (2026), *Unlocking the polysemy of Italian “si”: A cognitive-contrastive approach to teaching reflexive, reciprocal, and pronominal constructions*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi di Parma, Parma.
- Cennamo M. (1991), “Se, sibi, suus nelle Inscriptiones Latinae Christianae Veteres ed i successivi sviluppi romanzi”, in *Medioevo Romanzo*, 16, 1-2, pp. 3-20.
- Cennamo M. (1993), *The reanalysis of reflexives: A diachronic perspective*, Liguori, Napoli.
- Cinque G. (1988), “On si constructions and the theory of ‘arb’”, in *Linguistic Inquiry*, 19, pp. 521-582.
- Colasacco M. A. (2019), “A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 71-95.
- Daloiso M. (2018a), “La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384>.
- Daloiso M. (2018b), “Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi dell’apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla processing instruction”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 42-68:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11562>.
- Daloiso M., Jiménez Pascual G. (2017), “Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva”, in *ELLE*, 6, 3, pp. 363-384.
- Dimitrov D., Rumrill P. (2003), “Pretest-posttest designs and measurement of change”, in *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 20, 2, pp. 159-165.
- Dobrovie-Sorin C. (1998), “Impersonal se constructions in Romance and the passivization of unergatives”, in *Linguistic Inquiry*, 29, 3, pp. 399-437.
- Dobrovie-Sorin C. (2006), “The SE-anaphor and its role in argument realization”, in Evaraert M. (ed.), *The Blackwell Companion to Syntax*, 4, Blackwell, Oxford.
- Ghirarduzzi A. (2023), “L’accessibilità in italiano LS e L2: metodologie e proposte per un intervento glottodidattico ispirato alla linguistica cognitiva”, in D’Eugenio D., Gelmi A. (a cura di), *Rappresentare per includere: Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 67-87.
- Ghirarduzzi A. (2026), “La spiegazione delle costruzioni con *si* nelle grammatiche di italiano per stranieri” in Słapek D., Sosnowski R., Vaccaro G. (a cura di), *(Oltre) i canoni grammaticali*, Atti del Convegno AIPI di Siviglia (7-9 novembre 2024), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 39-49.
- Ježek E. (2000), “Classi verbali e composizionalità: il caso della ‘doppia inaccusatività’ in italiano”, in Simone R. (a cura di), *Classi di parole e conoscenza lessicale*, n. monografico di *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2, pp. 289-310.
- Ježek E. (2003), *Classi di verbi tra semantica e sintassi*, ETS, Pisa.
- Kayne R. (1986), *Particles, agreement, auxiliaries, se/si and pro*, New York University, ms.
- La Fauci N. (2009), *Compendio di sintassi italiana*, il Mulino, Bologna.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Stanford University Press, Redwood City (CA).
- Langacker R. W. (1990), “Introduction to *Concept, image, and symbol*”, in Geeraerts D. (ed.), *Cognitive linguistics: Basic readings*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 29-67.
- Llopis-García R., Real Espinosa J. M., Ruiz Campillo J. P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Biblioteca Edinumen, Madrid.

- Llopis-García R., Piquer-Píriz A. M. (2024), “Introduction. Lessons learned at the intersection of applied cognitive linguistics and L2 classroom”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 22, 2, pp. 301-308.
- Loporcaro M. (2003), “The unaccusative hypothesis and participial absolutes in Italian: Perlmutter’s generalization revised”, in *Rivista di Linguistica*, 15, 2, pp. 199-263.
- Loporcaro M. (2015), “Perfective auxiliation with reflexives in Medieval Romance: syntactic vs. semantic gradients”, in Kailuweit R., Rosemeyer M. (eds.), *Auxiliary selection revisited: Gradience and gradualness*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 43-77.
- Maldonado R. (1988), “Energetic reflexives in Spanish”, in *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, pp. 153-165.
- Maldonado R. (1989), “Se gramaticalizó: A diachronic account of energetic reflexives in Spanish”, in *Proceedings of the Fourth Meeting of the Pacific Linguistics Conference*, Department of Linguistics, University of Oregon, pp. 339-360.
- Maldonado R. (1993), “Dynamic construals in Spanish”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 22, 3, pp. 531-566.
- Maldonado R. (2000), “Conceptual distance and transitivity increase in Spanish reflexives”, in Frajzyngier Z., Curl T. S. (eds.), *Reflexives. Forms and functions*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, 40, pp. 153-185.
- Maldonado R. (2004a), “Surface syntax versus systemic imagery”, in Lewandowska-Tomaszczyk B., Kwiatkowska A. (eds.), *Imagery in language. Festschrift in honour of Professor Ronald W. Langacker*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 187-215.
- Maldonado R. (2004b), “Voz media o voz antipasiva? Mirada cognoscitiva”, in Serra E., Wotjak G. (eds.), *Cognición y percepción lingüísticas. Comunicaciones presentadas al VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica*, Leipzig, 8-12 de octubre de 2003, 3, pp. 117- 135.
- Maldonado R. (2006 [1999]), *A media voz: Problemas conceptuales del clítico ‘se’*, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Maldonado R. (2008), “Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching”, in De Knop S., De Rycker T. (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 155-196.
- Maldonado R. (2009), “Middle as a basic voice system”, in Guerrero L., Ibáñez S., Belloro V. (eds.), *Studies in role and reference grammar*, pp. 69-109.
- Manzini M.R. (1986), “On Italian ‘si’”, in Borer H. (ed.), *Syntax and semantics 19: The syntax of pronominal clitics*, Academic Press, New York, pp. 241-262.
- Maslova E., Nedjalkov V. P. (2005), “Reciprocal constructions”, in Dreyer M. S., M. Haspelmath M., Gil D., Comrie B. (eds.), *World Atlas of Language Structures*, Oxford University Press, Oxford.
- Mezzadri M., Pieraccioni G. (2015), *Italiano plus*, Bonacci editore, Torino.
- Mezzadri M. (2016), *GP*, Bonacci editore, Torino.
- Montessori M. (2023), (a cura di Novara D., Beltrami L.), *L’intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraverso i sensi e il movimento*, Bur-Rizzoli, Milano.
- Paliczuk A., Pastucha-Blin A. (2026), “L’insegnamento delle preposizioni agli apprendenti polacchi di italiano LS nella prospettiva della Grammatica Cognitiva”, in Ghirarduzzi A. (a cura di), *Corpo, spazio, metafora. Prospettive di Linguistica e di Grammatica Cognitiva in italiano L2/LS e nella glottodidattica a italofoeni*, *Italiano LinguaDue*, 18, 1, pp. 67-90.
- Perlmutter D. M. (1978), “Impersonal passives and the unaccusative hypothesis”, in *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, pp. 157-190.
- Pescarini D. (2015), *Le costruzioni con “si”. Italiano, dialetti e lingue romanze*, Carocci, Roma.

- Pescarini D. (2016), “Costruzioni con ‘si’: una classificazione razionale?”, in Bertollo S., Cavallo G. (a cura di), *Atti della Giornate di “Linguistica e Didattica”*, Padova 25-26 febbraio 2014, Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell’Università degli Studi di Padova), Padova, pp. 15-32.
- Pescarini D. (2022, 11 aprile), “Perché il pronome ‘si’ cambia l’ausiliare del verbo da ‘avere’ a ‘essere’, come in ‘Carlo ha guardato lo specchio’ → ‘Carlo si è guardato allo specchio’ o ‘Abbiamo parlato di libri’ → ‘Si è parlato di libri?’”, in *Treccani Magazine, Lingua italiana*:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/i-perche-dell-italiano/08_pescarini.html.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2016), *Grammatica di base dell’italiano: La prima grammatica cognitiva dell’italiano*, Difusión/Casa delle Lingue, Barcellona.
- Romani P. (2008), Dos tipos de construcciones con “si” en italiano, in *Quaderns d’Italià*, 13, pp. 185-201.
- Salvi G. (2008a), “La formazione della costruzione impersonale in italiano”, in *Linguística. Revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*, 3, 1, pp. 13-37.
- Salvi G. (2008b), “Imperfect systems and diachronic change”, in Detges U., Waltereit R. (eds.), *The paradox of grammatical change: perspectives from Romance*, Benjamins, Amsterdam, pp. 127-146.
- Schäfer F., Vivanco M. (2015), “Reflexively marked anticausatives are not semantically reflexive”, in Aboh E. O., Schaeffer J. C., Sleeman P. (eds.), *Romance languages and linguistic theory 2013: Selected papers from ‘Going Romance’, Amsterdam 2013*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 203-220.
- Sorace A. (2000), “Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs”, in *Language*, 76, pp. 859-890.
- Taber K.S. (2007), *Classroom-based research and evidence-based practice: An introduction*, Sage Publications, London.
- VanPatten B., Cadierno T. (1993), “Input processing and second language acquisition: A role for instruction”, in *The Modern Language Journal*, 77, 1, pp. 45-57.
- VanValin R. D. (1990), “Semantic parameters of split intransitivity”, in *Language*, 66, pp. 221-260.
- Van Valin R. D., La Polla R. J. (1997), *Syntax, structure, meaning and function*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Weher B. (1995), *SE-Diathese im Italienischen*, Narr, Tübingen.

