



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN

LINGUE, LETTERATURE E CULTURE MODERNE:
DIVERSITÀ E INCLUSIONE

Ciclo 37

Settore Concorsuale: 10/G1 - GLOTTOLOGIA E LINGUISTICA

Settore Scientifico Disciplinare: L-LIN/02 - DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

MAPPATURA DELLE STRATEGIE DI CODIFICA
TEMPO-ASPETTUALI NELL'INSEGNAMENTO ESPLICITO
DELL'ITALIANO AD APPRENDENTI SINOFONI:
UNO STUDIO SPERIMENTALE

Presentata da: Siyuan Liu

Coordinatore Dottorato

Serena Baiesi

Supervisore

Claudia Borghetti

Co-supervisore

Carlotta Sparvoli

Esame finale anno 2025

Abstract

This research investigates the acquisition of the Italian tense-aspect system by L1 Chinese learners, focusing on three main errors: decoding verbal actionality (Rastelli, 2023), selecting appropriate tenses (Crippa, 2014), and using correct tenses with durational complements (Limonta, 2009).

These challenges stem from differences in how temporal information is encoded in Chinese and Italian, with Chinese learners needing to recategorize information typically expressed through aspectual markers.

The study evaluates the impact of explicit instruction on verbal actionality and the mapping of L1 and L2 TAM (Tense, Aspect, Modality) systems for the following tenses: *Presente Indicativo*, *Passato Prossimo*, and *Imperfetto*. By comparing codification strategies, learners are encouraged to reflect simultaneously on verbal durativity and tense-aspectual structures in both languages, as illustrated in (1) and (2).

(1) Durative verb: $V_{\text{IndPre}} + \text{da} + \text{NP}_{\text{Time}} = V\text{-le}_{\text{PFV}} + \text{NP} + \text{le}_{\text{CDS}}$

(2) Punctual verb: $V_{\text{PassPros}} + \text{da} + \text{NP}_{\text{Time}} = V + \text{NP} + \text{le}_{\text{CDS}}$

The experimental treatment involved two groups (experimental: $n = 34$, control: $n = 25$) with six sessions (9 hours) of explicit instruction, three translation tasks, individual assignments, and feedback. A timed test at least three months later assessed TAM acquisition through grammaticality judgment (33 items) and textual completion (19 items).

Results showed that explicit instruction improved tense-aspect performance ($p = 0.041$), particularly with durational phrases ($p = 0.015$). The experimental group outperformed the control group in tense competence ($p = 0.003$, $r = 0.382$), but not in aspect ($p = 0.06$, $r = 0.243$). The study concluded that explicit instruction helped decode tense information but not aspect, probably because aspect as a category was already familiar to participants in Chinese. Additionally, translation tests showed significant improvement in metalinguistic awareness ($\Delta = -1.110$, $p < 0.001$), with the experimental group exhibiting deeper metalinguistic awareness and higher scores.

Indice

ABSTRACT	II
ELENCO DELLE FIGURE	VI
ELENCO DELLE TABELLE	VII
ABBREVIAZIONI	IX
INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 CONCETTI FONDAMENTALI: TEMPO, ASPETTO E AZIONE	5
1.1 INTRODUZIONE	5
1.2 TEMPO: LOCAZIONE DEL MOMENTO DI AVVENIMENTO.....	6
1.3 ASPETTO: ASPETTO LESSICALE E GRAMMATICALE	7
1.3.1 Aspetto lessicale: struttura interna della situazione	9
1.3.2 Aspetto grammaticale: prospettiva narrativa della situazione	15
1.3.3 Interazione tra aspetto lessicale e grammaticale.....	15
1.4 IL SISTEMA ASPETTUALE DEL CINESE MODERNO STANDARD	19
1.4.1 Mancanza di tempo verbale e prospettive di default	19
1.4.2 Aspetto perfettivo e marche perfettive.....	23
1.4.3 Aspetto imperfettivo e marche imperfettive	31
1.4.4 Modalità ed espressione della (contro)fattualità	38
1.5 IL SISTEMA TEMPO-ASPETTUALE DELLA LINGUA ITALIANA	39
1.5.1 Aspetto perfettivo in italiano	40
1.5.2 Aspetto imperfettivo in italiano	43
1.5.3 Tempo-aspetto in italiano	46
1.6 AREE DI CONVERGENZA NELLA CODIFICA TEMPORALE FRA LE DUE LINGUE	48
1.6.1 Corrispondenze nella codifica aspettuale.....	48
1.6.2 Simmetricità nell'interazione fra complemento di durata e situazioni non durative	50
1.6.3 Corrispondenze nei meccanismi di coercizione da stativo a dinamico.....	52
1.6.4 Corrispondenze nella coercizione aspettuale con avverbiali temporali	55
1.7 CONCLUSIONI PRELIMINARI.....	57
CAPITOLO 2 PROSPETTIVE TEORICHE SULL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA	59
2.1 INTRODUZIONE	59
2.2 IL TRANSFER DA L1	60
2.2.1 Il transfer da L1 e l'analisi contrastiva	60
2.2.2 Il transfer da L1 nella ricerca di oggi	62
2.3 INTERLINGUA: DALLA L1 VERSO LA L2	64
2.3.1 Percorso naturale di acquisizione L2	67
2.3.2 Analisi degli errori	70
2.4 LA CONSAPEVOLEZZA: DALL'INPUT ALL'INTAKE	73
2.4.1 Attenzione selettiva, memoria e consapevolezza.....	73
2.4.2 Consapevolezza metalinguistica, comprensione e acquisizione linguistica	76

2.5	ACQUISIZIONE DEL SISTEMA TAM	78
2.5.1	Sequenze acquisizionali della temporalità nell'italiano L2	79
2.5.2	Aspect Hypothesis e Lexical Underspecification Hypothesis	85
2.6	OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI CRITICHE	89
CAPITOLO 3 INSEGNAMENTO DELLA LINGUA SECONDA		91
3.1	INTRODUZIONE	91
3.2	CONOSCENZE ESPLICITE E IMPLICITE.....	92
3.2.1	Interface Hypothesis	94
3.3	INSEGNAMENTO IMPLICITO ED ESPlicito.....	95
3.3.1	Insegnamento implicito.....	96
3.3.2	Noticing hypothesis e focalizzazione sulla forma	98
3.3.3	Form-Focused Instruction	100
3.3.4	Efficacia del Form-focused Instruction	109
3.4	TRADUZIONE E CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA	111
3.5	INSEGNAMENTO DEL TEMPO-ASPETTO ITALIANO PER CINESI.....	113
3.6	OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI CRITICHE	117
CAPITOLO 4 METODO E TRATTAMENTO SPERIMENTALE		120
4.1	INTRODUZIONE	120
4.2	BACKGROUND	121
4.2.1	Ambito dello studio e mappatura dei TAM L1 e L2	121
4.2.2	Ipotesi di lavoro	124
4.2.3	Obiettivo e domande di ricerca	125
4.3	QUADRO METODOLOGICO.....	126
4.4	PROCEDURE ADOTTATE	128
4.4.1	Luogo e durata	129
4.4.2	Partecipanti e campionamento	130
4.5	PROCEDURE DIDATTICHE ADOTTATE PER I DUE GRUPPI.....	134
4.5.1	Strategia didattica utilizzata.....	134
4.5.2	Trattamento didattico	134
4.5.3	Insegnamento esplicito sulla duratività per il gruppo sperimentale.....	136
4.5.4	Differenze fra l'insegnamento destinato ai due gruppi.....	138
4.5.5	Fraasi esemplificative e target nei test di consolidamento	140
4.6	TEST SOMMINISTRATI.....	141
4.6.1	Tre test con task di traduzione (Q4).....	141
4.6.2	Randomizzazione dei quesiti.	144
4.6.3	Test temporizzato di grammaticalità e completamento (Q1, Q2, Q3)	144
4.7	CODIFICA E STATISTICHE DESCRITTIVE DEI DATI.....	145
4.7.1	Variabili dipendenti	147
4.7.2	Affidabilità e validità dei dati dei test.....	149
4.7.3	Covariabili: sesso, età, contesto di studio, conoscenza iniziale	151
4.7.4	Impatto delle covariabili nel Pretest	151

CAPITOLO 5	RISULTATI E DISCUSSIONE	153
5.1	QUADRO GENERALE SULL'ANALISI STATISTICA ADOTTATA	153
5.1.1	Equilibrio pre-esperimento tra i due gruppi	154
5.2	TEST FINALE TEMPORIZZATO SU GIUDIZIO GRAMMATICALE E COMPLETAMENTO TESTUALE .	157
5.2.1	Efficacia della riflessione sull'azionalità (Q1)	160
5.2.2	Efficacia con riferimento al sistema tempo-aspetto (Q2)	162
5.2.3	Efficacia con riferimento al parametro tempo (Q2a)	165
5.2.4	Efficacia con riferimento al parametro aspetto (Q2b)	167
5.2.5	Impatto delle covariabili: età, contesto e livello iniziale (Q3).....	169
5.3	EFFICACIA DELLA TRADUZIONE NELLA COMPETENZA METALINGUISTICA (Q4).....	172
5.3.1	Impatto della riflessione sull'azionalità (Q4a).....	174
5.3.1	Differenze significative fra gruppi nei Post-test	177
5.4	INTERPRETAZIONE E DISCUSSIONE.....	179
5.4.1	Effetto del trattamento sull'apprendimento del TAM L1 (Q1 e Q2).....	179
5.4.2	Effetto delle covariabili (Q3)	181
5.4.3	Efficacia degli esercizi di traduzione (Q4) e (Q4a)	182
5.4.4	Alcune implicazioni didattiche	182
5.4.5	I limiti dello studio e linee future di ricerca.....	184
CONCLUSIONI.....		186
BIBLIOGRAFIA.....		189
APPENDICI		212
APPENDICE A: CONSENSO INFORMATO.....		212
APPENDICE B: PARTECIPANTI ALL'ESPERIMENTO (N = 74)		215
APPENDICE C: PRETEST		217
APPENDICE D: POST-TEST		218
APPENDICE E: DELAYED POST-TEST.....		219
APPENDICE F: TEST FINALE		220
	F.1 Test temporizzato di grammaticalità.....	220
	F.2 Test temporizzato di completamento testuale.....	222
APPENDICE G: TEMPI DI ESECUZIONE DEL TEST FINALE TEMPORIZZATO		224

Elenco delle Figure

FIGURA 1 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DELLA SITUAZIONE	12
FIGURA 2 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DEI VERBI DI ATTIVITÀ	13
FIGURA 3 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DEI VERBI SEMELFATTIVI	13
FIGURA 4 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DEI VERBI DI CONSEGUIMENTO	13
FIGURA 5 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DEI VERBI DI CULMINAZIONE.....	14
FIGURA 6 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DI VERBI STATIVI PERMANENTI	14
FIGURA 7 STRUTTURA INTERNA ASPETTUALE DI STATIVI NON -PERMANENTI.....	14
FIGURA 8 ASPETTO GRAMMATICALE CINESE (LEGGERMENTE MODIFICATA, XIAO & McENERY 2004: 24).....	22
FIGURA 9 ASPETTO PERFETTIVO ATTUALE IN CINESE	25
FIGURA 10 ASPETTO PERFETTIVO ESPERIENZIALE IN CINESE	27
FIGURA 11 ASPETTO PERFETTIVO DELIMITATIVO IN CINESE.....	29
FIGURA 12 ASPETTO PERFETTIVO COMPLETIVO IN CINESE	30
FIGURA 13 ASPETTO IMPERFETTIVO IN CINESE (XIAO & McENERY, 2004: 181).....	31
FIGURA 14 ASPETTO IMPERFETTIVO DURATIVO IN CINESE	32
FIGURA 15 ASPETTO IMPERFETTIVO PROGRESSIVO IN CINESE.....	34
FIGURA 16 ASPETTO IMPERFETTIVO INCETTIVO IN CINESE	36
FIGURA 17 ASPETTO IMPERFETTIVO CONTINUATIVO IN CINESE	37
FIGURA 18 ASPETTO GRAMMATICALE IN ITALIANO (MOD. DA BERTINETTO 1986: 76).....	40
FIGURA 19 ASPETTO PERFETTIVO COMPIUTO IN ITALIANO	41
FIGURA 20 ASPETTO PERFETTIVO AORISTICO IN ITALIANO	42
FIGURA 21 ASPETTO PERFETTIVO INGRESSIVO IN ITALIANO	43
FIGURA 22 ASPETTO IMPERFETTIVO PROGRESSIVO IN ITALIANO.....	44
FIGURA 23 ASPETTO IMPERFETTIVO ABITUALE IN ITALIANO	44
FIGURA 24 ASPETTO IMPERFETTIVO CONTINUO IN ITALIANO	45
FIGURA 25 TEMPO-ASPETTO ITALIANO SULL'ASSE TEMPORALE	47
FIGURA 26 LE LINGUE COINVOLTE NEL PROGETTO ESF (DIETRICH ET AL., 1995: 3).....	68
FIGURA 27 CLASSIFICAZIONE DELL'ISLA CON FOCUS SUL SIGNIFICATO EVIDENZIATO (LOEWEN, 2020: 65).....	101
FIGURA 28 RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DEI VALORI AZIONALI DI DUE EVENTI TEMPORALI	136
FIGURA 29 RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DEI VERBI DURATIVI E PUNTUALI	137
FIGURA 30 RAPPRESENTAZIONE DELLE COPPIE VERBALI DURATIVI E PUNTUALI	137
FIGURA 31 ESERCIZI DI INDIVIDUARE I VERBI DURATIVI E PUNTUALI	138
FIGURA 32 IMPERFETTO PROGRESSIVO (GRUPPO SPERIMENTALE)	138
FIGURA 33 IMPERFETTO PROGRESSIVO (GRUPPO CONTROLLO).....	139
FIGURA 34 PASSATO PROSSIMO CON IL COMPLEMENTO DI DURATA (GRUPPO SPERIMENTALE).....	139
FIGURA 35 PASSATO PROSSIMO CON IL COMPLEMENTO DI DURATA (GRUPPO DI CONTROLLO).....	139
FIGURA 36 BOXPLOT DELLA DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI (PRETEST).....	155
FIGURA 37 BOXPLOT DELLA DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI (TEST FINALE)	158
FIGURA 38 BOXPLOT DELLA DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI (TEST FINALE: AZIONALITÀ).....	160
FIGURA 39 BOXPLOT DELLA DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI (TEST FINALE: TEMPO-ASPETTO).....	163

FIGURA 40 BOXPLOT DELLA DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI (TEST FINALE: TEMPO).....	166
FIGURA 41 BOXPLOT DELLA DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI (TEST FINALE: ASPETTO).....	167

Elenco delle Tabelle

TABELLA 1 CLASSI VERBALI SU CINQUE PARAMETRI (MODIFICATO DA XIAO & McENERY, 2004: 59).....	12
TABELLA 2 INTERAZIONE TRA L'ASPETTO LESSICALE E GRAMMATICALE	18
TABELLA 3 ASPETTO GRAMMATICALE CINESE E ITALIANO	49
TABELLA 4 COERCIZIONE ASPETTUALE IN ITALIANO E CINESE	52
TABELLA 5 VARIETÀ INIZIALI DI APPRENDIMENTO: CARATTERISTICHE STRUTTURALI (KLEIN & PERDUE 1992).....	68
TABELLA 6 COMPLESSIFICAZIONE DEL SISTEMA VERBALE: VARIETÀ POSTBASICHE (GIACALONE RAMAT, 2003: 93).....	82
TABELLA 7 FASI DEL CICLO SPERIMENTALE.....	128
TABELLA 8 CRONOGRAMMA DEI 5 CICLI SPERIMENTALI.....	130
TABELLA 9 INFORMAZIONI PERSONALI DEI 59 PARTECIPANTI	132
TABELLA 10 DISTRIBUZIONE DEI 59 PARTECIPANTI (CTR 25 + 34 EXP)	133
TABELLA 11 ARGOMENTI DELLE 6 LEZIONI PER DUE GRUPPI	135
TABELLA 12 COSTRUZIONI EQUIVALENTI DELLE FRASI PRESENTATE	140
TABELLA 13 FRASI PRESENTATE A LEZIONI PER DUE GRUPPI.....	141
TABELLA 14 PRETEST DI VALUTAZIONE E TEST CONSOLIDAMENTO (POSTEST, DELAYED POST-TEST).....	143
TABELLA 15 RANDOMIZZAZIONE DELLE DOMANDE PER TRE TEST DI MONITORAGGIO	144
TABELLA 16 TABELLA DEI TEMPI DI ESECUZIONE DEL TEST FINALE.....	145
TABELLA 17 SELEZIONE DEI QUESITI DEL TEST FINALE PER Q1 E Q2.....	147
TABELLA 18 STATISTICA DI AFFIDABILITÀ PER I TRE TEST SULLA COMPETENZA METALINGUISTICA.....	150
TABELLA 19 STATISTICA DI AFFIDABILITÀ PER IL TEST FINALE.....	150
TABELLA 20 STATISTICHE DESCRITTIVE DELLE COVARIABILI DELLO STUDIO	151
TABELLA 21 PRETEST: TEST DELLA NORMALITÀ DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	155
TABELLA 22 PRETEST: TEST DI OMOGENEITÀ DELLE VARIANZE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	156
TABELLA 23 PRETEST: STATISTICHE DESCRITTIVE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	156
TABELLA 24 PRETEST: RISULTATI DEL T-TEST DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	156
TABELLA 25 TEST FINALE: TEST DELLA NORMALITÀ DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	158
TABELLA 26 TEST FINALE: TEST DI OMOGENEITÀ DELLE VARIANZE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	158
TABELLA 27 TEST FINALE: STATISTICHE DESCRITTIVE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	159
TABELLA 28 TEST FINALE: RISULTATI DEL T-TEST DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	159
TABELLA 29 TEST FINALE (AZIONALITÀ): TEST DELLA NORMALITÀ DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	161
TABELLA 30 TEST FINALE (AZIONALITÀ): TEST DI OMOGENEITÀ DELLE VARIANZE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	161
TABELLA 31 TEST FINALE (AZIONALITÀ): STATISTICHE DESCRITTIVE PER I PUNTEGGI SUI VALORI AZIONALI TRA GRUPPI	161
TABELLA 32 TEST FINALE (AZIONALITÀ): RISULTATI DEL T-TEST DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	162
TABELLA 33 TEST FINALE (TEMPO-ASPETTO): TEST DELLA NORMALITÀ DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	163
TABELLA 34 TEST FINALE (TEMPO-ASPETTO): TEST DI OMOGENEITÀ DELLE VARIANZE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	164
TABELLA 35 TEST FINALE (TEMPO-ASPETTO): STATISTICHE DESCRITTIVE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	164

TABELLA 36 TEST FINALE (TEMPO-ASPETTO): RISULTATI DEL T-TEST DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	164
TABELLA 37 TEST FINALE (TEMPO): TEST DELLA NORMALITÀ DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	166
TABELLA 38 TEST FINALE (TEMPO): RISULTATI DEL MANN-WHITNEY U TEST DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	166
TABELLA 39 TEST FINALE (ASPETTO): TEST DELLA NORMALITÀ DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	168
TABELLA 40 TEST FINALE (ASPETTO): TEST DI OMOGENEITÀ DELLE VARIANZE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	168
TABELLA 41 TEST FINALE (ASPETTO): STATISTICHE DESCRITTIVE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	168
TABELLA 42 TEST FINALE (ASPETTO): RISULTATI DEL T-TEST DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI.....	169
TABELLA 43 STATISTICHE DESCRITTIVE DEI PUNTEGGI NEL DELAYED POST-TEST E TEST FINALE E NELLE COVARIABILI	170
TABELLA 44 RIEPILOGO DELLE STATISTICHE DEI DUE MODELLI SENZA E CON COVARIABILI	170
TABELLA 45 RISULTATI DELL'ANOVA PER I DUE MODELLI SENZA O CON COVARIABILI	171
TABELLA 46 COEFFICIENTI DEI DUE MODELLI SENZA O CON COVARIABILI	172
TABELLA 47 TASK DI TRADUZIONE: EFFETTO DEL TEMPO CON TUTTI I PARTECIPANTI	173
TABELLA 48 PRETEST-POSTEST-DELAYED POST-TEST: STATISTICHE DESCRITTIVE DEI PUNTEGGI NEI DUE GRUPPI	175
TABELLA 49 TASK DI TRADUZIONE: EFFETTI PRINCIPALI E DI INTERAZIONE NEL MODELLO GEE.....	175
TABELLA 50 TASK DI TRADUZIONE: EFFETTO PRINCIPALE DEL TEMPO NEI DUE GRUPPI	176
TABELLA 51 TASK DI TRADUZIONE: EFFETTO PRINCIPALE DEL GRUPPO	178
TABELLA 52 RISULTATI DEL TEST FINALE SUI TEMPI VERBALI, AZIONALITÀ, TEMPO-ASPETTO E ASPETTO.....	180

Abbreviazioni

- 1SG: prima persona singolare
2SG: seconda persona singolare
3SG-F: terza persona singolare femminile
3SG-M: terza persona singolare maschile
BA: dislocazione dell'oggetto, *ba* 把 e *jiang* 将
CAH: *contrastive analysis hypothesis*
CBI: *communication-based instruction*
CDS: cambiamento di stato
CF: *feedback correttivo*
CL: classificatore
CONT: continuativo
DE: particella strutturale *de* 的
DE-Avv: suffisso avverbale *-de* 地
DUR: durativo
EA: *error analysis*
ESP: esperienziale
FUT: futuro
IL: interlingua
INCET: incettivo
L1: lingua materna
L2: lingua seconda
LREs: *language-related episodes*
MA: momento dell'avvenimento
ME: momento dell'enunciazione
MR: momento di riferimento
PROG: progressivo

Introduzione

La presente ricerca ha per oggetto l'acquisizione del tempo-aspetto nei tempi verbali italiani da parte di apprendenti adulti sinofoni, con riferimento specifico all'indicativo presente, passato prossimo e imperfetto.

Lo studio del verbo italiano è indispensabile per gli apprendenti cinesi. Nella quotidianità, sia gli insegnanti che gli studenti cinesi concordano nel ritenere che è difficile individuare, conoscere, sapere e utilizzare le varie forme e funzioni dei tempi verbali italiani. Qu (2021) ha condotto un sondaggio su 32 studenti cinesi dell'Università Tongji in Cina per comprendere le cause del loro abbandono dello studio della lingua italiana. Dai risultati emerge che 28 studenti si sentono confusi di fronte alla coniugazione dei verbi e che il sistema morfologico dell'italiano è percepito come un ostacolo importante. La difficoltà nella produzione di enunciati grammaticalmente corretti scoraggia gli studenti nella fase iniziale dello studio. Vari studi (Della Putta, 2008; Limonta, 2009; Rastelli, 2009, 2010; Martari, 2017) hanno dimostrato che per gli studenti cinesi il processo di apprendimento del sistema verbale italiano richiede più tempo rispetto a quello di studenti con altre L1. All'interno del sistema verbale italiano, il tempo e l'aspetto costituiscono le prime due categorie grammaticali che gli apprendenti iniziano a codificare attraverso la morfologia verbale, in quanto entrambi trasmettono informazioni temporali, elemento universale presente in ogni lingua. Data la complessità dell'apprendimento e dell'universalità della codifica della temporalità nel linguaggio umano, l'acquisizione del sistema tempo-aspetto nella L2 è da sempre oggetto di ampia ricerca e dibattito. Tuttavia, la combinazione L2 italiano – L1 cinese costituisce un ambito di studio che richiede maggiore indagine.

Dall'analisi del sistema tempo-aspettuale delle due lingue e dall'esame delle teorie e degli studi sull'acquisizione e sull'insegnamento della lingua seconda emerge che, nel caso dell'acquisizione di elementi assenti nella L1 (Howard & Leclercq, 2017), e tenendo conto delle specifiche difficoltà incontrate dagli apprendenti sinofoni nell'apprendimento del sistema TAM italiano (Rastelli, 2009; Mazza, 2011; Qu, 2020) (§3.5), risulta

necessario un insegnamento esplicito che favorisca il processo di *noticing* e, di conseguenza, faciliti l'apprendimento implicito (R. Ellis, 1997).

L'ipotesi di lavoro di questo studio è che, basandosi sulle convergenze tra il sistema TAM dell'italiano e quello del cinese, un insegnamento esplicito dell'azionalità verbale, accompagnato da una mappatura delle marche grammaticali impiegate nella codifica degli eventi temporali nelle due lingue, possa favorire l'apprendimento implicito. Tale approccio contribuirebbe allo sviluppo di una competenza metalinguistica simultaneamente della L1 e L2, facilitando così la costruzione delle categorie grammaticali tempo-aspettuali nel sistema verbale italiano.

Di conseguenza, l'obiettivo principale di questo studio è verificare se la riflessione sull'azionalità del predicato insieme alla mappatura di codifica di strategie tempo-aspettuali possa favorire l'acquisizione dei tempi verbali italiani da parte di apprendenti sinofoni adulti. Inoltre, si intende anche misurare l'efficacia del task di traduzione nello sviluppo della consapevolezza metalinguistica sul sistema tempo-aspettuale italiano. Con riferimento ad apprendenti sinofoni, le domande di ricerca sono le seguenti:

Q1: Forme di riflessione esplicita sulla duratività del predicato facilitano l'acquisizione del sistema tempo-aspettuale italiano?

Q2: La riflessione sulle corrispondenze dei TAM di L1 e L2 facilita l'acquisizione del sistema tempo-aspettuale italiano?

Q2a: Qual è l'efficacia specifica rispetto alla categoria tempo?

Q2b: Qual è l'efficacia specifica rispetto alla categoria aspetto?

Q3: Qual è l'impatto dei fattori legati all'apprendente (età, contesto di studio e competenza linguistica iniziale)?

Q4: Gli esercizi di traduzione L1-L2 facilitano lo sviluppo delle competenze metalinguistiche inerenti al TAM italiano?

Q4a: Forme di riflessione esplicita sulla duratività potenziano l'efficacia della traduzione nello sviluppare tali competenze?

Per rispondere alle domande già menzionate, è stato condotto un trattamento sperimentale ha coinvolto due gruppi di partecipanti (sperimentale: n = 34, controllo: n = 25) ed è stato strutturato in sei sessioni di insegnamento esplicito (9 ore), tre attività di traduzione per il consolidamento e il monitoraggio (Pretest, Post-test, Delayed Post-test), compiti di traduzione individuali e feedback correttivo. Per valutare l'acquisizione del sistema TAM dell'italiano, è stato somministrato un test temporizzato più di tre mesi dopo il trattamento (Test Finale) il quale comprende un compito di giudizio di grammaticalità (33 item) e un'attività di completamento testuale (19 item).

La tesi è strutturata in cinque capitoli. Il primo introduce i concetti fondamentali di tempo (§1.2), aspetto (§1.3.2) e azionalità (§1.3.1), delineando le distinzioni teoriche tra aspetto lessicale e aspetto grammaticale e analizzando la loro interazione (§1.3.3). Si procede con una descrizione del sistema aspettuale del cinese moderno standard (§1.4), caratterizzato dall'assenza della categoria grammaticale tempo e da un articolato sistema aspettuale, e del sistema tempo-aspettuale dell'italiano (§1.5), incentrato sulla morfologia verbale.

Infine, viene effettuata un'analisi comparativa tra le due lingue (§1.6), individuando le aree di convergenza nella codifica della temporalità rilevanti per questo studio e arrivando a mappare i TAM italiano e cinese in 10 strutture equivalenti, con riferimento all'Imperfettivo progressivo, continuo, abituale e al Perfettivo aoristico e compiuto.

Il secondo capitolo esamina le principali prospettive teoriche sull'acquisizione linguistica, con un focus sul ruolo del transfer dalla L1 (§2.2), sul ruolo della consapevolezza nella produzione in L2 (§2.4) e sull'acquisizione del sistema TAM (§2.5). In particolare, viene discussa le sequenze acquisizionali del sistema TAM nell'italiano L2 (§2.5.1), facendo riferimento a ipotesi quali la *Aspect Hypothesis* e la *Lexical Underspecification Hypothesis* (§2.5.2).

Il terzo capitolo affronta il tema dell'insegnamento, con particolare riferimento alle conoscenze esplicite e implicite e sul dibattito relativo ai corrispondenti approcci didattici (§3.2). Vengono analizzate la *Noticing Hypothesis* (§3.3.2) e la *Form-Focused Instruction* (FFI) (§3.3.3), oltre al ruolo della traduzione nello sviluppo della

consapevolezza metalinguistica (§3.4). Infine, dopo un esame degli studi dedicati all'insegnamento del sistema tempo-aspettuale dell'italiano ad apprendenti sinofoni (§3.5), viene individuata la strategia da utilizzare per l'insegnamento esplicito del trattamento sperimentale (§3.6).

Il quarto capitolo descrive la razionale dello studio e la metodologia adottata. Dopo aver delineato le ipotesi di lavoro (§4.2.2) e le domande di ricerca (§4.2.3), vengono illustrate le metodologie adottate per la raccolta e l'analisi dei dati (§4.3). Si descrivono i partecipanti, i criteri di campionamento (§4.4), il trattamento didattico riservato al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo (§4.5) e i test somministrati (§4.6). Infine, vengono illustrati i criteri di valutazione delle risposte fornite dai partecipanti nei test e il processo di attribuzione dei punteggi, preparando i dati per l'analisi (§4.7).

Il quinto capitolo presenta i risultati dell'analisi statistica, valutando l'efficacia dell'insegnamento esplicito incentrato sull'azionalità e la mappatura di strategie di codifica tempo-aspettuali. Si esaminano le prestazioni dei due gruppi nel test temporizzato finale (§5.2), con particolare attenzione all'impatto della riflessione sull'azionalità (Q1: §5.2.1), all'efficacia della mappatura del sistema tempo-aspettuale (Q2: §5.2.2), all'influenza delle covaribiali sui i risultati (Q3: §5.2.5) e al ruolo della traduzione nello sviluppo della competenza metalinguistica (Q4: §5.3). Segue la discussione dei risultati statistici e la formulazione delle implicazioni didattiche (§5.4).

Capitolo 1

Concetti fondamentali: Tempo, Aspetto e Azione

1.1 Introduzione

La temporalità è un concetto di fondamentale importanza per gli esseri umani, al punto che nelle diverse lingue del mondo esistono molteplici modi per esprimerla. A questo proposito, Klein (2009: 40) ha individuato cinque strumenti essenziali:

- a) l'aspetto lessicale (vedere, guardare; scrivere, scrivere una lettera)¹,
- b) l'aspetto grammaticale (sto scrivendo, ho scritto, scrivevo),
- c) la categoria grammaticale del tempo (scrivo, ho scritto, scrivevo, scrissi),
- d) gli avverbi temporali (ieri, oggi, ora),
- e) l'ordine cronologico del discorso (esco di casa e vado al lavoro).

Questi elementi si influenzano reciprocamente e contribuiscono simultaneamente all'espressione della temporalità. Ad esempio, l'aspetto lessicale è generalmente codificato dal predicato, mentre l'aspetto grammaticale e il tempo, in italiano sono obbligatoriamente codificati nella flessione verbale. Nella lingua italiana, gli altri elementi sono accessori e servono a collocare temporalmente un evento con maggiore chiarezza. In seguito, si esamineranno prima la categoria grammaticale del tempo e poi l'aspetto lessicale e grammaticale.

¹ Nella tesi, l'azione o l'aspetto lessicale si riferisce alle caratteristiche aspettuative interne delle situazioni, sia al livello del verbo, come in 'scrivere', sia al livello del predicato verbale, come in 'scrivere una lettera'.

1.2 Tempo: locazione del momento di avvenimento

La categoria grammaticale del tempo assolve la funzione di localizzare un evento sull'asse temporale tramite la morfologia flessiva del verbo. Per chiarire le relazioni temporali il filosofo Hans Reichenbach (1947) ha introdotto tre espressioni: *Speech time*, *Reference time* e *Event time*, tradotte in italiano da Bertinetto (1986: 35) come momento dell'enunciazione (ME), momento di riferimento (MR) e momento dell'avvenimento (MA). A sua volta, la localizzazione del momento dell'avvenimento avviene in relazione al momento di riferimento il quale, di solito, coincide con il momento dell'enunciazione. Per esempio, in un enunciato come "andrà a Roma domani", MR è rappresentato da 'domani', MA coincide con MR, ed entrambi sono collocati dopo ME. Fin qui è stato utilizzato il termine 'evento', tuttavia, ciò che è localizzato temporalmente potrebbe essere anche un 'processo' o uno 'stato'. Per indicare tutte queste possibilità, in questa tesi verrà utilizzato il termine tecnico 'situazione' (*situation*) proposto da Comrie (1985: 13).

In italiano, le relazioni tra il MA e il ME sono codificate attraverso la categoria grammaticale del tempo: il passato ($MA < ME$), il presente ($MA = ME$), e il futuro ($ME < MA$). Inoltre, si codificano anche le relazioni tra due diverse situazioni. Prendiamo come esempio i due enunciati "se avessi bisogno di aiuto, te lo chiederei" e "avendo bisogno di aiuto, te l'ho chiesto". In tutti e due casi, la situazione "avere bisogno d'aiuto" è anteriore alla situazione 'chiedere' e, nell'espressione della temporalità, il momento di riferimento coincide con il momento dell'atto di 'chiedere' nella frase principale. Pertanto, possiamo schematizzare le relazioni temporali con $MR = MA$.

In altre parole, la morfologia flessiva del verbo chiarisce in modo esplicito la relazione tra il MA e il ME. Ad esempio, la frase "ho letto un libro" indica che la situazione è avvenuta nel passato, ovvero prima del momento dell'enunciazione, mentre "leggerò un libro" codifica la situazione nel futuro, dopo il momento dell'enunciazione.

Quando la codifica del rapporto tra il MA e ME non soddisfa le esigenze comunicative contingenti, per precisare il MA si aggiunge un riferimento temporale. Ad esempio,

paragonata a “andrà a Roma”, “andrà a Roma domani” delimita il MA nell’arco di tempo di domani. Klein (1994: 4) definisce tale riferimento temporale come il *Topic Time*, ovvero il tempo di validità dell’asserzione: “the time span to which the speaker’s claim on this occasion is confined”. Il *Topic Time* può essere espresso tramite avverbiali temporali come ‘domani’ o ‘l’anno scorso’, da sintagmi preposizionali temporali o dal contesto.

1.3 Aspetto: aspetto lessicale e grammaticale

Oltre a chiarire direttamente l’ordine tra il MA e il ME sull’asse temporale (MA < ME, MA=ME, ME<MA), il tempo grammaticale codifica anche le informazioni aspettuali della situazione. Dal latino *aspectus*, a sua volta derivato di *aspicĕre* (‘guardare’), il termine ‘aspetto’ presenta la radice etimologica *spect-*, che significa ‘vedere, guardare, osservare’ e corrisponde, nelle lingue slave, come nel russo, a *vid*, etimologicamente affine a parole come ‘vista’ e ‘visione’ (Binnick, 1991: 136). L’aspetto grammaticale, infatti, evidenzia la prospettiva adottata dal parlante per descrivere una situazione, ovvero descrive come il parlante invita gli interlocutori a guardare la situazione da un determinato punto di vista. Prendiamo il seguente enunciato: “Il 7 settembre 2024, ho cominciato a leggere il libro alle 8 e ho finito di leggerlo alle 12”. Grazie all’aspetto grammaticale, il parlante può descrivere questa situazione da diverse prospettive. Per esempio, con “ho letto il libro” la situazione viene descritta da un punto di vista esterno, dopo il punto di fine della situazione, e non si pone l’attenzione sul suo svolgimento interno. Con questa frase, gli interlocutori sanno solo che la situazione “leggere il libro” si è verificata ma non sanno precisamente quando il parlante ha iniziato a leggere il libro, quanto tempo ha trascorso leggendo il libro, se si è fermato o no durante la lettura e infine quando ha finito di leggere il libro. Tutte queste informazioni più specifiche nella frase non vengono riportate. Nel caso di “stavo leggendo il libro”, invece, la situazione viene descritta da un punto di vista interno, compreso fra il momento iniziale e il momento finale della lettura del libro; ci si concentra sulla descrizione delle sue fasi interne che, in

questo caso, è la fase intermedia del processo avvenuto nel passato. Con questa frase, gli interlocutori sanno che in un certo momento, o in un arco di tempo nel passato, il parlante stava leggendo il libro.

L'aspetto si configura in due modi, infatti, come rilevato dalla *Two-component Theory of Aspect* (Smith, 1997), il significato aspettuale di una frase è in gran parte determinato dall'interazione tra aspetto grammaticale e aspetto lessicale. Quest'ultimo fornisce indicazioni sulla struttura interna della situazione, mentre l'aspetto grammaticale esprime la relazione fra la situazione e *Topic Time*.

Più specificamente, l'aspetto lessicale (noto anche come *Aktionsart*, “tipo di azione”, azionalità), sulla base della specificazione del verbo e della struttura predicativa, evidenzia e classifica il modo in cui la situazione predicata si svolge nel tempo: se subisce cambiamenti, se ha un punto finale, se il termine comporta un risultato, e così via.

Inoltre, quando si parla di classificazione degli aspetti lessicali, in realtà ci si riferisce a convenzioni linguistiche, piuttosto che a situazioni del mondo reale. Queste convenzioni riflettono il modo in cui le persone concettualizzano e categorizzano il mondo attraverso il linguaggio (Andersen & Shirai, 1995; Salaberry & Shirai, 2002: 2). Gli approcci moderni all'aspetto lessicale si basano sulla teoria di Vendler (1967) che distingue quattro classi aspettuale: *state*, *activity*, *accomplishment* e *achievement*. Tale classificazione può anche essere realizzata sulla base di tre dimensioni semantiche fondamentali: durativo vs non-durativo, stativo vs non-stativo, telico vs non-telico (Bertinetto, 1986; Comrie, 1976; Salaberry & Shirai, 2002; Smith, 1997). Per esempio, sempre con riferimento all'esempio iniziale (“Il 7 settembre 2024, ho cominciato a leggere il libro alle 8 e ho finito di leggerlo alle 12”). Se consideriamo l'aspetto lessicale, la situazione “leggere il libro” è durativa, dinamica e conclusa (durata per quattro ore).

In conclusione, l'aspetto lessicale e l'aspetto grammaticale offrono informazioni aspettuale distinte, le cui caratteristiche distintive e la cui interazione verranno analizzate più in dettaglio nelle sezioni seguenti.

1.3.1 Aspetto lessicale: struttura interna della situazione

Per quanto riguarda l'aspetto lessicale, le diverse situazioni vengono classificate in base alle loro caratteristiche temporali inerenti. Smith (1997) analizza queste caratteristiche su due livelli: il livello verbale e quello del predicato verbale. Xiao & McEnery (2004) hanno adottato tale approccio, proponendo cinque parametri di classificazione ([±dynamic] [±durative] [±telic] [±result] [±bounded]) da applicare a livello verbale e predicativo. In questo modo, hanno individuato sei classi verbali per la lingua cinese (*Individual-level state verbs; Stage-level state verbs; Achievement; Accomplishment; Activity; Semelfactive*)². A livello del predicato, l'aspetto lessicale è il frutto dell'interazione tra classi verbali e i suoi complementi diretti e indiretti, dando luogo a sei classi di situazioni derivate.

1.3.1.1 Sistema di classificazione attraverso cinque parametri

Come anticipato, ci sono cinque parametri per classificare situazioni secondo le loro informazioni aspettuali lessicali: [±dynamic] [±durative] [±telic] [±result] [±bounded]. La dinamicità [±dynamic] distingue due tipi di situazione fondamentali: stato ed evento. Uno stato è una situazione che non comporta cambiamenti. Comrie (1976: 49) afferma che uno stato può durare o persistere nel tempo e rimanere stabile per un periodo indefinito a meno che non si verifichi una situazione dinamica che lo cambia. Al contrario, un evento dinamico contiene un cambiamento nel tempo. Secondo Xiao & McEnery (2004: 41), il cambiamento può essere correlato alla sua struttura interna (es., 'correre') o ai suoi punti finali (es., 'morire'). Secondo Comrie (1976) la differenza essenziale tra

² Queste categorie vengono tradotte da Bertinetto (1986: 113) in verbi stativi, verbi continuativi, verbi risultativi, verbi trasformativi, verbi semelfattivi, verbi permanenti e verbi non-permanenti. La terminologia è stata tuttavia leggermente modificata, in conformità con le convenzioni della linguistica cinese. Sono state quindi adottate le seguenti variazioni: verbi di attività (*activity*) al posto di verbi continuativi, verbi di conseguimento o di processo (*accomplishment*) al posto di verbi di risultativi, e verbi puntuali o di culminazione (*achievement*) al posto di verbi trasformativi.

evento e stato risiede nel fatto che il primo implica uno sforzo. Per continuare il proprio movimento, l'evento richiede sempre uno sforzo, dall'esterno o dall'interno, quindi è dinamico, mentre lo stato si mantiene tale senza nessuna necessità di alcun cambiamento. Una situazione durativa [$\pm durative$] continua per un certo periodo di tempo mentre una situazione non durativa non continua nel tempo. La durata è una concezione mentale, ciò significa che la durata è un tempo relativo a livello linguistico e può essere di qualsiasi lunghezza temporale (Mellor, 1995: 19).

La telicità [$\pm telic$] è una concezione importante sia al livello di aspetto lessicale che di aspetto grammaticale, soprattutto nella prospettiva aspettuale di default. Dal *towards a goal* (Garey, 1957) al *well-defined terminal point* (Comrie, 1976) fino al *natural final endpoint* (C. S. Smith, 1997), diversi studiosi hanno dato le proprie definizioni di questo concetto. Comrie (1976: 47) definisce un evento telico come “a process leading up to the terminal point as well as the terminal point”. Smith (1997: 19) associa la distinzione [$\pm telic$] alla natura del punto finale: “while telic events have a natural final endpoint, atelic events have an arbitrary final endpoint”.

Secondo Xiao & McEnery (2004), la telicità è associata alla presenza o all'assenza di un risultato, ossia al cambiamento di stato dell'oggetto o del soggetto. Non importa se tale risultato viene codificato chiaramente come nel caso del verbo di culminazione di 'arrivare' o sottolineato come nel verbo di conseguimento 'costruire' riferito a “costruire una casa”.

La situazione telica può essere descritta in due modi: concentrandosi o sullo svolgimento verso il suo termine interno o sul successo del risultato nel suo termine interno. Ad un verbo viene assegnato il valore [$+result$] se il successo del risultato nel punto finale interno viene codificato esplicitamente dalla semantica. Ad esempio, sia i verbi di conseguimento che quelli di culminazione (puntuali) sono telici, ma la differenza tra loro risiede nel fatto che i verbi risultativi si concentrano sulla descrizione del processo mentre i verbi puntuali si focalizzano sul successo nel risultato.

Ad esempio, “写一封信 *xiě yī fēng xìn* (scrivere una la lettera)” è un predicato di conseguimento che include il suo termine naturale in cui è scritta la lettera completa, tuttavia si concentra più sul processo di creazione che sul punto finale in cui l’oggetto viene creato. Al contrario, “写完一封信 *xiě wán yī fēng xìn* (finire di scrivere una lettera)” è un puntuale che enfatizza il successo del risultato nel punto finale naturale.

Xiao & McEnery (2004) precisano che tale enfasi sul risultato può essere espressa esplicitamente sia dalla semantica verbale che dalla struttura della frase. Ad esempio, nella frase “lui ha vinto”, il successo del risultato è dato dalla semantica di ‘vincere’, anche se il verbo non è seguito da alcun argomento.

Una situazione è delimitativa [\pm *bounded*] se ha un punto finale. Oltre alle situazioni teliche, esistono infatti situazioni non teliche che finiscono in un certo momento senza un cambio dello stato dell’oggetto. A titolo d’esempio, “Xiao & McEnery (2004: 51) propongono “John walked for only three minutes today”, nel quale la situazione è delimitata temporalmente, indipendentemente da non ha un punto finale spaziale interno. In sostanza, nel loro modello, la caratteristica di *boundedness* si riferisce alla presenza o all’assenza di un punto finale temporale, sia casuale che naturale, mentre la caratteristica di telicità si riferisce solo a un punto finale con una connotazione spaziale (si vedano gli esempi di situazioni teliche come ‘arrivare’ o “costruire una casa”).

In conclusione, la dinamicità è riferita al punto iniziale di un evento dinamico codificato dai verbi di attività, di conseguimento e di culminazione (puntuali), la duratività indica il processo di una situazione durativa codificata dai verbi stativi, di attività e di conseguimento e la telicità indica il punto finale naturale di un evento codificato dai verbi di conseguimento e da quelli di culminazione (puntuali). In questo caso, giocano principalmente tre parametri essenziali per la struttura interna della situazione: la dinamicità è correlata al punto iniziale, la duratività al processo, la telicità al punto finale e infine il risultato sottolinea il punto finale naturale. Una possibile schematizzazione della struttura interna della situazione, con riferimento a punto iniziale, processo durativo e punto finale, è rappresentata nella Figura 1.

Punto **I**niziale.....Processo Durativo.....Punto **F**inale

I.....**F**

Figura 1 Struttura interna aspettuale della situazione

Per contro, la delimitatività si manifesta solo nell'interazione con l'aspetto grammaticale.

Dopo questi cenni sull'aspetto lessicale, nella sezione successiva saranno presentate in modo più sistematico le sei classi verbali con le rispettive schematizzazioni, l'aspetto grammaticale e l'interazione tra aspetto lessicale e grammaticale.

1.3.1.2 Aspetto lessicale: sei classi di verbi

Come anticipato nella sezione precedente, Xiao & McEnery (2004) hanno individuato sei classi verbali³: puntuali, di conseguimento, di attività, semelfattivi, stativi permanenti e stativi non-permanenti (§ Tabella 1).

Classi	[±dyn]	[±dur]	[±result]	[±telic]	[±bnd]
Culminazione (puntuali)	+	-	+	+	+
Conseguimento	+	+	-	+	+
Attività	+	+	-	-	-
Semelfattivi	+	-	-	-	± ⁴
Stativi permanenti	-	+	-	-	-
Stativi non-permanenti	±	+	-	-	-

Tabella 1 Classi verbali su cinque parametri (modificato da Xiao & McEnery, 2004: 59)

I verbi di attività sono [+dynamic], [+durative], [-bounded], [-telic] e [-result]. I più comuni in cinese sono 等 *děng* 'aspettare', 跑步 *pǎo bù* 'correre', 寻找 *xúnzhǎo*

³ Per classificare i verbi, occorre collocarli in un contesto neutro, al fine di evitare le possibili influenze di altri elementi frasali.

⁴ I *semelfactive* possono essere delimitativi o meno, in quanto se li si prende in considerazione come espressione di un singolo evento sono delimitativi; se li si considera come ripetizione continua di singoli eventi, sono *unbounded*.

‘cercare’ (Xiao & McEnery, 2004: 54). Utilizzando la modalità di rappresentazione introdotta con la § Figura 1, i verbi di attività possono essere schematizzati come eventi che da un punto iniziale (“I”) si sviluppano in una sequenza continua di barre oblique, indicanti un evento continuo, senza un punto di fine naturale (§ Figura 2).



Figura 2 Struttura interna aspettuale dei verbi di attività

Diversamente, i verbi semelfattivi sono [+dynamic], [-durative], [+bounded], [-telic] e [-result]. Pertanto, la ripetizione dei semelfattivi viene vista come una catena di eventi puntuali o la semplice ripetizione della loro struttura temporale (§ Figura 3).

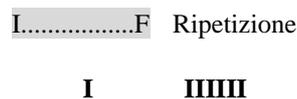


Figura 3 Struttura interna aspettuale dei verbi semelfattivi

I verbi di conseguimento sono [+dynamic], [+durative], [+bounded], [+telic] e [-result] in quanto si concentrano sul processo di compimento, pertanto, nello schema la sequenza continua culmina nel loro punto di fine (“F”) (§ Figura 4).



Figura 4 Struttura interna aspettuale dei verbi di conseguimento

Mentre i verbi di culminazione sono [+dynamic], [-durative], [+bounded], [+telic] e [+result] in quanto si concentrano sul successo del risultato. In questo caso, il passaggio da punto iniziale a punto finale è istantaneo, pertanto fra “I” e “F” non compare la sequenza di barre oblique (§ Figura 5).

I.....F

IF

Figura 5 Struttura interna aspettuale dei verbi di culminazione

Gli ultimi due tipi di verbi sono stativi permanenti (*internal-level stative*) e stativi non-permanenti (*stage-level stative*). Gli stativi permanenti sono [-*dynamic*], [+*durative*], [-*bounded*], [-*telic*] e [-*result*] indicano uno stato che dura per tutto il tempo e che non può cambiare e interrompersi a meno. Ad esempio, il verbo ‘conoscere’ indica un carattere intrinseco al soggetto che dura per tutto il tempo; pertanto, la sequenza di “=”, la quale indica la continuità della situazione, non include né inizio né fine (§ Figura 6).

I.....F

=====

Figura 6 Struttura interna aspettuale di verbi stativi permanenti

Gli stativi non-permanenti invece sono [\pm *dynamic*], [+*durative*], [-*bounded*], [-*telic*] e [-*result*] ed indicano uno stato temporaneo dell’agente come 病 *bìng* ‘essere malato’, 饿 *è* ‘avere fame’, 困 *kùn* ‘avere sonno’, 累 *lèi* ‘essere stanco’; la loro configurazione può sovrapporsi a quella dei verbi di attività (si veda Xiao & McEnery, 2004: 54) e sono qui schematizzati con un punto di inizio e la sequenza di “=” che indica una situazione continua (§ Figura 7).

I.....F

I=====

Figura 7 Struttura interna aspettuale di stativi non-permanenti

Dopo aver esaminato le sei classi di verbi a livello dell’aspetto lessicale, nella sezione seguente, si esaminano l’aspetto grammaticale nonché la sua interazione con l’aspetto lessicale.

1.3.2 Aspetto grammaticale: prospettiva narrativa della situazione

Comrie (1976: 4) afferma che una situazione può essere suddivisa in tre fasi interne: l'inizio (il punto iniziale), il processo (la durata) e la fine (il punto finale) (§ Figura 1). Quando una situazione viene presentata dalla prospettiva perfetta, la si guarda dall'esterno, come un'unità chiusa (aspetto perfetto). In tal modo, l'inizio, il processo e la fine dell'evento sono fusi in un insieme indivisibile e l'attenzione si concentra sul punto finale. Al contrario, l'aspetto imperfetto permette di esplorare la struttura interna di un evento in corso, in cui l'inizio è già avvenuto ma il punto finale non è ancora stato raggiunto. Hopper (1979) invece ha proposto una spiegazione incentrata sul punto di vista narrativo e sulle diverse funzioni discorsive dei due aspetti. Il Perfetto è usato per mettere in relazione o narrare eventi, mentre l'imperfetto viene utilizzato per fornire informazioni su eventi in corso, concorrenti e retrospettivi.

Come sottolineato nelle sezioni precedenti, le informazioni asettuali sono il risultato composito dell'aspetto lessicale e dell'aspetto grammaticale. Il primo codifica le informazioni asettuali della situazione attraverso l'interazione tra il verbo e i suoi complementi, mentre l'aspetto grammaticale codifica la prospettiva scelta dal parlante per descrivere tale situazione, che varia da lingua a lingua. Nella sezione seguente, si esamina come l'aspetto lessicale interagisce con l'aspetto grammaticale.

1.3.3 Interazione tra aspetto lessicale e grammaticale

In una frase, l'aspetto lessicale interagisce con l'aspetto grammaticale per fornire l'informazione asettuale in modo compositivo. Durante l'interazione, l'aspetto grammaticale a volte corrisponde alle caratteristiche asettuali di una situazione, come nel caso dell'associazione fra verbi stativi e durativi e aspetto imperfetto e fra verbi di conseguimento e di culminazione con l'aspetto perfetto. Tuttavia, esiste anche la possibilità di mancata congruenza tra l'aspetto grammaticale e la situazione, in questo caso ha luogo il fenomeno di *Aspect Coercion* (De Swart, 1998; Kamp & Reyle, 1993)

per prevenire un conflitto tra l'aspetto lessicale di un'espressione verbale e le marche aspettuali del contesto.

Ad esempio, il progressivo presente italiano localizza il momento dell'accadimento sovrapponendolo al momento dell'enunciazione (MA=ME), come in "sto arrivando", in cui l'aspetto grammaticale imperfettivo è in conflitto con la natura del predicato puntuale 'arrivare'. Di conseguenza, il presente progressivo forza la reinterpretazione del verbo puntuale come un processo in atto, concentrandosi sulla fase preparatoria⁵ che sta per avvenire. Un altro caso di coercizione si verifica quando un predicato atelico si combina con l'aspetto perfettivo. A un verbo senza punto finale naturale codificato nell'aspetto perfettivo deve essere assegnato un punto finale casuale.

I casi di *coercizione* sono descritti di seguito:

- a) Lettura perfettiva di un verbo stativo permanente. Ad esempio, quando la situazione codificata dal verbo 'conoscere' viene trasformata in una situazione di culminazione (puntuale), come nel passato prossimo "ha conosciuto", a indicare un cambio di stato da non conoscenza a conoscenza.
- b) Lettura perfettiva di un verbo stativo non permanente. Ad esempio, la condizione di 'essere malato' espressa dall'unione del verbo in una situazione delimitata con un punto finale casuale nel passato prossimo come "è stato malato", oppure in una situazione di culminazione, come cambiamento di stato da non malato a malato nell'aspetto perfettivo attuale, come in "si è ammalato" (§ 1.4.2.1).
- c) Lettura perfettiva di un verbo di attività. Ad esempio, la situazione espressa dal verbo 'leggere' può essere "forzata" in una situazione delimitata con un punto finale casuale nel passato prossimo come "ha letto".

⁵ In realtà, "sto arrivando" significa "sto per arrivare". Kuteva (1998: 127) definisce la fase preparatoria con il valore aspettuale "*proximative*", ossia "*a temporal phase located close before the initial boundary of the situation described by the main verb*".

d) Lettura perfettiva di un verbo semelfattivo. Ad esempio, ‘bussare’ al passato prossimo per codificare una situazione ripetuta ma delimitata con un punto finale casuale come in “ha bussato mille volte”.

e) Lettura imperfettiva di un verbo di conseguimento. Ad esempio, la situazione espressa dal verbo “scrivere la tesi di dottorato” può essere coercizzata in una situazione in svolgimento: “scriveva la tesi di dottorato”.

f) Lettura imperfettiva di un verbo di culminazione. Ad esempio, la situazione espressa dal verbo ‘vincere’ può essere forzata in una situazione che sta per accedere, come in “stava vincendo”. Per l’interazione tra tipologie verbali e aspetto, si veda la Tabella 2.

Considerando la complessità della coercizione dell’aspetto, alcuni studi suggeriscono che gli studenti inizialmente evitano enunciati come quelli summenzionati, sia perché sono semanticamente e pragmaticamente complessi, sia perché richiedono risorse cognitive elevate (van Hout, 2007a, 2007b; Slabakova, 2002). Di conseguenza, potrebbero evitare di marcare i verbi telici con l’aspetto imperfettivo e di marcare i verbi atelici con l’aspetto perfettivo, poiché entrambe le combinazioni richiedono la coercizione dell’aspetto. Sulla base di questa premessa, è stata avanzata l’ipotesi aspettuale, *Aspect Hypothesis* (Andersen & Shirai, 1995; Bardovi-Harlig, 1999; Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé, 2020; Salaberry & Shirai, 2002), secondo cui gli apprendenti sono profondamente influenzati dalla semantica dei verbi nell’acquisizione del tempo-aspetto grammaticale. Approfondiremo questi temi nella sezione § 2.5.2, ora, dopo aver esaminato i concetti fondamentali relativi alla codifica della temporalità in generale, incluso il tempo, l’aspetto lessicale, l’aspetto grammaticale e la loro interazione, possiamo procedere prendendo in esame le loro caratteristiche specifiche in cinese e in italiano.

Verbi	Aspetto Lessicale	Aspetto Imperfettivo	Aspetto Perfettivo
Stativi permanenti	I.....F =====	I.....F =====	I.....F I
	认识 conoscere	我认识她很多年了 La conosco da anni	我在聚会上认识了她 L'ho conosciuta alla festa.
Stativi non-permanenti	I.....F I=====	I.....F I=====	I.....F I F-casuale
	病 essere malato	她病了好几天了 È malata da giorni	她突然病了 Si è ammalata d'improvviso 她病了一个月。 È stata malata per un mese
Di attività	I.....F I//////////	I.....F I////////	I.....F F-casuale
	看书 leggere	她正看书呢 sta leggendo	她昨天看了书 Ha letto ieri
Semelfattivi	I.....F IIII Ripetizione	I.....F IIIIIIII	I.....F F-casuale
	敲门 bussare alla porta	她正不停地敲门 Sta bussando alla porta	她敲了好多次门 Ha bussato alla porta più volte
Di conseguimento	I.....F I//////////F	I.....F I////////	I.....F F-risultativo
	写毕业论文 scrivere la tesi di laurea	她在写毕业论文 Sta scrivendo la tesi di laurea	她写了毕业论文 Ha scritto la tesi di laurea
Puntuali	I.....F IF	I.....F ////////IF	I.....F F-risultativo
	赢 vincere	博洛尼亚快要赢了 Il Bologna sta vincendo	博洛尼亚赢了那不勒斯 Il Bologna ha vinto la partita contro il Napoli

Tabella 2 Interazione tra l'aspetto lessicale e grammaticale

1.4 Il sistema aspettuale del cinese moderno standard

Il cinese moderno standard è spesso considerato una lingua priva di morfologia verbale temporale (Huang & Zhu, 2023; Lin, 2006; Lu, 2019). A differenza dell'italiano, non possiede una marcatura formale del tempo, affidandosi invece a indicazioni contestuali per il riferimento temporale.

L'assenza della categoria grammaticale del tempo in cinese è compensata dall'uso di altri strumenti linguistici all'interno del dominio TAM (tempo-aspetto-modalità), come l'aspetto lessicale, l'aspetto grammaticale, i verbi modali e l'uso specifico degli avverbi temporali, che permettono di esprimere le informazioni temporali. Di seguito, verranno analizzati i vari modi di codificare la temporalità in cinese, con particolare attenzione all'aspetto grammaticale, data la complessità del suo sistema aspettuale.

1.4.1 Mancanza di tempo verbale e prospettive di default

In cinese, una lingua senza tempo, la temporalità può essere espressa in vari modi, ad esempio, con gli avverbi temporali:

- (1) 我明天去罗马。 (Arcodia & Basciano, 2016: 187)
Wǒ míngtiān qù Luómǎ.
1SG domani andare Roma
'Domani andrò a Roma.'
- (2) 张三昨天去你家。 (Lin, 2006: 3)⁶
Zhāng Sān zuótiān qù nǐ jiā.
Zhang San ieri andare 2SG casa
'Zhang San ieri è andato a casa tua.'

Nella frase (1), è il significato semantico di 'domani' a indicare l'arco di tempo (*Topic Time*) in cui la situazione di 'andare' si verifica. In questo caso la parola deittica 'domani' chiarisce il rapporto tra due punti temporali: il momento dell'accadimento è posteriore rispetto al momento dell'enunciazione (ME<MA). Nella frase (2), l'avverbio temporale

⁶ Le glosse sono in questo Lavoro seguono le linee guida del *Leipzig Glossing Rules*. Altre abbreviazioni qui adottate sono incluse sezioni Abbreviazioni. Le traduzioni in italiano degli esempi dall'inglese sono mie.

‘ieri’ indica il momento di riferimento, ovvero, in questo caso, l’arco di tempo entro il quale l’evento ‘andare’ si è verificato. Lin (2006: 3) rileva che in cinese le informazioni temporali sono arricchite da eventuali marche aspettuative che rendono più chiara la relazione tra l’avverbio temporale e la situazione. Un esempio di questo fenomeno è l’uso della marca perfettiva *-guo* in (3).

- (3) 李四喝过酒。 (Lin, 2006: 10)
 Lǐ Sì hē-guo jiǔ.
 Li Sì bere-ESP vino
 ‘Li Si ha bevuto vino.’

Nella frase (3) la marca perfettiva ed esperienziale *-guo* indica l’aver esperienza di fare qualcosa, ovvero la situazione si è verificata almeno una volta in passato. Il parlante invita gli interlocutori a concentrarsi sulla realizzazione della situazione nel passato. Con tale prospettiva perfettiva, il parlante rende noto il fatto che il momento dell’enunciazione è anteriore rispetto a quello dell’enunciazione (MA<ME). In altre parole, la situazione si è verificata in passato.

Per individuare la prospettiva adottata dal parlante, in cinese dispone di marche aspettuative di anteriorità e di posteriorità. Per il futuro, si ricorre tipicamente ai verbi modali 要 *yào* e 会 *huì*, dove il primo marca tipicamente futuro intenzionale e imminente (“stare per”), mentre il secondo occorre tipicamente in composizione con parole di tempo, come ‘domani’ in (4)a o in frasi subordinate che forniscono un’ancora temporale per l’interpretazione di *huì* nella principale (Saillard & Chen 2012), come (4)b.

- (4) a. 明天会下雨。 (Arcodia & Basciano, 2016: 187)
 Míngtiān huì xià yǔ.
 domani FUT scendere pioggia
 ‘Domani pioverà.’
- b. 如果下雨，他就会呆在家 (leggermente modificato, Saillard & Chen 2012: 130)
 Rúguǒ xià yǔ, tā jiù huì dāi zài jiā lǐ.
 se scendere pioggia 3SG.M allora FUT rimanere stare casa dentro
 ‘Se piove, lui rimarrà a casa.’

Come sottolineato da Lin (2003, 2012; 2006), quando nella frase non ci sono né avverbi temporali, né verbi modali e né marche aspettuative, in cinese, il momento dell'accadimento viene indicato dalla prospettiva aspettuale di default: la frase con la prospettiva imperfettiva ha l'interpretazione del tempo presente (MA=ME), mentre la frase con la prospettiva perfettiva ha l'interpretazione del tempo passato (MA < ME). Dunque, sarebbe la telicità della situazione a influenzare la prospettiva aspettuale di default. In questo modo, Lin accoglie la teoria di Bohnemeyer e Swift (2004), secondo la quale con un predicato telico la prospettiva aspettuale di default è perfettiva, mentre con un predicato atelico è imperfettiva. In modo analogo, con riferimento alla funzione pragmatica del tempo, Comrie (1976) sottolinea che il tempo presente viene utilizzato essenzialmente per descrivere, e non per narrare o raccontare una situazione. Data la sua natura essenzialmente imperfettiva, può essere continuativo o abituale ma non perfettivo.

- (5) 张三很忙。 (Lin, 2006: 3)
 Zhāng Sān hěn máng.
 Zhang San molto occupato
 'Zhang San è molto occupato.'

Nella frase (5) si descrive lo stato di Zhang San ('essere occupato'), riferito a una situazione atelica; quindi, la prospettiva aspettuale di default è imperfettiva. Senza nessun'altra indicazione temporale, la frase con prospettiva imperfettiva è interpretata al tempo presente.

- (6) 张三打破一个花瓶。 (Ibidem)
 Zhāng sān dǎ-pò yíge huāpíng.
 Zhang San battere-rompere uno-CL vaso
 'Zhang San ha rotto un vaso.'

Nella frase (6), la situazione è telica dato che il vaso è rotto e non può essere rotto di nuovo senza riparazione. La prospettiva aspettuale di default è perfettiva quindi il momento dell'accadimento si localizza anteriormente a quello dell'enunciazione (MA<ME), collocando la situazione nel tempo passato.

L'aspetto grammaticale ha attirato grande interesse da parte degli studiosi di linguistica cinese, dato che in cinese non c'è morfologia flessiva per esprimere il tempo, il numero, il genere o il caso. Le marche aspettuative sono l'unico tipo di dispositivi simili alla morfologia (Klein, et al., 2000: 723). In cinese, le categorie principali dell'aspetto grammaticale sono due: la perfettività e l'imperfettività. Ogni sottocategoria include diverse prospettive aspettuative (§ Figura 8):



Figura 8 Aspetto grammaticale cinese (leggermente modificata, Xiao & McEnery 2004: 24)

Come verrà spiegato in dettaglio nelle sezioni successive, nel cinese moderno standard si rilevano quattro prospettive perfettive: a) il perfettivo attuale contrassegnato dalla marca 了 *-le*; b) il perfettivo esperienziale contrassegnato dalla marca 过 *-guo*; c) il perfettivo delimitativo contrassegnato dalla reduplicazione verbale; d) il perfettivo completivo contrassegnato dai composti verbali risultativi. Anche per l'imperfettivo si contano quattro divisioni: a) l'imperfettivo durativo contrassegnato dalla marca 着 *-zhe*; b) l'imperfettivo progressivo contrassegnato dalla marca 在 *zài*; c) l'imperfettivo incettivo contrassegnato da 起来 *-qǐlái*; d) l'imperfettivo continuativo contrassegnato da 下去 *-xiàqù*.

1.4.2 *Aspetto perfettivo e marche perfettive*

La funzione della perfettività risiede nella codifica di una situazione descritta nella sua interezza e, in cinese, viene compiuta con successo solo se “it is bounded temporally, spatially, or conceptually” (Li & Thompson, 1981: 185). Tale affermazione è coerente con i tre parametri sopracitati *boundedness*, *telicity* e *result* (§ 1.3.1.1). Come già anticipato, Smith (1997) sostiene che all’interno della categoria perfettiva in cinese, ci sono due concetti distinti: delimitazione con il punto finale casuale e compimento con il punto finale naturale. Ovviamente, le marche perfettive codificano situazioni delimitative, di conseguimento e di culminazione (§ 1.3.1.1). Inoltre, nel caso dei composti risultativi, la presenza di morfemi liberi in funzione di verbi risultativi collocati dopo il verbo principale indica il compimento della situazione, chiarendo il risultato o il tipo di chiusura, come verrà illustrato nella sezione dedicata all’aspetto completivo (§1.4.2.4).

Sulla base dei dati del corpus di Xiao & McEnery (2004), sono stati individuate quattro prospettive perfettive: l’aspetto attuale contrassegnato dalla marca *-le*, l’aspetto esperienziale contrassegnato dalla marca *-guo*, l’aspetto delimitativo contrassegnato dalla reduplicazione verbale e l’aspetto completivo contrassegnato dai composti risultativi verbali. Sebbene le quattro prospettive aspettuali presentino tutte le situazioni in modo perfettivo, hanno obiettivi diversi. Nello specifico, *-le* si concentra sulla realizzazione di una situazione, *-guo* sul compimento, la reduplicazione verbale sulla delimitatività e i composti risultativi verbali sul risultato. Un’ulteriore strategia per marcare la perfettività è data dalla struttura *shi... de* con valore perfettivo, ma dati i limiti del presente lavoro, non verrà considerata e su questo argomento si rimanda a Iurato (2024).

1.4.2.1 **Perfettivo attuale e marca *-le***

In linguistica cinese, a partire da Huang M. (1987), si è avuto un dibattito attorno al fatto se esistano due diversi tipi di morfemi: la marca perfettiva ed attuale *-le* e la particella frasale finale *le*. Come la maggior parte degli studiosi, Xiao & McEnery (2004: 93) propendono invece per un trattamento diversificato dei due morfemi e sottolineano che,

la marca attuale *-le* segnala la realizzazione di una situazione rispetto al momento di riferimento e presenta la situazione come un tutt'uno; per contro, la particella frasale finale *le* segnala la trasformazione della situazione in uno nuovo stato e ne enfatizza la rilevanza attuale rispetto al momento di riferimento. Etimologicamente, la particella frasale finale *le* si è sviluppata prima e ha dato origine alla marca aspettuale *-le*; sulla base degli studi empirici su corpora che contengono principalmente testi narrativi, la marca attuale *-le* sembra essere più produttiva della particella frasale finale *le*. Il diverso uso della marca aspettuale e della particella frasale si può osservare più chiaramente negli esempi seguenti.

(7) 这本书我看了三天了。 (Xiao & McEnery, 2004: 94)

Zhè běn shū wǒ kàn-le sān tiān le.
 questo CLF libro 1SG vedere-PFV tre giorno CDS
 'Questo libro sto leggendo già da tre giorni.'

(8) 这本书我看了三天。 (Ibidem)

Zhè běn shū wǒ kàn-le sān tiān.
 questo CLF libro 1SG vedere-PFV tre giorno
 'Questo libro ho letto per tre giorni.'

L'unica differenza tra (7) e (8) è la presenza della particella frasale finale *le*, e questa differenza comporta anche un cambiamento di significato. Tutte e due le frasi codificano la situazione "leggere il libro per tre giorni". Dato che *le* frasale enfatizza la rilevanza attuale rispetto al momento di riferimento, in (7), la lettura è iniziata tre giorni prima rispetto al momento dell'enunciazione e continua nel presente, anche se non si sa se il parlante continui a leggere o meno in futuro. Mentre in (8), mancando la particella finale *le*, la situazione è connotata come già terminata.

Va sottolineato che la funzione del *le* frasale non rientra nell'ambito dell'aspetto perfettivo. Secondo Li et al. (1982: 19-20), la particella frasale finale *le*, anche quando riferita al passato, svolge funzioni discorsive proprie dell'aspetto perfetto. Distinto dal perfettivo, il perfetto è un dominio fortemente correlato alla statività, il cui scopo è mettere in relazione l'evento o stato delle cose con il momento di riferimento (sia esso coincidente con il momento dell'accadimento, MR=MA, o con quello dell'enunciazione,

MR = ME). Avendo la funzione di riportare lo stato delle cose alla situazione corrente (“bringing states of affairs into the ‘current’ situation”) il *le* frasale è pertanto riscontrato in commenti che connettono le situazioni a un dato momento di riferimento. Inoltre, dato che segnala la rilevanza attuale di uno stato (*Currently Relevant State*), la particella *le* connette la situazione al momento dell’enunciazione.

Per contro, come sottolineato da Smith (1997: 264), la marca attuale *-le* presenta la chiusura dell’evento, (§ Figura 9).

I.....F

F

Figura 9 Aspetto perfettivo attuale in cinese

Nel caso di situazioni semelfattive, di attività o culminazione la chiusura (*closure*) non ha implicazioni particolari; nel caso delle situazioni di conseguimento, invece la chiusura della situazione segnalata da *-le* può essere sia la semplice terminazione (*termination*) che il raggiungimento della fine naturale della situazione (*completion*) (Ibidem).

Analogamente, Klein et al. (2000: 724) sostengono che la chiusura con l’aspetto attuale spesso deriva dal significato del verbo predicativo: quando il verbo codifica una situazione con un punto finale naturale, la particella *-le* indica il completamento della situazione; per contro, quando il verbo codifica una situazione senza un punto finale naturale, la particella finale *le* segnala la delimitazione della situazione. Xiao & McEnery (2004: 97) hanno rielaborato e perfezionato tale spiegazione: la marca *-le* può segnalare il compimento o la delimitazione, non perché essa codifica il completamento di una situazione ma perché il tipo di chiusura indicato dalla marca *-le* è correlato al tipo di situazione. Più specificamente, le situazioni teliche sono presentate come completate mentre le situazioni ateliche sono presentate come delimitative. Nel caso di una situazione telica, il suo intrinseco punto finale spaziale è naturalmente incluso, risultando così in una lettura di completamento. D’altra parte, una situazione atelica non ha un punto finale spaziale intrinseco, quindi quando viene presentata in modo perfettivo, viene incluso solo

un punto finale casuale. Quindi si dà una lettura delimitativa (semplicemente terminativa).

Per chiarire meglio tale distinzione gli autori propongono la seguente coppia minima:

(9) 我昨天写了一封信, *可是没写完。(Xiao & McEnery, 2004: 97, da Smith, 1988)

Wǒ zuótiān xiě-le yī-fēng xìn, *kěshì méi xiě-wán.

1SG ieri scrivere-PFV uno-CL lettera, ma non scrivere-finire

‘Ieri ho scritto una lettera, *ma non l’ho finita’

(10) 我昨天写了信, 可是没写完。(Xiao & McEnery, 2004: 98)

Wǒ zuótiān xiě-le xìn, kěshì méi xiě-wán.

1SG ieri scrivere-PFV lettera, ma non scrivere-finire

‘Ieri ho scritto delle lettere, ma non ho finito.’

Nella frase (9), il complemento diretto è quantificato, ovvero una solo lettera. La situazione è codificata come una situazione di conseguimento (telica). In questo caso la marca aspettuale *-le* sottolinea il completamento della situazione. Mentre nella frase (10), il complemento diretto indica la concezione astratta di lettera, non è quantificato né determinato, ovvero è un “nome nudo” (*bare noun*). La situazione è codificata come una durativa atelica. Pertanto, la marca aspettuale ed attuale *-le* presenta solo una situazione terminativa, ovvero, che è terminata ad un certo momento, ma non fornisce alcun punto finale naturale. In sostanza, l’interazione di situazioni teliche con la particella *-le* porta a una lettura completiva mentre l’interazione di situazioni ateliche con la particella *-le* porta a una lettura delimitativa (Xiao & McEnery, 2004: 99).

1.4.2.2 Perfettivo esperienziale e marca *-guo*

In modo analogo alla marca aspettuale *-le*, anche la marca *-guo* presenta la situazione da una prospettiva perfettiva, segnalando che si tratta di un’esperienza che è accaduta (o meno) almeno una volta nel passato. Inoltre, la particella *-guo* non indica solo la chiusura di una situazione, ma implica necessariamente che tale situazione è terminata prima del momento di riferimento, come rappresentato nella Figura 10.

Figura 10 Aspetto perfettivo esperienziale in cinese

Come sottolineato da Klein et al. (2000: 275), la marca esperienziale *-guo* indica che un evento è stato esperito in un tempo indefinito (tipicamente al passato) e che il suo stato risultante, per esempio “vivere a Londra” in (11), non è più valido al momento dell’enunciazione; per questo motivo le frasi marcate con *-guo* sono raramente compatibili con una lettura al presente o al futuro. La differenza essenziale fra *-le* e *-guo* consiste, appunto, nell’incompatibilità fra aspetto esperienziale e continuazione della situazione al momento dell’enunciazione, come evidenziato nella seguente coppia minima.

(11) 他在伦敦住过三年*了。 (Xiao & McEnery, 2004: 138)

Tā zài Lúndūn zhù-guo sān nián.
 3SG.M essere Londra abitare-ESP tre anni
 ‘Ha abitato a Londra per tre anni.’

(12) 他在伦敦住了三年了。 (Ibidem)

Tā zài lúndūn zhù-le sān nián le.
 3SG.M essere Londra abitare-PFV tre anni CDS
 ‘Abita a Londra da tre anni.’

Nella frase (11), l’esperienza “vivere a Londra” è già terminata, il soggetto non vive più a Londra. Dato che la marca segnala che la situazione non ha nessuna correlazione con il momento dell’enunciazione, l’inserimento della particella frasale *le* risulta agrammaticale. Per contro, nella frase (12), la marca attuale *-le* segnala che la situazione “vivere a Londra” è delimitata dall’intervallo di tre anni, senza precludere la possibilità di estenderla al momento dell’enunciazione; in questo caso, grazie alla presenza della particella frasale *le*, si sottolinea la rilevanza della situazione al momento presente, indicando così che il soggetto continua a vivere a Londra.

Anche la particella *-guo* può essere usata insieme con tutti i tipi di situazione. Quando si riferisce a situazioni stative, essa denota “dinamicità egressiva”⁷, vale a dire, la terminazione di uno stato, come in (13) “smettere di essere un soldato”. Al contrario, l’interazione della particella *-le* con i verbi stativi trasmette semanticamente dinamicità ingressiva, come in (14), “diventare un soldato”.

(13) 他当过兵。 (Xiao & McEnery, 2004: 149)

Tā dāng-guo bīng.
 3_{SG.M} diventare-ESP soldato
 ‘Fu un soldato.’

(14) 他当了兵。 (Xiao & McEnery, 2004: 148)

Tā dāng-le bīng.
 3_{SG.M} diventare-PFV soldato
 ‘È diventato un soldato.’

Come sottolineato da Xiao & McEnery (2004: 149), questa connessione egressiva fa sì che i verbi stativi incompatibili con la regressività non possono coesistere con la marca esperienziale *-guo*, a meno che in situazioni altamente marcate in negativo; questo è il caso di verbi come 认得 *rèndé* ‘riconoscere’, 认识 *rènshí* ‘comprendere’, e 知道 *zhīdào* ‘sapere’.

1.4.2.3 Perfettivo delimitativo e reduplicazione verbale

La reduplicazione verbale in cinese esprime il cosiddetto aspetto delimitativo o tentativo. Non disponiamo ancora di un’analisi aspettuale condivisa sulla reduplicazione verbale, tuttavia, la sua forma di base è senza dubbio del tipo VV. Per quanto riguarda le altre forme: V *yi* V, V *-le* V, V *-le yi* V, sono state avanzate analisi diversificate.

La sua funzione principale è quella di delimitare temporalmente l’evento (Basciano, Donazzan, & Melloni, 2018: 132). Espressioni come “fare qualcosa un po’, per un po’”,

⁷ Il valore egressivo descrive l’azione in fase conclusiva, si esprime in italiano attraverso i fraseologici: “*smettere di + infinito, finire di + infinito*”; mentre il valore ingressivo descrive l’azione nella fase iniziale dello svolgimento. Questo aspetto è espresso in italiano dai verbi fraseologici: “*cominciare a + infinito, iniziare a + infinito*”.

implicano una breve durata (cioè transitorietà); queste sono appunto le qualità di base indicate dall'aspetto delimitativo, come rappresentato nella Figura 11.

I.....F

FF

Figura 11 Aspetto perfettivo delimitativo in cinese

La caratteristica inerente alla transitorietà non permette di assegnare valore aspettuale alla reduplicazione di verbi stativi e di verbi inerentemente telici, quali i verbi di culminazione (puntuali), i composti risultativi e i verbi di conseguimento seguiti da un oggetto quantificato (Basciano, Donazzan, & Melloni, 2018: 134). La reduplicazione del verbo quindi non viene utilizzata per esprimere situazioni imperfettive, come (15), e viene invece comunemente utilizzata per esprimere denotare breve durata e delimitazione, come in (16).

(15) 他看着我。 (Xiao & McEnery, 2004: 159)

Tā kàn-zhe wǒ.
3SG.M guardare-DUR 1SG
'Mi sta guardando.'

(16) 他看看我。 (Xiao & McEnery, 2004: 156)

Tā kàn-kan wǒ.
3SG.M guardare-guardare 1SG
'Mi ha dato un'occhiata.'

Ovviamente, con la reduplicazione, si codifica una situazione dinamica e transitoria. Infatti, quando i verbi vengono reduplicati, il senso di dinamicità è enfatizzato.

(17) 请开开门。 (Zhan et al. 2019)

Qǐng kāi kāi mén.
pregare aprire aprire porta
'Potresti aprire la porta, per favore.'

Inoltre, quando si vuole attenuare la perentorietà della richiesta, si può utilizzare l'aspetto delimitativo, per mitigare la forza della richiesta, sottolineando che l'azione può essere fatta solo "un po', un pochino".

1.4.2.4 Perfettivo completivo e composto risultativo

Smith (1997: 203) afferma che una delle caratteristiche prominenti in cinese è la codifica dell'aspetto completivo con il risultato della situazione tramite l'uso di composti risultativi verbali (RVC), come in § Figura 12.



Figura 12 Aspetto perfettivo completivo in cinese

Ci sono vari complementi nel RVC che denotano diverse relazioni logiche. Li e Thompson (1981: 55) identificano 4 tipi di risultato espressi dai composti risultativi (RVC): *cause*, *achievement*, *direction* e *phase*. Xiao & McEnery (2004: 159) hanno semplificato tale classificazione in tre sottogruppi: *directional* (RVCD), *completive* (RVCC) e *result-state* (RVCS). Siccome uno stato risultativo ha luogo solo dopo il compimento della situazione, hanno valore perfettivo sia i composti *result-state* che quelli di tipo completivo.

- (18) 他洗完了衣服。(RVCC) (Xiao & McEnery, 2004: 161)
 Tā xǐ-wán-le yīfú.
 3SG.M lavare-finire-PFV vestito
 'Ha finito di lavare i vestiti.'
- (19) 他洗干净了衣服。(RVCS) (Wu, 2004: 261)
 Tā xǐ-gānjìng-le yīfú.
 3SG.M lavare-pulito- PFV vestito
 'Ha lavato i vestiti.'

Sia (18) che (19) codificano una situazione compiuta, ma si concentrano su diversi aspetti della situazione. Il composto risultativo *completive*, (18), indica che l'evento si è compiuto e implica un risultato ma non è chiaro lo stato risultante (cioè, se a seguito del

lavaggio i vestiti ora siano puliti o meno). Al contrario, il composto *result-state*, (19) descrive esplicitamente lo stato risultante dell'evento del lavaggio, come denota il complemento rappresentato dall'aggettivo pulito.

In conclusione, per codificare l'aspetto perfettivo in cinese, si usano le marche aspettuali: *-le* si concentra sull'attualità di una situazione, *-guo* sulla sua esperienzialità, la reduplicazione verbale sulla sua delimitatività e i composti risultativi verbali sul suo compimento.

1.4.3 Aspetto imperfettivo e marche imperfettive

Quando il parlante adotta una prospettiva imperfettiva per presentare una situazione da un punto di vista interno, può concentrare la propria attenzione su diversi punti temporali, quali: il punto iniziale, la parte mediale o la fase continuativa che segue un punto interno. In tutti questi casi, una situazione è scomposta in più segmenti e solo una parte della situazione è focalizzata. Le prospettive imperfettive che derivano dalla diversa enfasi sui diversi punti temporali sono rappresentate dall'aspetto incettivo, durativo, progressivo e continuativo. Xiao & McEnery (2004: 181) hanno schematizzato le prospettive imperfettive in cinese nella dimensione temporale come visibile nella Figura 13.

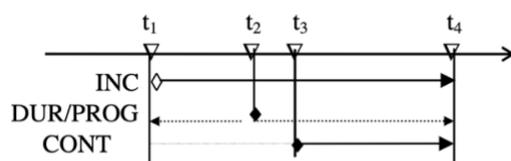


Figura 13 Aspetto imperfettivo in cinese (Xiao & McEnery, 2004: 181)

Nella tabella, ci sono quattro punti: t_1 indica il punto iniziale della situazione, t_4 indica il punto finale della situazione, t_2 è un punto indeterminato di osservazione tra t_1 e t_4 ($t_1 < t_2 < t_4$) e t_3 è un punto determinato di ripresa tra t_1 e t_4 ($t_1 < t_3 < t_4$). Se la situazione è presentata dall'aspetto incettivo (ad es., *-qǐlái*), il focus è su t_1 e la parte che lo segue; se la situazione è presentata dall'aspetto durativo (ad es., *-zhe*), il focus è su t_2 e le parti che

lo precedono; se la situazione è presentata dall'aspetto progressivo (ad es., *zài* e *zhèngzài*), il focus è su t2 e le parti che lo seguono; se la situazione è presentata dall'aspetto continuativo (ad es., *-xiàqù*), il focus è su t3 e la parte che lo segue. In tutti questi casi il punto finale t4 è sempre escluso.

1.4.3.1 Aspetto durativo e marca *-zhe*

La marca durativa *-zhe* segnala la duratività per una situazione durativa, ad esempio, lo stato durativo di una situazione statica, lo svolgimento durativo di una situazione di attività e di una situazione di conseguimento e l'iterazione di una situazione semelfattiva. In tutti questi casi, la marca durativa *-zhe* si concentra solo sulla parte intermedia di una situazione tra il punto iniziale e il punto finale, escludendo questi due punti. In altre parole, l'imperfettivo durativo non riguarda il momento in cui una situazione inizia o termina (Xiao & McEnery, 2004: 197), come rappresentato nella Figura 14:



Figura 14 Aspetto imperfettivo durativo in cinese

Innanzitutto, la marca durativa *-zhe* segnala lo stato durativo di una situazione statica rispetto al momento di riferimento, come la situazione statica di essere malato in (20). Nella frase non viene esplicitato il rapporto tra i diversi punti temporali, tuttavia si deduce che, di default (§1.4.1), tale stato durativo permane nel momento in cui la frase viene pronunciata; quindi, il momento di riferimento coincide con il momento dell'enunciazione (MR = ME), il quale coincide con *Topic Time*, ovvero il tempo in relazione al quale viene situato l'evento o la situazione descritta.

- (20) 她在医院里病着。 (W. Han, Guo, & Chen, 2003)
 Tā zài yīyuàn lǐ bìng-zhe
 3SG.M in ospedale dentro malato-DUR
 'È malata in ospedale.'

La marca durativa *-zhe* segnala anche lo svolgimento continuo della situazione di attività.

- (21) 他看着来往出入茶馆的人。 (W. Han, Guo, & Chen, 2003)
 Tā kàn-zhe láiwǎng chūrù cháguǎn de rén
 3SG.M guardare-DUR venire.andare uscire.entrare tè.casa DE gente
 ‘Guarda la gente che entra ed esce dalla casa del tè.’
- (22) 他嘴里嚼着口香糖。 (Arcodia & Basciano 2016: 191)
 Tā zuǐ lǐ jiáo-zhe kǒuxiāngtáng.
 3SG.M bocca dentro masticare-DUR chewing-gum
 ‘Sta masticando un chewing-gum (nella sua bocca).’
- (23) 他一步一步地靠近着瀑布。 (W. Han, Guo, & Chen, 2003)
 tā yí bù yí bù de kào jìn-zhe pù bù
 3SG.M un.passo un.passo DE-avv avvicinare-DUR cascata
 ‘Passo dopo passo si avvicina alla cascata.’

Nella frase (21), la situazione di attività, “guardare la gente”, viene codificata con la marca durativa *-zhe* per sottolinearne lo svolgimento continuativo. Similmente, la marca può sottolineare anche la continuazione della ripetizione di una situazione semelfattiva. La frase (22) segnala l’iterazione della situazione semelfattiva masticare. La marca può codificare anche situazioni di conseguimento, come nella frase (23), dove *-zhe* segnala la continuazione della situazione risultativa ‘avvicinarsi’. A causa della sua caratteristica continuativa, *-zhe* non può codificare situazioni di culminazione; queste ultime infatti sono connotate da puntualità e istantaneità.

Oltre a indicare duratività, la marca *-zhe* può anche indicare la sovrapposizione di due situazioni e il risultato durativo. Questo accade in combinazione con un altro verbo, nelle costruzioni “V *-zhe* V”, per presentare due situazioni sovrapposte e fornire informazioni di background. Ad esempio, 走着吃 *zǒuzhe chī* “mangiare camminando”. Nella frase (24), ci sono due situazioni: “cercare il padre” e ‘piangere’. In questo caso si utilizza *-zhe* per codificare una situazione che si svolge contemporaneamente ad un’altra.

- (24) 那孩子哭着要爸爸。 (Xiao & McEnery, 2004: 183)
 Nà hái zǐ kū-zhe yào bàba.
 quel bambino piangere-DUR cercare papà
 ‘Quel bambino piangendo cerca il suo papà.’

Nella (25), mentre la situazione ‘mangiare’ è in corso, si prevede il verificarsi di un’altra: “alzarsi la tavola”. Nella (26), si utilizza la marca durativa *-zhe* nell’inversione soggetto-predicato con valore esistenziale.

- (25) 他吃着饭猛力将饭桌一掀。 (Xiao & McEnery, 2004: 183)
 Tā chīzhe fàn měnglì jiāng fànzuō yī xiān.
 3SG.M mangiare-DUR cibo violento BA tavola uno sollevare
 ‘Ha alzato violentemente la tavola mentre mangiava.’
- (26) 墙上挂着一顶帽子。 (Huang C., 1987: 228)
 Qiáng shàng guà-zhe yì-dǐng màozi.
 parete sopra appendere-DUR uno-CL cappello
 ‘Sulla parete è appeso un cappello.’

1.4.3.2 Aspetto progressivo e marca *zài*

Il significato di *zài* è “*spatio-temporally motivated*” (Comrie, 1976). Storicamente *zài* è un verbo locativo e una preposizione locativa. Successivamente è stato generalizzato estendendo il dominio dalla dimensione spaziale a quella temporale e funziona come una marca aspettuale che segnala la progressività (Klein et al., 2000; Xiao & McEnery, 2004) di una situazione fra punto iniziale e punto finale, come rappresentato nella Figura 15.

I.....F

///

Figura 15 Aspetto imperfettivo progressivo in cinese

Data la sua natura avverbiale, la marca progressiva *zài* è sempre collocata prima del verbo. Analogamente alla marca durativa *-zhe*, anche la marca progressiva *zài* codifica la parte centrale dello svolgersi di un evento, senza includere punto iniziale e finale; tuttavia, le due marche differiscono nel loro focus.

- (27) 他们手里都提着沉重的包袋。 (Xiao & McEnery, 2004: 207)
 Tāmen shǒu lǐ dōu tí-zhe chénzhòng de bāodài.
 3SG.M mano dentro tutto prendere-DUR pesante DE borsa
 ‘Tutti loro tengono in mano una borsa pesante.’

- (28) 他们都在提包袋。 (Ibidem)
 Tāmen dōu zài tí bāodài.
 3_{PL-M} tutti PROG prendere borsa
 ‘Tutti stanno prendendo le borse.’

In (27), la marca durativa *-zhe* segnala lo stato durativo della situazione “prendere una borsa”, dando luogo a una coercizione aspettuale che semanticamente viene espressa con lo shift da ‘prendere’ (culminativo) a ‘tenere’ (durativo); in (28) invece la marca progressiva *zài* indica che la situazione “prendere le borse” è in corso; si ha qui un diverso fenomeno di *aspect coercion* nel quale viene “forzata” la lettura imperfettiva di un verbo di culminazione (§ 1.3.3). La prospettiva progressiva presenta la situazione con la fase successiva, in questo caso, “tenere le borse” dopo “averle prese” da terra. Nonostante il focus diverso, *-zhe* e *zài* possono co-occorrere per denotare una prospettiva aspettuale complessa con valore durativo-progressivo, come in (29).

- (29) 他一直在辛辛苦苦地做着一件事。 (Xiao & McEnery, 2004: 194)
 Tā yīzhí zài xīnxīnkǔkǔ de zuò-zhe yí-jiàn shì.
 3_{SG.M} sempre PROG assiduamente DE-A_{VV} fare-DUR uno-CL cosa
 ‘Lui sta facendo sempre una cosa assiduamente.’

Tale esempio illustra il fatto che esiste una connessione semantica tra *zài* e *-zhe* e che queste due prospettive possono essere utilizzate simultaneamente per indicare una prospettiva composita. Altri fenomeni, riguardo l’interazione fra aspetto progressivo e verbi puntuali in cinese verranno presentati nella sezione 1.6.4

1.4.3.3 Aspetto incettivo e marca *-qǐlái*

Nella tassonomia aspettuale di Xiao & McEnery (2004: 216-227), qui adottata, il composto *-qǐlái* ha sia la funzione di presentare la prospettiva aspettuale imperfettiva sia semantica autonoma. Gli stessi autori affermano che nel cinese moderno standard, *-qǐlái* riveste almeno quattro significati: a) è un verbo direzionale che indica un movimento verso l’alto; b) è un composto risultativo che indica il risultato di un evento; c) è un verbo complementare che indica la completezza o l’efficacia di un’azione, che significa “in

termine di”; d) è un indicatore di aspetto che segnala la proprietà incettiva di una situazione imperfettiva. La prospettiva incettiva si concentra sulla descrizione della fase iniziale della situazione, dal punto iniziale al processo che segue. come rappresentato nella Figura 16, in quest’ultima funzione *-qǐlái* indica che una situazione è iniziata in punto “I” e continua (//////) per un certo periodo di tempo.

I.....F

I////////

Figura 16 Aspetto imperfettivo incettivo in cinese

Come sottolineato dagli autori summenzionati, dato l’intrinseco significato di continuità, *-qǐlái* è sensibile alla duratività della situazione, nel senso che occorre con verbi durativi, in primis quelli di attività, e quindi con gli stativi; con le situazioni di conseguimento invece *-qǐlái* è meno frequente: in questi casi cooccorre con al perfettivo attuale *-le*. La combinazione di queste due marche connota la situazione con un valore analogo al perfetto ingressivo italiano (§1.5.1.3). In sostanza, l’occorrenza più naturale è comunque con i verbi di attività, come in (30).

- (30) 她孩子气地笑起来。 (Xiao & McEnery, 2004: 220)
 Tā háiziqì de xiào-qǐlái.
 3SG.F infantile DE-Avv ridere-INCET
 ‘Ha cominciato a ridere come una bambina.’

In (30), la situazione di attività ‘ridere’ ha la caratteristica durativa che soddisfa l’implicazione di focus sul punto iniziale e proseguimento codificata da *-qǐlái*.

1.4.3.4 Aspetto continuativo e marca *-xiàqù*

La prospettiva continuativa si applica presupponendo che la situazione abbia un punto di inizio definito e si focalizza su un momento interno indeterminato della situazione, enfatizzandone lo stato di prosecuzione, come illustrato nella Figura 17.

Figura 17 Aspetto imperfettivo continuativo in cinese

Dato il riferimento alla struttura interna di una situazione, l'aspetto continuativo è considerato di natura imperfettiva (Xiao & McEnery, 2004: 227-8). Analogamente alla marca ingressiva *-qílái*, oltre al valore grammaticale di tipo aspettuale, anche *-xiàqù* può esprimere anche altri significati con valore semantico, come illustrato nei seguenti esempi.

- (31) 我先下去打听打听。 (Ibidem)
 Wǒ xiān xiàqù dǎting-dǎting.
 1sg prima scendere chiedere-chiedere
 'Scendo (dalla macchina) a chiedere informazioni.'
- (32) 只要一开车, 我就从楼上跳下去。 (Ibidem)
 zhǐyào yī kāi chē wǒ jiù cóng lóushàng tiào-xiàqù.
 se subito guidare macchina 1sg allora da piano- sopra saltare-giù
 'Non appena accenderai l'auto, salterò giù dal piano di sopra.'
- (33) 局长被撤下去了。 (Ibidem)
 Júzhǎng bèi chè-xiàqù le.
 capo passivo rimuovere-via cds
 'Il capo è stato rimosso.'
- (34) 如果让这种事态发展下去。 (Ibidem)
 Rúguǒ ràng zhè zhǒng shìtài fāzhǎn-xiàqù.
 se lasciare questo tipo situazione sviluppare-CONT
 'Se si lascia che questa situazione vada avanti (...).'

In (31), *xiàqù* ha valore predicativo, più specificamente direzionale, con il significato di 'scendere'. In (32), *-xiàqù* è inserito in un composto risultativo con valore direzionale e indica il risultato della situazione 'saltare', ovvero la traiettoria di discesa verso il basso. In (33) *-xiàqù* è inserito in un composto risultativo con valore figurato, e indica il risultato della situazione 'essere rimosso', senza riferimento alla direzionalità. Infine, in (34), la *-xiàqù* occorre come marca continuativa che segnala una fase intermedia della situazione enfatizzando la sua caratteristica continuativa.

La marca continuativa *-xiàqù* è sensibile al parametro della dinamicità e si presenta più naturalmente con situazioni [+durative] e [+dynamic], ovvero, con verbi di attività.

Inoltre, per enfatizzare il punto di ripresa, la marca *-xiàqù* può cooccorrere con 继续 *jìxù* ‘continuare’, come in (35). D’altro canto, per enfatizzare l’ingressività, la marca *-qǐlái* può cooccorrere con 开始 *kāishǐ* ‘iniziare’.

- (35) 尝到甜头的公司决定继续尝下去。 (Xiao & McEnery, 2004: 230)
 Cháng-dào tiántou de gōngsī juédìng jìxù cháng-xiàqù.
 gustare-arrivare beneficio DE azienda decidere continuare gustare-CONT
 ‘Le aziende che ne hanno provato i vantaggi hanno deciso di continuare su questa strada.’

La marca durativa *-xiàqù* è simile alla marca ingressiva *-qǐlái*. Entrambe le prospettive aspettuali presentano situazioni che si sviluppano in avanti rispetto a un punto di osservazione. La differenza tra queste due prospettive è data dal focus collocato sul punto iniziale, per *-qǐlái*, e sul punto di ripresa, per *-xiàqù*.

1.4.4 Modalità ed espressione della (contro)fattualità

Come accennato con riferimento al futuro, § 1.4.1, nel cinese moderno standard le informazioni temporali possono anche essere veicolate da verbi modali. Un caso specifico per attivare un’inferenza sulla temporale, sono i fenomeni di *actuality entailment* associati ai verbi di necessità (Sparvoli 2020), i quali, nei contesti passato, attivano una lettura univocamente fattuale, non fattuale o controfattualità.

Più specificamente, in contesti passati, per rendere la fattualità e (contro)fattualità si ricorre a diversi modali di necessità; su questa base è possibile costruire un sistema di corrispondenze tre classi distinte di verbi di necessità e, rispettivamente, il passato prossimo, imperfetto e condizionale composto in italiano. Ovvero, i deontici quali 应该 *yīnggāi*, 该 *gāi*, 应当 *yīngdāng* al passato corrispondono al condizionale composto, per es. “avrei/sarei dovuto”; gli anankastici (detti anche circostanziale, o *goal oriented*) che indicano “unica possibilità” (*only possibility*), quali 不得不 *bùdébù*, 只好 *zhǐhǎo* corrispondono al passato prossimo “ho/sono dovuto”, mentre gli anankastici di tipo

neutro 必须 *bìxū*, 得 *děi*, e 要 *yào* corrispondono al nostro imperfetto (Sparvoli 2020: 154).

(36) (那时候)去动物园珍妮[本来]应该坐火车。 (Sparvoli, 2020: 154)
(nà shíhòu) qù dòngwùyuán Zhēnnī [běnlái] yīng gāizuò huǒchē.
quel tempo andare zoo Jenny originalmente dovere prendere treno
'Per andare allo zoo, Jenny avrebbe dovuto prendere il treno.'

Nella frase (36), il modale deontico *yīnggāi* insieme alla marca controfattuale *běnlái* inducono un'inferenza di tipo controfattuale, che in italiano viene codificata con il condizionale composto, corrispondente a "avrebbe dovuto".

(37) (那时候)动物园珍妮不得不坐火车。 (Sparvoli, 2020: 154)
(nà shíhòu) qù dòngwùyuán zhēnnī bùdébù zuò huǒchē.
quel tempo andare zoo Jenny nonpotere.ma prendere treno
'Per andare allo zoo, Jenny ha dovuto prendere il treno.'

Mentre nella frase (37), il modale anancastico (o *goal-oriented*) *bùdébù* è implicativo, ovvero esprime che l'evento considerato ha uno status fattuale (e avvenuto nel mondo reale). Tale valore viene codificato in italiano tramite il passato prossimo, come "ha dovuto" in (37).

(38) (那时候)去动物园珍妮得坐火车。 (Sparvoli, 2020: 154)
(nà shíhòu) qù dòngwùyuán Zhēnnī dēi zuò huǒchē.
quel tempo andare zoo Jenny dovere prendere treno
'Per andare allo zoo, Jenny doveva prendere il treno.'

Nella frase (38), il modale anancastico di tipo neutro *dēi* 'occorrere, bisognare', così come la marca *yào*, è compatibile sia con il valore fattuale che controfattuale, e pertanto corrispondono all'imperfetto in italiano.

1.5 Il sistema tempo-aspettuale della lingua italiana

Dato che l'aspetto grammaticale è presente sia in cinese che in italiano, e gli apprendenti lo acquisiscono prima della categoria grammaticale di tempo (§2.5.1), in questa sezione

prima ci soffermeremo sull'aspetto per poi affrontare il tema del tempo in italiano.

Bertinetto (1986: 76) descrive le proprietà aspettuative di un verbo italiano come segue:

...se consideriamo un determinato processo da un punto di vista...immanente, ossia avendo di mira la sua intima costituzione e le sue specifiche modalità di svolgimento..., allora quelle che vengono portate in primo piano sono le sue proprietà aspettuative. Ad es., noi possiamo considerare una data situazione nella sua globalità, come un singolo processo non ulteriormente analizzabile; oppure la possiamo cogliere in una certa fase del suo svolgimento; ovvero, possiamo considerarla nel perdurare del suo risultato (il continuo), anziché nel suo svolgersi (il progressivo); o ancora, possiamo insistere sull'abitudine con cui la situazione stessa tende a presentarsi (l'abituale); e così via.

In italiano l'opposizione aspettuale essenziale riguarda l'aspetto perfettivo e l'aspetto imperfettivo, come rappresentato nella Figura 18. Nel perfettivo si distinguono il compiuto, l'aoristico e l'ingressivo mentre l'imperfettivo include il progressivo, il continuo e l'abituale.

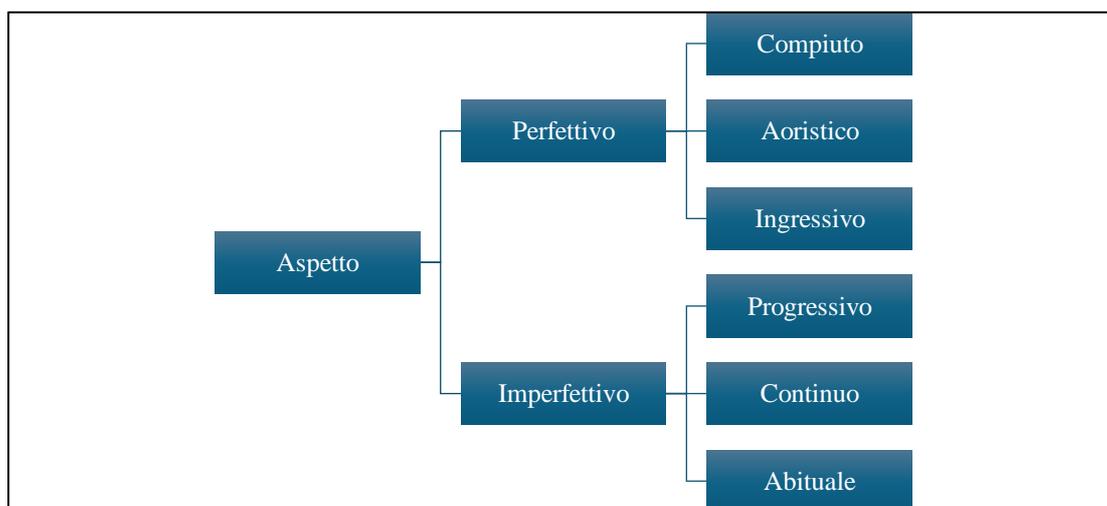


Figura 18 Aspetto grammaticale in italiano (mod. da Bertinetto 1986: 76)

1.5.1 *Aspetto perfettivo in italiano*

Nel passato, l'opposizione essenziale fra perfettivo e imperfettivo viene codificata in due tempi verbali distinti: il passato perfettivo e il passato imperfettivo. Il primo include il passato prossimo e il passato remoto, mentre il secondo coincide con l'imperfetto.

Il perfettivo presenta la totalità della situazione descritta senza riferimento alla sua scansione temporale interna. Per presentare la situazione intera, così come per l'aspetto perfettivo cinese, è l'aspetto lessicale a determinare dove si colloca il punto finale della situazione. Per le situazioni dinamiche, il punto finale varia a seconda delle loro proprietà. Le situazioni di conseguimento e di culminazione (puntuali) hanno un punto finale naturale; le situazioni continuative e semelfattive hanno un punto finale casuale. Per quanto riguarda la situazione stativa non-permanente, se l'arco di osservazione con la prospettiva perfettiva è più lungo del periodo in cui lo stato perdura, la sua rappresentazione con l'aspetto perfettivo può avere un punto finale. Ad esempio, nella frase "è stata malata più volte", l'essere malato rappresenta uno stato non-permanente, ma, osservandone la ripetizione in un arco di tempo più lungo, tale stato può essere descritto anche dalla prospettiva perfettiva e quindi può essere descritto come una situazione conclusa. Invece, per gli stati permanenti, legati a caratteristiche intrinseche del soggetto, l'aspetto perfettivo forza una situazione culminativa, come un cambio di stato (§ 1.3.3), come nella frase "è diventato bello con gli anni".

In italiano vengono codificati dalla morfologia verbale tre aspetti perfettivi: il compiuto, l'aoristico e l'ingressivo, che saranno trattati nelle sezioni successive.

1.5.1.1 Aspetto perfettivo compiuto

Il compiuto è più spesso associato ai tempi composti come il passato prossimo. Indica che il risultato della situazione compiuta in precedenza permane rispetto a un riferimento temporale stabilito, esprimendo rilevanza psicologica e/o fattuale della situazione, come illustrato nella Figura 19.



Figura 19 Aspetto perfettivo compiuto in italiano

In (39), Luca ha danneggiato il telecomando in un momento precedente, e come risultato, il telecomando ora è rotto e necessita di essere riparato.

(39) 'Luca ha rotto il telecomando (occorre aggiustarlo).' (Solarino, 1996: 8)

L'uso dell'aspetto compiuto indica che l'azione è completata, ma il risultato dell'azione (il telecomando rotto) persiste nel presente, mostrando la rilevanza attuale e psicologica della situazione.

1.5.1.2 Aspetto perfettivo aoristico

L'aoristico focalizza la situazione nella sua globalità, indipendentemente da suoi effetti compiuti; le conseguenze fattuali della situazione non sono considerate rilevanti al momento dell'enunciazione e vengono narrate come fatti passati (Solarino, 1996).

I.....F

F

Figura 20 Aspetto perfettivo aoristico in italiano

Questa forma aspettuale è tipicamente associata al passato remoto. Infatti, la distinzione tra il passato prossimo e il passato remoto è correlata a quella fra perfettivo aoristico e compiuto, come illustrato nella seguente coppia minima.

(40) 'Non seppi mai la verità (e ormai è troppo tardi).' (Andorno, 2003: 79)

(41) 'Non ho mai saputo la verità (finora e forse la saprò nel futuro).' (Ibidem)

Entrambi i due aspetti si concentrano sulla fine della situazione, ma nell'aoristico non viene sottolineato un legame con il momento dell'enunciazione, come in (40). Il compiuto invece codifica gli effetti del risultato che si prolungano fino al presente, come in (41).

Tuttavia, va sottolineato che "nel neostandard appaiono sempre più spesso passati prossimi con significato di passato aoristico, che cioè designa un processo interamente concluso, per il quale non si possono considerare attuali le conseguenze, né gli eventi si possono ricondurre al momento dell'enunciazione" (Bertinetto (1991, citato in Wiberg 2011⁸)). Va infine sottolineato che, in particolare fra parlanti settentrionali e sardi, si tende a utilizzare il passato prossimo con funzione aoristica (Squartini & Bertinetto, 2000: 424).

⁸ Wiberg, E. (2011). Passato prossimo. In *Enciclopedia dell'Italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani. Recuperato da [https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (consultato il 10 febbraio 2025).

1.5.1.3 Aspetto perfettivo ingressivo

L'auristico contiene una ulteriore specificazione aspettuale: l'ingressivo, il quale coglie primariamente la fase iniziale di un processo, come illustrato nella Figura 21.



Figura 21 Aspetto perfettivo ingressivo in italiano

L'ingressivo viene usato in contesti specifici, ovvero con situazioni ateliche”, come in (42); è tipicamente codificato dal passato remoto, ma in contesti appropriati può essere utilizzato anche il passato prossimo, inoltre è spesso contraddistinto da perifrasi quali “*iniziare/cominciare a + infinito*”.

(42) ‘Proprio in quel momento, la terra tremò (cominciò a tremare).’ (Grandi, 2010)

Diversamente dall'italiano, che distingue l'aspetto ingressivo, in cinese è codificato l'aspetto incettivo, il quale indica non solo il punto iniziale di un'azione, ma anche il suo immediato proseguimento. Tale differenza verrà esaminata in modo più dettagliato nella sezione §1.6.1.

1.5.2 Aspetto imperfettivo in italiano

Come anticipato, l'aspetto imperfettivo presenta solo una parte della situazione, senza nessun riferimento al suo punto finale. In altre parole, l'imperfettivo fornisce informazioni aperte e indeterminate di un punto interno nello svolgimento della situazione. In italiano gli aspetti imperfettivi codificati dalla morfologia verbale sono tre: il progressivo, il continuo e l'abituale.

1.5.2.1 Aspetto imperfettivo progressivo

Il progressivo si concentra su un momento specifico all'interno di un evento in corso. Descrive ciò che sta accadendo in un determinato momento, enfatizzando il processo in corso senza indicare se l'azione è iniziata o se finirà. Tale punto temporale, può essere interpretato come un istante di focalizzazione, si veda la Figura 22, e può essere individuato da espressioni temporali quali 'ora, mentre, in quel momento'.

I.....F

/

Figura 22 Aspetto imperfettivo progressivo in italiano

Oltre alla codifica mediante le forme verbali semplici dell'indicativo presente o dell'imperfetto, è possibile anche ricorrere alla forma progressiva "stare + gerundio", come visibile in (43), il quale, come sottolinea Quercioli (2011: 19), descrive una situazione comunicativa in cui il parlante riceve la telefonata di qualcuno che vuole proporgli di uscire.

- (43) A: Cosa fai/ stai facendo? (Quercioli, 2011: 19)
B: Studio/sto studiando.

La scelta fra queste due forme è guidata anche da motivi pragmatici (Bertinetto, 1986).

1.5.2.2 Aspetto imperfettivo abituale

L'abituale descrive le occorrenze ripetute della situazione, che possono essere sia abituali che regolari, e vengono codificate all'imperfetto.

I.....F

/ / / /

Figura 23 Aspetto imperfettivo abituale in italiano

Come illustrato in (44), non è tanto importante che le occorrenze del processo siano molto numerose, quanto che idealmente non ci siano eccezioni (Bertinetto, 1986: 141).

(44) ‘Quando lavorava in Belgio, Marco rientrava in Italia solo a Natale.’
(Grandi, 2010)

L’aspetto abituale prevede un arco temporale, entro il quale si realizza la ripetizione di una data situazione, per esempio “quando (Marco) lavorava in Belgio”. Un test per individuare l’aspetto abituale è la sostituzione con la perifrasi “*essere solito + infinito*” (Grandi, 2010).

1.5.2.3 Aspetto imperfettivo continuo

L’aspetto continuo mette in rilievo un tratto di tempo indeterminato all’interno dello svolgimento della situazione, come rappresentato nella Figura 24. Diversamente dall’aspetto progressivo, descrive la situazione come un quadro unico. Non si concentra su un momento specifico, ma descrive un quadro generale.

I.....F

////

Figura 24 Aspetto imperfettivo continuo in italiano

Per esempio, (45) suggerisce che il bambino stava piangendo ininterrottamente per un periodo di tempo indeterminato. Il verbo “singhiozzava” è usato al tempo imperfetto e l’unica variante perifrastica ammessa è “*continuare a + infinito*”.

(45) Il bambino singhiozzava senza sosta. (Andorno, 2003: 79)

Oltre alla semantica dei verbi utilizzati (e quindi al ruolo dell’aspetto lessicale, §1.3), nell’interpretazione del valore aspettuale gioca un ruolo cruciale anche il contesto pragmatico. A questo proposito, vale la pena di soffermarci sui seguenti esempi proposti da Grandi, (2010).

(46) ‘Giovanni corre.’ (Grandi, 2010)

(47) ‘Arrivo a casa e trovo mio figlio che dorme sul divano.’ (Ibidem)

Nell’interpretazione di (46), il presente indica una situazione aperta al momento dell’enunciazione; in questo caso, dato che, quando il parlante enuncia tale frase è impossibile avere una visione della situazione che includa il punto terminale, l’interpretazione è imperfettiva in default. Tuttavia, sulla base della sua specificazione lessicale, il verbo ‘correre’ codifica un’attività dinamica, durativa e atelica. Quindi la frase potrebbe descrivere diverse situazioni imperfettive: “Giovanni ha l’abitudine di correre”, “Giovanni sta correndo” oppure “Giovanni continua a correre”. La disambiguazione del valore aspettuale richiede pertanto maggiori elementi relativi al contesto pragmatico. In (47), nonostante venga utilizzato il tempo presente, la scansione cronologica degli eventi (arrivare a casa > trovare il figlio sul divano) consente di inferire che – sebbene il presente generalmente esprima un aspetto imperfettivo di default – i verbi “arrivo” e “trovo” devono essere interpretati in riferimento a una situazione compiuta, mentre “dorme” si riferisce a un imperfettivo progressivo.

1.5.3 Tempo-aspetto in italiano

Per quanto riguarda il tempo, in italiano le categorie temporali fondamentali sono tre: presente, passato e futuro.

Il presente indica un evento che può estendersi per uno spazio temporale più o meno ampio, includendo il momento dell’enunciazione. Può riferirsi anche a un presente abituale, situandosi all’interno di un frame temporale ricorrente, oppure a verità generali, per le quali il momento dell’enunciazione è irrilevante. Infine, il presente può essere utilizzato in relazione al passato o un futuro prossimo (“stasera vengo a cena da te”).

Il passato indica una situazione avvenuta prima del momento dell’enunciazione e si distingue dal punto di vista aspettuale tra perfettivo e imperfettivo.

Il perfettivo è espresso dal passato prossimo e dal passato remoto. Quest’ultimo si riferisce a situazioni nel passato con aspetto compiuto, i cui effetti persistono al momento dell’enunciazione (“ho comprato questa casa trent’anni fa e la possiedo ancora”). Il

passato remoto invece denota situazioni nel passato con aspetto aoristico, senza alcun legame con il momento dell'enunciazione.

L'imperfettivo è espresso dall'imperfetto, che viene utilizzato per fornire informazioni di background (“mentre leggevo il libro è suonato il telefono”), descrivere eventi abituali nel passato (“cinque anni fa andavo ogni giorno a scuola”), esprimere stati non permanenti (“ero contenta di andare a scuola”) e indicare stati permanenti (“era molto magra”).

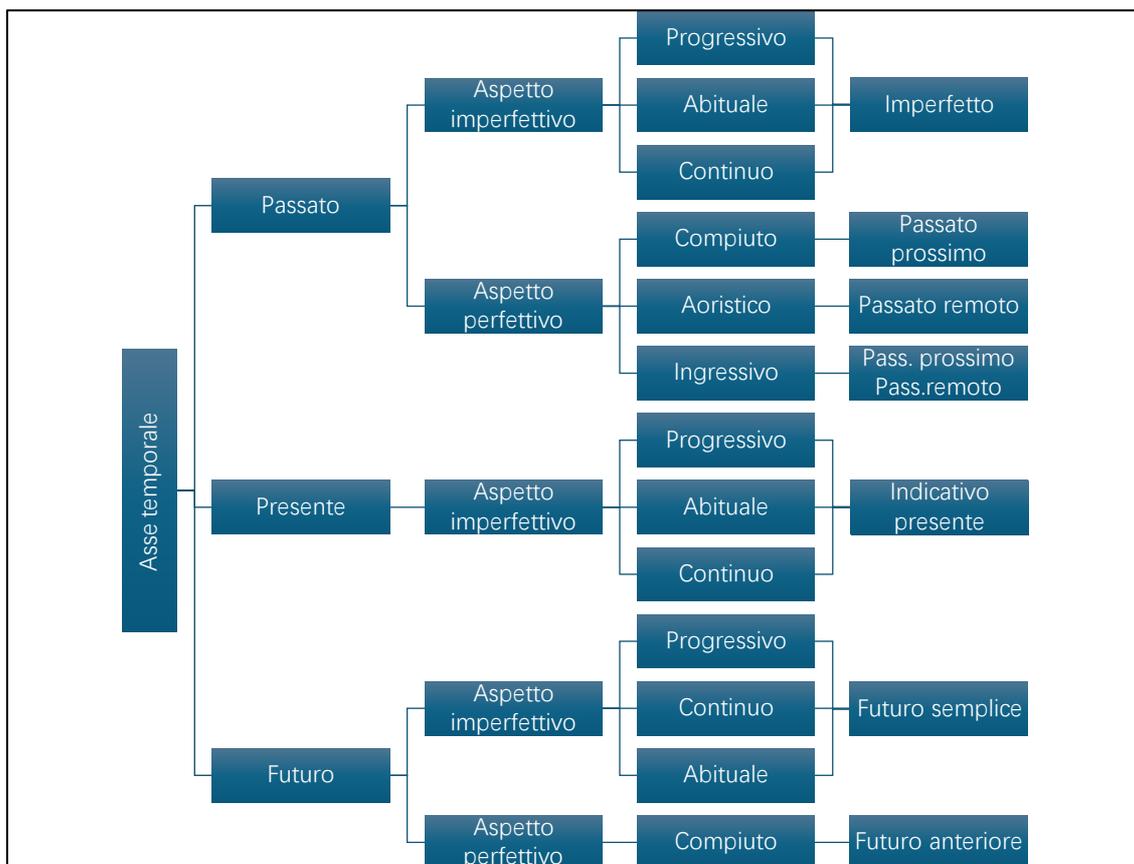


Figura 25 Tempo-aspetto italiano sull'asse temporale

Il futuro semplice si usa per descrivere situazioni posteriori al momento dell'enunciazione. Per esprimere un'azione che sarà completata prima di un'altra azione futura o prima di un momento preciso nel futuro, si utilizza il futuro anteriore (“ti telefonerò quando avrò finito il lavoro”). Gli avvenimenti futuri possono anche essere espressi nel parlato attraverso il presente o il passato prossimo (“ti telefono quand'ho finito il lavoro”).

Le corrispondenze tra tempi verbali e aspetto sull'asse temporale in italiano sono illustrate nella Figura 25; per esigenze di spazio, lo schema non riporta i casi in cui, oltre ai tempi prototipici, può essere utilizzato anche il presente.

L'analisi qui proposta non include le caratteristiche temporali della formazione verbale del più-che-perfetto, che indica un'azione già compiuta anteriormente ad un'altra azione. In italiano, tale funzione è svolta dai tempi trapassato prossimo e trapassato remoto. Poiché la tesi si concentra sull'apprendimento dei tempi basilari, questi tempi verbali non vengono discussi in questa ricerca. Nella sezione successiva verranno evidenziate le aree di convergenza tra le due lingue nella codifica delle informazioni temporali, al fine di individuare le aree da cui sviluppare la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti e facilitare l'acquisizione delle categorie temporali della lingua italiana.

1.6 Aree di convergenza nella codifica temporale fra le due lingue

Dopo aver illustrato le caratteristiche del sistema aspettuale del cinese e di quello tempore-aspettuale italiano, possiamo procedere con la rilevazione delle maggiori analogie nelle strategie di codifica e di lì individuare le corrispondenze sulle quali fare leva in chiave glottodidattica e acquisizionale. A questo fine verranno presi in esame i meccanismi che, nelle due lingue, sono regolati dalla diversa compatibilità fra specifiche marche temporali e situazioni caratterizzate da duratività e puntualità; in primo luogo, ci soffermeremo sulle costruzioni in uso con il complemento di durata. Procederemo evidenziando le equivalenze fra diverse strutture nelle due lingue, legate all'interazione fra aspetto grammaticale e lessicale, tenendo conto anche dei meccanismi di coercizione aspettuale.

1.6.1 Corrispondenze nella codifica aspettuale

In questa sezione tentiamo di tracciare le corrispondenze fra gli aspetti perfettivi e imperfettivi nelle due lingue. Per confrontare la codifica tempore-aspettuale nelle due lingue considerate, gli esempi rappresentativi delle tre forme perfettive italiane al passato prossimo sono stati abbinati alle costruzioni corrispondenti in cinese (Tabella 3).

Come anticipato, il cinese dispone di quattro aspetti perfettivi: attuale, completivo, esperienziale e delimitativo (§ 1.4.2); in italiano, invece, se ne distinguono tre: aoristico, compiuto e ingressivo (§ 1.5.1).

Una corrispondenza significativa riguarda l'uso del perfettivo ingressivo in italiano e cui corrisponde in cinese il ricorso al verbo 开始 *kāishǐ* 'iniziare', senza marche aspettuali, in modo analogo alla struttura perifrastica italiana "iniziare/cominciare a fare". Anche se meno produttiva, si veda §1.4.3.3, è rintracciabile anche la corrispondenza fra perfettivo ingressivo e uso combinato di *-qílái* e *-le*.

Per quanto riguarda gli imperfettivi, dalla Tabella 3 si può rilevare che entrambe le lingue dispongono di marche grammaticali obbligatorie per contrassegnare il progressivo, continuativo e il durativo. L'imperfettivo incettivo cinese trova un equivalente nel perfettivo ingressivo italiano, sebbene quest'ultimo non esprima la sfumatura di continuità propria dell'omologo cinese. Pur concentrandosi entrambi sul momento iniziale, solo l'incettivo cinese implica anche una continuità, motivo per cui viene classificato tra le forme imperfettive.

	Italiano	Cinese
Perfettivo	Aoristico: Passato prossimo Ieri ho corso per un'ora.	Attuale: particella aspettuale <i>-le</i> 昨天我跑了一个小时的步。
	Aoristico: Passato prossimo È stato un soldato.	Esperienziale: particella aspettuale <i>-guo</i> 他当过兵。
	Aoristico: Passato prossimo + "un po'" Mi ha dato un'occhiata.	Delimitativo: reduplicazione verbale 他看看我。
	Compiuto: Passato prossimo + 'finire' Ha finito di lavare i vestiti.	Completivo: verbo risultativo 他洗完了衣服。
	Ingressivo: Passato prossimo + 'iniziare' La terra ha iniziato a tremare. Ha cominciato a ridere come una bambina.	- <i>Kāishǐ</i> 'iniziare a' 大地开始晃动。 她开始孩子气地笑。
Imperfettivo	/	Incettivo: direzionale figurato <i>-qílái</i> 大地开始晃动起来。 她开始孩子气地笑起来。
	Progressivo: Imperfetto/Stare + gerundio Studiavo/Stavo studiando.	Progressivo: avverbio (<i>zhèng</i>) <i>zài</i> 我(正)在学习。
	Durativo: Imperfetto Masticava una gomma.	Durativo -zhe 他嘴里嚼着口香糖。
	Continuativo: Imperfetto, 'continuare a' Se lasciava questa situazione continuare.	Continuativo: direzionale figurato <i>-xiàqù</i> 如果让这种事态发展下去。
	Abituale: Imperfetto Marco rientrava in Italia a Natale.	Abituale: Avverbi di frequenza, modale <i>huì</i> , \emptyset 马可常常(会)在圣诞节回意大利。

Tabella 3 Aspetto grammaticale cinese e italiano

L'aspetto abituale, in cinese, non richiede obbligatoriamente un marcatore specifico (Lamarre, 2007). Per indicare eventi ricorrenti, si ricorre principalmente a una strategia lessicale, utilizzando avverbi come 常常 *chángcháng* 'spesso', come in (48), talvolta accompagnati, ma non necessariamente, dal modale *huì* con valore abituale.

- (48) 去年我常常（会）生病。
 qù nián wǒ chángcháng (huì) shēng bìng
 scorso anno 1SG spesso HAB iniziare malattia
 'L'anno scorso mi ammalavo spesso.'

Nonostante questa discrepanza fra le due lingue, l'imperfetto abituale italiano trova comunque un corrispettivo nell'uso del modale *huì* nelle frasi principali riferite al passato, sottolineando così una corrispondenza significativa tra le due lingue.

1.6.2 *Simmetria nell'interazione fra complemento di durata e situazioni non durative*

Data la notevole simmetria nell'interazione fra complemento di durata e situazioni durative e puntuali, e data la centralità del tema in questa ricerca, cominciamo con alcune note riguardo l'alternanza di presente indicativo e passato prossimo in presenza di sintagmi nominali con valore temporale (d'ora in poi, SN_{Tempo}).

In italiano, i verbi durativi sono compatibili con il "Passato prossimo + *per* SN_{Tempo} ", "Indicativo presente + *da* SN_{Tempo} " e "Imperfetto + *da* SN_{Tempo} ", seppur esprimendo diverse informazioni con ciascuno di essi, come testimoniata dalla presenza di diverse preposizioni temporali.

- (49) 'Mangiamo da due ore.'
 (50) 'Mangiavamo già da due ore quando è arrivato Claudio.'
 (51) 'Abbiamo mangiato per due ore.'

I verbi puntuali invece, in presenza di espressioni temporali (come "due ore fa") relative al lasso di tempo trascorso dal verificarsi di un evento (come 'partire'), sono compatibili solo con il passato e trapassato prossimo + *da/fa*.

- (52) ‘*Parto da due ore/due ore fa.’
 ‘Sono partita due ore fa.’ (Significato intenzionale:)
- (53) ‘Quando mi ha chiamato Claudio *partivo da due ore.’
 ‘Quando mi ha chiamato Claudio ero partita da due ore.’ (Significato intenzionale:)

In altre parole, il tempo appropriato (presente o passato prossimo) viene selezionato sulla base dell’*aktionsart* del predicato e si combina alle preposizioni ‘da’, ‘per’ e all’avverbio temporale ‘fa’, dando luogo alle costruzioni schematizzate di seguito.

- (54) “Verbo_{Durativo} Presente + da + SN_{Tempo}”
 (55) “Verbo_{Durativo} Passato prossimo + per + SN_{Tempo}”
 (56) “Verbo_{Puntuale} Passato prossimo + SN_{Tempo} + fa”
 (57) “Verbo_{Puntuale} Passato prossimo + da + SN_{Tempo}”

A questo proposito è importante sottolineare che anche nel cinese moderno standard, in corrispondenza con i verbi durativi e quelli puntuali, si osserva una simile alternanza fra la costruzione con la particella perfettiva *-le* in combinazione con il *le* di cambiamento di stato, per i durativi, come in (58)b e la costruzione con il solo *le* di cambiamento di stato per i puntuali, come in (58)c. Per contro, l’alternanza fra perfetto aoristico (58)a e imperfetto continuo (58)b, in italiano è codificata, rispettivamente, da passato prossimo e indicativo presente, mentre in cinese è realizzata dalla particella aspettuale *-le*, e nel caso dell’imperfetto continuo, dalla combinazione di *-le* e particella finale *le*.

- (58)a. ‘Ho mangiato_{PASSPROS} per due ore.’ [Perfettivo aoristico]
 我吃了两个小时的饭了。
 Wǒ chī-le liǎng-gè xiǎoshí de fàn
 1SG mangiare-PFV due-CL ore DE cibo
- b. ‘Mangio_{PRES} da due ore.’ [Imperfettivo continuo]
 我吃了两个小时的饭了。
 Wǒ chīle liǎnggè xiǎoshí de fàn le.
 1SG mangiare-PFV due-CL ore DE cibo CDS
- c. ‘Sono partita_{PASSPROS} da due ore’ [Perfettivo compiuto]
 我出发两个小时了。
 Wǒ chūfā liǎnggè xiǎoshí le.
 1SG partire due-CL ore CDS

Vi è però un disallineamento fra cinese e italiano nel caso di verbi durativi utilizzati con una lettura abituale, come in (59), dove viene enfatizzata la ripetizione regolare di un evento (“guidare il taxi” per guadagnarsi da vivere), piuttosto che la continuazione ininterrotta di un evento durativo (“mangiare da due ore”). In questo caso, la costruzione italiana rimane “Presente + *da* SN_{Tempo}”, mentre in cinese viene utilizzata la stessa struttura che si ha con un verbo puntuale, ovvero, “V + (SN) + SN_{Tempo} + *le*_{CDS}” (struttura che con i puntuali corrisponde a “Passato prossimo + *da* SN_{Tempo}”).

(59) ‘Guido il taxi da vent’anni.’ [Imperfettivo abituale]

我开出租车二十年了。

Wǒ kāi chūzūchē èrshí nián le.
1SG guidare taxi venti anni CDS

1.6.3 Corrispondenze nei meccanismi di coercizione da stativo a dinamico

Le corrispondenze fra le diverse strategie di codifica dei meccanismi di coercizione aspettuale sono evidenziate nella Tabella 4 e verranno qui descritti in dettaglio.

Descrizione	Italiano		Cinese	Esempi
Coercizione perfettiva di un verbo stativo	PERFETTIVO AORISTICO	Passato prossimo (riflessivo)	<i>le</i> _{CDS}	Si è ammalata improvvisamente. 她突然病了。
			RVC+ <i>le</i> _{CDS}	Si è ammalato ieri. 他昨天病倒了。
Coercizione perfettiva di un verbo semelfattivo	PERFETTIVO COMPLETIVO	Passato prossimo (attivo)	RVC	Il ladro ha sfondato la porta. 小偷把门敲破。
Coercizione perfettiva di un verbo di attività			RVC+ <i>-le</i>	Ha finito di scrivere la tesi di laurea. 她写完了毕业论文。
Coercizione imperfettiva di un verbo puntuale	IMPERFETTIVO PROGRESSIVO	Imperfetto Stare + gerundio	<i>yào</i> V+ <i>le</i> _{CDS}	Il Bologna stava vincendo. 博洛尼亚要赢了。 (lett.: “stava per vincere”)

Tabella 4 Coercizione aspettuale in italiano e cinese

Con riferimento ai fenomeni presentati nelle sezioni precedenti (§ 1.3.3), alcune analogie rilevanti riguardano i meccanismi di coercizione nella lettura perfettiva dei verbi stativi. Come mostrato nella frase (60), la codifica perfettiva di una situazione stativa (durativa e non dinamica) come ‘essere malato’ viene forzata in una situazione culminativa (non-

durativa e dinamica); questo fenomeno in cinese è espresso dalla particella frasale *le* di cambiamento di stato e in italiano dal ricorso alla forma riflessiva puntuale, come ‘ammalarsi’.

- (60) 她突然病了。
 tā túrán bìng le
 3SG.F improvviso malato CDS
 ‘Si è ammalata improvvisamente.’

Entrambe le lingue dispongono di una strategia specifica per marcare la coercizione aspettuale, rispettivamente, una frasale (cinese) e l’altra verbale (italiano). In sostanza, in combinazione con un verbo stativo, il passaggio dalla forma attiva alla forma riflessiva ha un omologo, in cinese, nell’inserimento della particella frasale di cambiamento di stato. Va segnalato che il cinese dispone anche di altre strategie per manifestare la coercizione aspettuale da situazione stativa a situazione puntuale. Questo, per esempio, è il caso di (61), dove una situazione dinamica viene forzata mediante il direzionale figurato *-qílái* combinato alla particella di cambiamento di stato *le*. In modo analogo, a quanto già osservato, direzionale *-qílái* è l’omologo della forma perifrastica “iniziare + infinito”, mentre la particella frasale *le* corrisponde alla forma riflessiva, come già osservato in (60).

- (61) 小猫昨天就病起来了。
 xiǎo māo zuótiān jiù bìng-qílái le.
 piccolo gatto ieri subito essere.malato-INCET CDS
 ‘Ieri il gattino ha iniziato ad ammalarsi.’

Inoltre, in cinese questo shift da stativo a dinamico può anche essere attivato dalla presenza di un verbo risultativo, come 倒 *dǎo* ‘cadere’ in (62). Anche in questo caso, rimane la particella finale *le*, a conferma della sostanziale equivalenza, in questi contesti, fra il ruolo della particella frasale e quello della forma verbale riflessiva.

- (62) 他昨天病倒了。
 tā zuótiān bìng-dǎo le

3SG.M ieri malato-RSV CDS

‘Si è ammalato ieri.’

L’uso in cinese dei risultativi per segnalare il passaggio da stativo a puntuale (o di culminazione) è congruente con quanto esposto nelle sezioni precedenti. Nei verbi di culminazione infatti: “l’oggetto che ne subisce gli effetti si trova, al termine del processo, in una condizione diversa da quella che valeva in precedenza” (Bertinetto 1986: 90). In sostanza, i verbi puntuali denotano la transizione da una situazione a uno stato risultante; questo passaggio può essere marcato da un verbo risultativo, come nel caso del composto cinese 爱上 *àishàng*, corrispondente al verbo di culminazione ‘innamorarsi’, nel quale il durativo *ài* ‘amare’ è seguito dal verbo risultativo *shàng* ‘essere a contatto con’, indicando il cambiamento dallo stato antecedente di non amare che quello risultante di amare.

A questo proposito, va tuttavia sottolineato che non mancano contesti nei quali la coercizione aspettuale nelle due lingue ha luogo mediante strategie sostanzialmente diverse. Per esempio, in (63), in italiano abbiamo una situazione puntuale (‘sfondare’) la quale corrisponde in cinese a un composto fra il semelfattivo, 敲 *qiāo* ‘bussare’ e il risultativo, 破 *pò* ‘rompere’. In sostanza, laddove in italiano l’idea di “rompere colpendo” è espressa da un’unica lessicale (‘sfondare’), in cinese abbiamo un composto risultativo.

(63) 他不由分说已将门敲破。

Tā bù yóu fēn shuō yǐ jiàng mén qiāo pò
3SG.M senza.dare.spiegazioni già BA porta bussare rompere
‘Senza dare spiegazioni, ha sfondato la porta.’

Un altro caso esemplare si verifica quando un verbo puntuale italiano corrisponde in cinese a un durativo seguito da un risultativo di fase; si pensi a 找到 *zhǎo-dào*, nel quale il durativo 找 *zhǎo* ‘cercare’ si combina al risultativo di fase 到 *-dào* per dare così luogo al verbo puntuale ‘trovare’. Le difficoltà nell’apprendimento di queste strutture possono forse trovare una soluzione con una riflessione sulla corrispondenza, in molti casi, fra alcuni verbi puntuali italiani e composti $V_{DUR}+RIS_{FASE}$ in cinese.

Altri esempi di codifica tramite combinazione con composti risultativi, questa volta con la particella aspettuale *-le*, in sono visibili in (64) e (65), dove occorre il risultativo 完 *wán* ‘finire’; va sottolineato che, in presenza di forme avverbiali come “con grande interesse”, in (64), la resa esplicita del risultativo ‘finire’ risulta inappropriata.

(64) 他兴致勃勃地看完了书。

Tā xìngzhì bóbo de kàn wán le shū
 3SG.M interesse molto de leggere RSV PFV libro

Ha letto il libro con grande interesse.

‘?? Ha finito di leggere il libro con grande interesse.’

(65) 她写完了毕业论文。

Tā xiě wán le bìyè lùnwen
 3SG.F scrivere finire PFV laurea tesi

‘Ha finito di scrivere la tesi di laurea.’

1.6.4 *Corrispondenze nella coercizione aspettuale con avverbiali temporali*

Anche in italiano si ha il caso di coercizione nella lettura aspettuale dovuta all’interazione tra il sintagma verbale con gli avverbiali temporali, senza distinzioni specifiche a livello della morfologia verbale (come accade in cinese in (48) con valore abituale). Ad esempio, nei seguenti due esempi con il passato remoto del verbo riflessivo ‘ricordarsi’, la presenza di diversi avverbiali temporali attiva una diversa la lettura aspettuale. In (66), si ha una lettura ingressiva (‘ricordarsi’ indica il punto iniziale), mentre in (67) lo stesso verbo indica il duraturo persistere del ricordo, con lettura di conseguimento.

(66) ‘Mario si ricordò *improvvisamente* di quelle terribili parole.’ (Bertinetto, 1986: 101)

(67) ‘*Per molto tempo* Mario si ricordò di quelle terribili parole.’

In cinese invece le interpretazioni aspettuali attivate dai diversi avverbiali temporali sono codificate da marche diverse, ovvero, la marca incettiva *-qílái*, per la lettura ingressiva analoga a quella di (66), e la marca durativa *-zhe*, per quella durativa analoga a (67).

Per facilitare l’acquisizione di queste strutture, potrebbe essere utile stimolare lo sviluppo della competenza metalinguistica sulla distinzione tra aspetto incettivo e durativo, mettendo in evidenza l’equivalenza funzionale tra il passato remoto e i morfemi *-qílái* e

-*zhe* in combinazione, rispettivamente, con avverbiali temporali e sintagmi nominali di tempo, come in (68), “AVV_{Temp} + V_{Pass.Rem} = AVV_{Temp} + V-*qílái*”, e in (69), “SN_{tempo} + V_{Pass.Rem} = SN_{tempo} + V-*zhe*”.

(68) 马里奥突然记起（来）那些可怕的话。

Mǎliào túrán jì-qǐ(lái) nàxiē kěpà de huà
 Mario improvvisamente ricordare-INCET quei terribile DE parola
 ‘Mario si ricordò improvvisamente di quelle terribili parole.’

(69) 很长时间马里奥（都）记着那些可怕的话。

Hěn cháng shíjiān Mǎliào(dōu) jì-zhe nàxiē kěpà de huà.
 molto lungo tempo Mario tutto ricordare-DUR quei terribile DE parola
 ‘Per molto tempo Mario si ricordò di quelle terribili parole.’

Un’altra equivalenza utile è attivata dall’incompatibilità in cinese fra aspetto progressivo e verbi puntuali. Infatti, all’imperfettivo progressivo italiano corrispondono in cinese due costruzioni alternative. La più comune, in uso per i verbi durativi, è l’equivalenza fra imperfettivo progressivo italiano e forme marcate con *zài*. Con i verbi puntuali invece si ha una corrispondenza fra imperfetto progressivo italiano e perifrastica futura con “要... 了 *yào ... le* (stare per)”, come evidenziato nella Tabella 4.

(70) 博洛尼亚要赢了。

Bólòuóníyǎ yào yíng le
 Bologna FUT vincere CDS
 ‘Il Bologna stava vincendo.’

Come visibile in (70), per indicare la fase preparatoria che conduce alla vittoria, in italiano il verbo puntuale ‘vincere’ occorre nell’aspetto progressivo, mentre in cinese, data l’agrammaticalità della forma progressiva con i verbi puntuali, 赢 *yíng* ‘vincere’ viene inserito all’interno della costruzione perifrastica di futuro imminente, costituita dal modale *yào* e dalla particella frasale *le*. In sostanza, al posto di “stare vincendo”, in cinese si preferirà “stare per vincere”.

1.7 Conclusioni preliminari

Le differenze tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano fin qui individuate consentono, da un lato di prevedere le potenziali difficoltà per gli apprendenti cinesi, dall'altro di tracciare un sistema di corrispondenze sul quale fare leva in ottica acquisizionale. Queste ultime, come evidenziato nelle sezioni precedenti, sono correlate all'alternanza tra diversi tempi verbali italiani e diverse marche aspettuative cinesi, meccanismi che in entrambe le lingue dipendono dal tratto [\pm *durative*] dei predicati.

Le aree verso le quali concentrare l'attenzione riguardano, in linea generale, l'interazione tra l'aspetto lessicale e grammaticale, tipicamente nella lettura perfettiva. Gli elementi cruciali possono essere sintetizzati come segue:

- (a) Coercizione derivante dall'interazione tra i tempi e gli avverbiali temporali italiani.
- (b) Restrizioni dovute alle caratteristiche aspettuative del verbo, in particolare con riferimento al contrasto puntuale vs durativo.
- (c) Ricorso alle combinazioni risultative per esprimere la lettura puntuale di un verbo durativo.

Possiamo inoltre sollevare ipotesi sulle difficoltà potenziali che gli studenti cinesi potrebbero incontrare durante l'apprendimento. Più specificamente, sulla base delle strategie di codifica delle due lingue, sono state formulate le seguenti ipotesi di lavoro:

- i) Nell'ambito di un intervento basato sull'equivalenza tra le due lingue, la codifica dei tempi perfettivi potrà risultare più complessa rispetto a quella dei tempi imperfettivi.
- ii) Per quanto riguarda il complemento di durata, le difficoltà riguardo all'alternanza tra passato prossimo potranno essere ridotte introducendo la nozione di puntualità.

In sostanza, l'ordine di difficoltà previsto è imperfetto>passato prossimo e, in presenza del complemento di durata, imperfetto>passato prossimo>presente.

Infine, vi sono fenomeni che, dati i limiti di questa indagine, non verranno inseriti fra le strutture target di questo studio. Questo è il caso dell'uso dei verbi modali di necessità

per esprimere informazioni temporali. Più esattamente, il futuro imminente marcato da “yào V...leCDS” “stare per” (§1.6.4), e le forme (contro)fattuali in contesti passati, espresse da *bùdébù* e *yīnggāi* ‘dovere’ (§ 1.4.4), forme che hanno una corrispondenza univoca con le rispettive forme verbali italiane. Per esempio, *bùdébù* in contesti passati è sempre implicativo e corrisponde necessariamente al passato prossimo di ‘dovere’. Pertanto, l’insegnamento esplicito su questi modali sarà necessariamente identica, sia per il gruppo di controllo che per quello sperimentale non possono che coincidere. Date queste premesse, queste strutture non costituiranno il target del ciclo di test ma verranno invece utilizzate come “distraenti” (§4.5.5).

In conclusione, quanto fin qui evidenziato, induce a pensare che lo sviluppo di una competenza metalinguistica sulle nozioni di *duratività* consenta agli apprendenti sinofoni di notare la differenza fra verbi durativi e verbi puntuali (e le diverse costruzioni loro associate), facilitando l’apprendimento e l’acquisizione dei tempi verbali italiani.

Queste osservazioni torneranno utili nella progettazione dell’insegnamento esplicito per il gruppo sperimentale, per il quale si adotterà una sequenza che procede dall’imperfetto al passato prossimo/presente, accompagnata da una riflessione sulla duratività (§1.6.4). Affronteremo questi aspetti nel Capitolo 4, il prossimo capitolo invece è dedicato alle teorie e studi empirici sull’acquisizione del tempo-aspetto in L2 italiano.

Capitolo 2 Prospettive teoriche sull'acquisizione linguistica

2.1 Introduzione

Questo capitolo analizza i principali approcci teorici sull'acquisizione del sistema tempo-aspetto nel contesto della storia dell'acquisizione della lingua seconda (SLA), con particolare enfasi sul ruolo della consapevolezza metalinguistica.

La struttura del capitolo segue un percorso cronologico e tematico nella storia della SLA. Si parte dal transfer da L1 (§2.2), trattato nell'ambito di diverse teorie a partire dall'analisi contrastiva, per mettere in evidenza l'importanza del confronto tra L1 e L2 nella previsione di facilitazioni e difficoltà di apprendimento. Successivamente, si introduce la teoria dell'interlingua (§2.3), che si concentra sulle produzioni dei parlanti e descrive, con il loro tramite, il percorso naturale di acquisizione, focalizzandosi sui sistemi linguistici intermedi e le loro peculiarità. Assumendo una prospettiva ancora diversa, vedremo come la consapevolezza metalinguistica (§2.4) rivesta un ruolo centrale nella processazione delle informazioni linguistiche, dall'input all'intake da parte degli apprendenti. Essa permette loro di notare le strutture morfosintattiche che tendono a trascurare nella comunicazione.

La parte centrale del capitolo si concentra sull'acquisizione del TAM (§2.5), approfondendo le sequenze acquisizionali dei tempi verbali italiani e le principali ipotesi che governano la progressione nell'acquisizione del sistema tempo-aspetto, con particolare attenzione all'acquisizione dell'azionalità.

In conclusione, l'ultima sezione (§2.6) collega i temi trattati nel corso del presente capitolo alla progettazione dello studio sperimentale, anche se nel capitolo si ripercorre la storia della SLA, solo alcuni dei suoi principi - inclusi quelli contrastivi - costituiscono il quadro teorico su cui si fonda la sperimentazione didattica.

2.2 Il transfer da L1

All'inizio del XX secolo, la psicologia comportamentista dominava il panorama della ricerca sull'apprendimento linguistico. In questo contesto teorico, fortemente influenzato dalle opere di B. F. Skinner (come il seminale *Verbal Behavior*, 1957), l'apprendimento linguistico veniva concettualizzato come un processo meccanico di condizionamento, grazie al quale la ripetizione e il rinforzo ambientale (positivo o negativo) plasmavano progressivamente il comportamento verbale. È in questo contesto che, per la prima volta, si evidenziano l'esistenza e il ruolo del transfer da L1, concepito dai comportamentisti come trasferimento automatico di abitudini linguistiche dalla lingua madre (L1) alla lingua target (L2). Secondo tale prospettiva, la struttura della L1 agiva come filtro obbligatorio per l'acquisizione della L2; di conseguenza, le differenze interlinguistiche generavano inevitabilmente di interferenza - fenomeno poi definito appunto 'transfer negativo'.

Proprio da queste premesse prende vita l'analisi contrastiva, approccio pionieristico che, tra gli anni '50 e '60, ha cercato di formalizzare scientificamente l'influenza della L1 attraverso il confronto sistematico dei sistemi linguistici.

2.2.1 Il transfer da L1 e l'analisi contrastiva

L'analisi contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis*, CAH) è stata una delle metodologie principali nella ricerca linguistica di stampo comportamentista degli anni '50 e '60. Sebbene abbia progressivamente perso rilevanza, ha lasciato un impatto significativo nel campo dell'acquisizione delle lingue straniere, soprattutto per quanto riguarda il ruolo del transfer da L1.

Nel 1957, Robert Lado ha sviluppato l'ipotesi dell'analisi contrastiva (CAH) nel suo libro *Linguistics Across Cultures*. La CAH si concentra su tre punti principali: gli errori sono prevedibili in base alle differenze tra L1 e L2; le somiglianze tra L1 e L2 facilitano l'apprendimento (transfer positivo); le differenze causano interferenze negative (transfer negativo). Il transfer positivo avviene quando le strutture di L1 e L2 sono simili,

permettendo agli apprendenti di trasferire le conoscenze esistenti nella nuova lingua senza particolari difficoltà. Ad esempio, se le strutture grammaticali di L1 e L2 sono simili, l'apprendimento risulta più agevole. Al contrario, il transfer negativo si verifica quando le differenze tra le lingue creano interferenze che portano a errori. Questo concetto è centrale nell'analisi contrastiva, che mira a identificare e prevenire tali interferenze nel processo di apprendimento (Agard & Di Pietro, 1965).

Il meccanismo alla base di questi transfer è legato alla formazione di abitudini del comportamentismo. Attraverso l'uso ripetuto delle strutture della L1 nelle produzioni in L2, gli apprendenti sviluppano abitudini che ne costituiscono l'apprendimento. Quando le strutture di L1 e L2 sono simili, queste abitudini possono facilitare l'acquisizione della L2. Tuttavia, quando le strutture sono diverse, le abitudini consolidate possono causare errori e portare al transfer negativo (Aarst, 1982).

Le basi teoriche dell'analisi contrastiva sono fortemente influenzate dallo strutturalismo, che vede il linguaggio come un sistema formale di regole, con componenti distinte come fonologia, morfologia e sintassi. L'analisi contrastiva si basa su questo approccio, quando confronta le lingue in base agli elementi strutturali per individuarvi somiglianze e differenze (Lado, 1957).

A partire dagli anni Settanta, l'analisi contrastiva è stata oggetto di severe critiche (Schachter 1974; Klein, 1986; Lightbown & Spada, 2013), poiché l'acquisizione di una lingua seconda non è un processo meccanico, ma piuttosto dinamico, influenzato da una molteplicità di fattori non solo linguistici, ma anche contestuali, cognitivi e psicologici. L'analisi contrastiva, nonostante abbia perso popolarità come approccio principale, ha avuto un impatto duraturo nel campo dell'acquisizione delle lingue straniere. In particolare, ha aperto la strada a riflessioni più approfondite sulle interferenze linguistiche e sull'influenza negativa e positiva della L1 nell'apprendimento di una seconda lingua.

2.2.2 Il transfer da L1 nella ricerca di oggi

Anche in seguito al declino della popolarità del comportamentismo, diverse teorie e modelli hanno cercato di spiegare come le interferenze da L1 influenzino il processo di apprendimento. In particolare, la Grammatica Universale di Chomsky (1965) propone che esista un insieme di principi grammaticali innati che governano tutte le lingue. Secondo questa teoria, l'acquisizione della L2 è facilitata dalla capacità innata di apprendere le strutture grammaticali, ma l'influenza della L1 può complicare questo processo. Chomsky ha sostenuto che la L1 può fungere da filtro, influenzando le aspettative degli apprendenti riguardo alla struttura della L2. Tuttavia, la presenza di differenze strutturali significative tra L1 e L2 può portare a interferenze negative, rendendo difficile per gli apprendenti accedere a queste strutture universali (Hulstijn, 2005; Clahsen & Felser, 2006).

la Teoria dell'Interlingua di Selinker (1972) suggerisce che gli apprendenti di L2 sviluppano una forma intermedia di competenza linguistica, influenzata dalla loro L1. Selinker ha identificato vari fenomeni di interferenza, come l'ipergeneralizzazione e il transfer da L1 che possono caratterizzare l'apprendimento della L2. Ad esempio, gli apprendenti possono applicare regole grammaticali della loro L1 alla L2, portando alla formulazione di ipotesi agrammaticali e, nella produzione, a errori sistematici. Questo fenomeno è stato confermato da studi che mostrano come le strutture della L1 possano interferire con la comprensione e la produzione della L2, creando difficoltà nel riconoscere e utilizzare correttamente le forme grammaticali (Herschensohn, 2009; Compagnon, 1984; Rast, 2010).

L'*Input Processing Hypothesis* di VanPatten (1980s-1990s) offre un'altra prospettiva sull'acquisizione linguistica, enfatizzando il modo in cui gli apprendenti elaborano l'input linguistico. Secondo VanPatten, gli apprendenti tendono a focalizzarsi inizialmente sul significato piuttosto che sulla forma degli elementi linguistici, il che può portare a una comprensione superficiale delle strutture grammaticali. Tuttavia, il modo in cui l'input viene processato non è neutro, ma può essere influenzato dalla L1 attraverso meccanismi

di transfer positivo o negativo. In particolare, gli apprendenti potrebbero selezionare e interpretare le informazioni linguistiche della L2 sulla base di schemi cognitivi e strategie già consolidate nella loro L1, il che può portare a difficoltà nell'acquisizione di nuove strutture. Ad esempio, studi hanno dimostrato che le differenze morfosintattiche tra L1 e L2 possono ostacolare la ristrutturazione delle rappresentazioni linguistiche nella L2, mentre le somiglianze possono facilitarne l'acquisizione (Wong, 2001; Benati, 2020).

La *Usage-based Theory* di Tomasello (2003) propone che l'acquisizione della lingua sia un processo emergente, influenzato dall'uso effettivo della lingua in contesti sociali. Questa teoria sottolinea l'importanza dell'interazione e dell'esperienza pratica nell'apprendimento della L2. Tuttavia, l'influenza della L1 può ancora manifestarsi in questo contesto, poiché gli apprendenti possono attingere a schemi e strutture familiari dalla loro L1 durante l'interazione in L2. Ciò può portare a un uso creativo della lingua, ma anche a errori dovuti a trasferimenti inappropriati di strutture linguistiche (Saito et al., 2020; Broersma & Cutler, 2008).

Infine, la Teoria della Processabilità di Pienemann (1998, 2005) suggerisce che l'acquisizione della L2 avviene in fasi sequenziali, in cui le strutture linguistiche vengono apprese in base alla loro complessità. Questa teoria implica che le interferenze della L1 possono ostacolare il progresso attraverso queste fasi, specialmente se le strutture della L1 non corrispondono a quelle della L2. Tuttavia, Pienemann ha anche suggerito che una comprensione delle strutture della L1 può facilitare l'apprendimento della L2, se gli apprendenti sono in grado di riconoscere le differenze e adattare le loro strategie di apprendimento di conseguenza (Supasiraprapa, 2019; Brooks & Kempe, 2018).

In sintesi, le interferenze della L1 nell'acquisizione della L2 possono manifestarsi in vari modi, influenzando sia la comprensione che la produzione linguistica. Le diverse teorie e modelli offrono spiegazioni complementari su come queste interferenze possano essere sia un ostacolo che un vantaggio nell'apprendimento della lingua. La comprensione di queste dinamiche è fondamentale per sviluppare approcci pedagogici efficaci che tengano

conto delle specifiche esigenze degli apprendenti e delle loro esperienze linguistiche pregresse.

2.3 Interlingua: dalla L1 verso la L2

La teoria dell'interlingua è un'altra teoria chiave in SLA. È stata proposta da Larry Selinker (1972), che, concentrandosi sulle produzioni dell'apprendente e sul suo processo di ricostruzione della L2, ha evidenziato come l'apprendimento linguistico avvenga tramite la progressiva costruzione di un sistema linguistico indipendente, cioè l'interlingua: “a separate linguistic system based on the observable output that results from a learner's attempted production of target language norms” (1972: 214). Questo sistema linguistico non è una semplice miscela tra lingua materna e lingua d'arrivo, ma un sistema dinamico che si forma mentre l'apprendente cerca di padroneggiare la L2 sia in termini di competenza che di performance (Lakshmanan e Selinker, 2001). L'interlingua si riferisce sia alla competenza linguistica astratta posseduta dall'apprendente, sia alla lingua che l'apprendente costruisce in una situazione reale comunicativa, non solo grazie alle regole ma anche al contributo determinante dell'interlocutore (Rastelli, 2009a:28). In quanto sistema intermedio, l'interlingua include, da un lato, regole che derivano dalla L1 e dalla L2 e, dall'altro, caratteristiche riconducibili ai meccanismi mentali dell'apprendimento linguistico (ad esempio, il meccanismo della generalizzazione) e a strategie universali che facilitano la comunicazione quando si hanno risorse linguistiche limitate (come il meccanismo della semplificazione).

In linea con questa prospettiva, Selinker (1972) ha identificato cinque caratteristiche fondamentali dell'interlingua: a) permeabilità, b) dinamicità, c) sistematicità, d) variabilità e e) fossilizzazione.

Permeabilità La permeabilità dell'interlingua si riferisce alla capacità del sistema linguistico degli apprendenti di essere influenzato sia dalla loro lingua materna (L1) sia dalla lingua target (L2) (Gass, Behney, Plonsky & Selinker, 2008; Saville-Troike, 2012).

Questa caratteristica permette l'integrazione di elementi da entrambe le lingue, creando una combinazione linguistica unica. Ad esempio, uno studio condotto da Li e Yang (2015) ha esplorato i modelli discorsivi degli apprendenti cinesi nell'apprendimento dell'inglese come L2, evidenziando come la loro interlingua rifletta la permeabilità attraverso l'integrazione di strutture sia della L1 che della L2. I ricercatori hanno scoperto che gli apprendenti spesso adattavano le loro strategie discorsive, incorporando la *topic-prominence* del cinese, mentre cercavano di allinearsi alla *subject-prominence* dell'inglese. Questa permeabilità ha permesso agli apprendenti di navigare efficacemente tra la L1 e la L2, dimostrando la fluidità della loro interlingua.

Dinamicità La dinamicità si riferisce alla natura in continua evoluzione dell'interlingua man mano che gli apprendenti progrediscono nel loro percorso di acquisizione linguistica. Questa caratteristica si manifesta nell'evoluzione costante delle strutture linguistiche e nella capacità degli apprendenti di adattare l'uso della lingua sulla base di nuove esperienze e input. Lo studio di Huang (2019), basato su corpora, ha esplorato l'uso del marcatore discorsivo 'well' nell'interlingua parlata, dimostrando come gli apprendenti cinesi della L2 inglese, adattino dinamicamente il loro utilizzo del marcatore man mano che acquisiscono maggiore competenza.

Sistematicità L'interlingua non è una semplice collezione di elementi e regole, ma un sistema linguistico che riflette le ipotesi formulate dagli apprendenti sulle regole della lingua target. In uno studio di Zhang e Liu (2014), le caratteristiche sistematiche dell'interlingua sono state analizzate attraverso un corpus sull'uso dei verbi inglesi da parte di apprendenti cinesi principianti. I risultati hanno mostrato che, nonostante gli apprendenti facessero errori nell'uso di verbi comuni come 'like, make, go, use, study, learn', la frequenza di questi errori seguiva uno schema coerente. Questo suggerisce che gli apprendenti sviluppano un quadro linguistico coerente, anche se imperfetto, mentre progrediscono nella loro interlingua.

Fossilizzazione La fossilizzazione si riferisce al fenomeno per cui alcune forme non conformi alla lingua target diventano radicate nell'interlingua di un apprendente,

persistendo nonostante un'esposizione e un'istruzione continue nella L2. Questo fenomeno può impedire agli apprendenti di raggiungere una padronanza simile a quella dei parlanti nativi, portando a errori persistenti che riflettono caratteristiche uniche della loro interlingua (Han, 2004; Zhang, Zhang, Nian, & Zhang, 2023). La ricerca sugli apprendenti cinesi di inglese ha evidenziato la fossilizzazione nell'uso dell'accordo soggetto-verbo. Molti apprendenti continuavano a produrre forme verbali errate, come "He go to school", nonostante ricevettero correzioni. La persistenza di questi errori indica che alcune caratteristiche dell'interlingua erano fossilizzate, dimostrando le difficoltà nel modificare abitudini linguistiche radicate (Wang & Fan, 2020)

Variabilità La variabilità dell'interlingua si riferisce alle fluttuazioni nell'uso della lingua da parte degli apprendenti. Questa variabilità non è casuale, ma è influenzata da fattori come il background linguistico degli apprendenti, i compiti svolti e i contesti sociali in cui comunicano. Comprendere la variabilità è fondamentale per educatori e ricercatori, poiché fornisce una finestra sui processi complessi che influenzano l'acquisizione linguistica. George (2014) ha studiato lo sviluppo di due caratteristiche fonetiche regionali da parte di 25 studenti di spagnolo provenienti da diverse università degli Stati Uniti che hanno studiato in Spagna per un semestre. I risultati hanno mostrato che solo un numero limitato di studenti ha adottato le caratteristiche regionali [u] e [x] durante l'esperienza all'estero. In modo simile, lo studio di Glisic & Ingason (2022) sugli errori degli apprendenti islandesi ha dimostrato che la variabilità nell'interlingua può essere analizzata attraverso corpora di apprendenti, evidenziando come diversi apprendenti affrontino le stesse sfide linguistiche in modi distinti.

In sintesi, l'interlingua rappresenta un sistema complesso e dinamico che riflette il processo di acquisizione della seconda lingua da parte degli apprendenti. Ciascuna di queste cinque caratteristiche—permeabilità, dinamicità, sistematicità, fossilizzazione e variabilità—sottolinea aspetti fondamentali del modo in cui gli apprendenti negoziano tra la loro L1 e la L2, adattando e modificando continuamente il loro sistema linguistico.

2.3.1 Percorso naturale di acquisizione L2

Per il percorso naturale di acquisizione, si riferisce al processo attraverso cui l'interlingua di ogni apprendente attraversa fasi sistematiche e prevedibili. Esistono teorie che supportano tale ordine naturale nell'acquisizione delle strutture grammaticali, la quale è comune a tutti gli apprendenti, indipendentemente dall'insegnamento della lingua (Krashen, 1987; Pienemann, 1998; Klapper & Rees, 2003; Macaro & Masterman, 2006). Una è l'ipotesi dell'ordine naturale di Krashen (1987: 12-15). Secondo questa teoria, nell'acquisizione della L2, quasi tutti gli apprendenti tendono ad acquisire determinate strutture grammaticali prima di altre. Krashen cita studi di Brown (1973) sull'acquisizione della morfologia inglese come L1 nei bambini, di Dulay e Burt (1974, 1975) sull'inglese come L2 nei bambini, e di Bailey, Madden e Krashen (1974) sull'inglese come L2 negli adulti. Questi studi dimostrano un ordine di acquisizione simile per apprendenti di L1 e di L2, sia bambini sia adulti. Tuttavia, Krashen (1987: 14) non sostiene che l'ordine naturale di acquisizione possa determinare i programmi e le sequenze di insegnamento. Questo ordine ha solo il ruolo di indicare a quale fase gli apprendenti si trovano e quali regole grammaticali da acquisire successivamente (Krashen, 1987: 123).

Un'altra teoria che supporta e spiega questa idea è la *Processability Theory* di Pienemann (1998, 2007). Questa teoria sostiene che nelle prime fasi, gli apprendenti adottano strategie cognitive generali per affrontare la nuova lingua, e piano piano se ne adottano più specifiche linguistiche. Il concetto di 'processabilità', dunque, si riferisce alla capacità cognitiva di un apprendente di elaborare e produrre strutture linguistiche d'arrivo. Pienemann con il progetto ZISA (Meisel, Clahsen & Pienemann, 1981) ha identificato una serie di stadi di acquisizione che seguono una sequenza fissa, in cui ogni stadio è caratterizzato da specifiche strutture grammaticali che possono essere elaborate (Pallotti, 1998). Pienemann ha dimostrato che le sequenze di apprendimento naturale non possono essere alterate dall'istruzione. L'insegnamento veramente utile è quello che consente all'apprendente di progredire da una fase all'altra in modo più rapido ed

efficiente. Pertanto, anche se gli insegnanti cercano di insegnare strutture grammaticali più complesse, gli studenti non le acquisiranno finché non saranno cognitivamente pronti. All'interno di questo percorso naturale di acquisizione, un contributo significativo a livello europeo è stato offerto dal *Progetto di European Science Foundation (ESF)* (Klein and Perdue, 1992; Dorriots, 1986; Perdue, 1987; Dietrich, 1989; Dietrich et al., 1995; Perdue, 1996). Questi studi, basati su diverse lingue europee (Figura 26) come inglese, tedesco, olandese, francese e svedese, analizzano le varietà linguistiche degli apprendenti migratori con L1 diverse (italiano, punjabi, turco, arabo, spagnolo e finlandese) nel contesto di acquisizione spontanea.

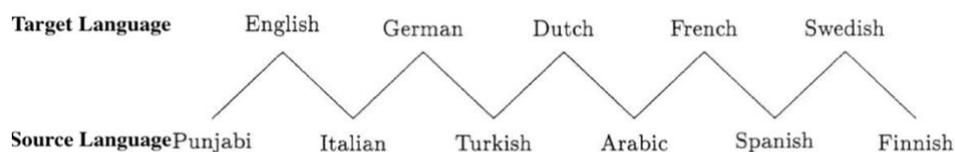


Figura 26 Le lingue coinvolte nel progetto ESF (Dietrich et al., 1995: 3)

Uno dei principali contributi di queste ricerche è l'identificazione del concetto di *Basic Variety* e tre stadi principali nelle fasi iniziali del percorso di acquisizione: fase pre-basica, fase basica e fase postbasica, caratterizzate rispettivamente da un'organizzazione semantica, sintattica e pragmatica degli enunciati (Klein & Perdue 1992).

Caratteristica	Varietà pre-basica	Varietà basica	Varietà postbasica
Categorie grammaticali	Nessuna	Predicato e argomenti	Nomi, verbi
Morfologia	Nessuna	Forma base dei verbi	Flessioni verbali e nominali
Organizzazione dell'enunciato	Pragmatica	Semantica	Sintattica
Dipendenza dal contesto	Estrema	Minore	Bassa

Tabella 5 Varietà iniziali di apprendimento: caratteristiche strutturali (Klein & Perdue 1992)

Varietà pre-basica: In questa fase iniziale, gli apprendenti riconoscono suoni e vocaboli di base senza una comprensione strutturata della grammatica. Si concentrano maggiormente sulla comprensione piuttosto che sulla produzione, utilizzando indizi contestuali per interpretare la lingua. Le prime produzioni consistono in parole isolate o

formule fisse (Pallotti, 1998) non analizzate per gestire la comunicazione, come negazioni, saluti e ringraziamenti (Giacalone Ramat, 1993: 395). Queste formule fisse, come “come si chiama?” o “posso avere?”, sono spesso memorizzate come unità e non riflettono una reale comprensione grammaticale (Pallotti, 1998: 26). Inoltre, in questa fase, l’enunciato include spesso elementi opzionali, come il Topic, che collega l’enunciato al contesto, e il Fuoco, che rappresenta l’informazione principale. Un esempio tipico è “[il papà, Topic sottinteso] cinqu’anni [Fuoco]”, per indicare “[il papà è venuto in Italia] cinque anni fa” (Bernini, 2010).

Varietà basica: In questa fase si sviluppa una prima differenziazione tra verbi e nomi. Il nome che indica il controllore dell’evento (solitamente l’agente) tende a comparire all’inizio della frase, mentre il verbo è spesso presente in una sola forma, scelta tra quelle udite nell’input. Non essendo ancora sviluppata una morfologia verbale complessa, il riferimento temporale viene inferito tramite espressioni avverbiali (Bernini, 2010). Ad esempio, una frase come: “io cina fa tècnica di labolatorio [...] qua fa cameriere” mostra l’uso di avverbi per indicare il tempo passato o presente (“in Cina ero tecnica di laboratorio, qui faccio la cameriera”) (Giacalone Ramat, 2003: 86).

Varietà postbasica: l’instaurarsi delle prime opposizioni morfologiche nel verbo permette l’organizzazione sintattica dell’enunciato, fondato sul rapporto tra il soggetto (non più sul ‘controllore’ dell’evento) e il verbo: «però io penso donne di più vanno in chiesa come uomini [ma penso che le donne vadano più in chiesa degli uomini]». Si fissa così l’ordine Soggetto-Verbo-Oggetto dei costituenti maggiori della frase, come nell’italiano di nativo.

Il percorso naturale di acquisizione evidenziato da questi studi fornisce una visione chiara delle tappe progressive che caratterizzano l’acquisizione di una seconda lingua, partendo dai principi pragmatici e lessicali per arrivare a una piena padronanza delle regole sintattiche e grammaticali. Questo approccio è valido per l’acquisizione di qualsiasi categoria grammaticale, inclusa l’acquisizione del sistema TAM (Tempo-Aspetto-Modalità). Sono state identificate delle sequenze acquisizionali che risultano prevedibili

e implicazionali nella SLA, le quali verranno esaminate successivamente nella sezione 2.5.

2.3.2 *Analisi degli errori*

Nel quadro complessivo della teoria dell'interlingua, l'acquisizione della L2 è vista come un processo complesso nella costruzione dell'interlingua, un sistema linguistico transitorio ma indipendente che riflette l'evoluzione della comprensione L2, da parte degli apprendenti, influenzata dal transfer da L1 e da altri fattori interni ed esterni. In questa prospettiva, le cause degli errori degli apprendenti sono molteplici. Diversi fattori possono generare errori di natura differente, come ad esempio gli errori dal transfer da L1, gli errori evolutivi dovuti all'ipergeneralizzazione delle regole della L2, e fossilizzazione, ecc.

Gli errori di transfer si verificano quando gli apprendenti applicano regole o strutture dalla loro L1 alla L2, spesso portando a forme errate. Questo fenomeno è particolarmente evidente negli adulti, che possono avere strutture grammaticali profondamente radicate nella loro lingua materna che interferiscono con l'acquisizione della L2 (Benmamoun & Albirini, 2016; Ionin & Montrul, 2010).

Tra le influenze della L1, la somiglianza tipologica e la distanza tra le lingue giocano un ruolo importante nel determinare la natura e la frequenza degli errori di transfer da L1.

Ad esempio, esaminando gli errori di transfer tra L1 spagnolo e L2 italiano, si osserva una notevole somiglianza tipologica nell'uso degli articoli definiti. Sia lo spagnolo che l'italiano utilizzano articoli definiti di genere che concordano in genere e numero con i nomi che modificano. Ad esempio, l'articolo definito spagnolo 'la' (femminile singolare) corrisponde a 'la' in italiano, e 'el' (maschile singolare) corrisponde a 'il'. Tuttavia, questa somiglianza può portare a errori dovuti alle differenze nelle sfumature dell'uso dell'articolo tra le due lingue, come l'uso errato del *Pre-possessive Determiner Article* (PPDA) e del *Differential Object Marking* (Della Putta, 2016; Montrul & Ionin, 2012). Tali errori indicano la dipendenza degli apprendenti dalle strutture grammaticali familiari

della L1, mostrando come la somiglianza tipologica possa portare gli errori dal transfer negativo.

Al contrario, considerando gli errori di transfer tra L1 cinese e L2 inglese, si identifica un esempio di distanza tipologica nel campo della morfosintassi. Il cinese non inflette per tempo, mentre l'inglese si basa flessione morfologica per indicare tempo e aspetto. Ad esempio, un parlante cinese che apprende l'inglese potrebbe produrre frasi come "I go to the store yesterday" invece di "I went to the store yesterday". Questo errore deriva dall'assenza tempo verbale nel cinese, creando difficoltà nell'applicare correttamente la morfologia temporale dell'inglese. Le differenze strutturali significative tra le due lingue pongono sfide agli apprendenti, che devono acquisire nuove forme grammaticali e adattarsi a un approccio fondamentalmente diverso per esprimere le relazioni temporali (Yang & Huang, 2004). Inoltre, Martari (2018) ha studiato i fenomeni di interferenza nelle strutture sintattiche dell'italiano L2 dei sinofoni, individuandone la persistenza e l'oscillazione.

Gli errori evolutivi (*developmental errors*), come ipergeneralizzazione, si verificano quando gli apprendenti applicano una regola grammaticale in modo eccessivamente generale, risultando in forme errate che deviano dalle norme della lingua d'arrivo. Questo fenomeno è comune nell'acquisizione delle strutture morfologiche. Ad esempio, gli apprendenti di spagnolo L2 tendono a sovra-utilizzare 'ser' nelle fasi iniziali, per poi utilizzare gradualmente 'estar' con l'aumento della competenza o dell'esperienza con la lingua (Ryan & Lafford, 1992; Briscoe, 1995; Geeslin & Long, 2015; Long 2021). Questi studi confermano che l'ipergeneralizzazione non è semplicemente un segno di confusione; può anche indicare un coinvolgimento attivo dell'apprendente nell'acquisizione, poiché testano ipotesi riguardanti le regole grammaticali L2 (Ellis & Larsen-Freeman, 2006).

La fossilizzazione si riferisce a un tipo speciale di errori evolutivi che si radicano nel sistema di interlingua di un apprendente, resistendo alla correzione nonostante l'esposizione alle forme corrette. Questo fenomeno può verificarsi a causa di diversi fattori, tra cui feedback insufficiente, mancanza di pratica o il ricorso a schemi consolidati

della lingua materna dell'apprendente (Wagley et al., 2019). La fossilizzazione è particolarmente preoccupante nei soggetti adulti, poiché può ostacolare il raggiungimento di una competenza linguistica prossima a quella dei madrelingua. La persistenza di tali errori può essere aggravata dall'età dell'apprendente e dalla teoria del periodo critico, che suggerisce che l'acquisizione linguistica diventa più difficile con l'età (Qureshi, 2016). Inoltre, altri fattori come le strategie di comunicazione (Tarone, 2007), i meccanismi di feedback (Brown, 2014; Kurzer, 2017), le influenze contestuali (Tarone, 2007; Kim, 2008) e le differenze individuali (Qureshi, 2016; Paradis, 2011) contribuiscono alla complessità degli errori nell'acquisizione della L2.

L'analisi dei vari fattori che causano gli errori degli apprendenti nell'acquisizione della L2 evidenzia che tali errori non possono essere considerati unicamente come una deviazione dalle norme della lingua d'arrivo, da correggere tramite processo meccanico di rinforzo e punizione. Al contrario, essi riflettono le caratteristiche peculiari dell'interlingua, in particolare la sua permeabilità alla L1 e alla L2, la sua dinamicità e sistematicità come nelle diverse fasi di acquisizione, la sua tendenza alla fossilizzazione e la sua varietà. Corder (1967) ha sostenuto che gli errori rappresentano una fonte preziosa di informazioni per insegnanti e ricercatori, offrendo uno spunto importante sul processo cognitivo degli apprendenti e sull'evoluzione del loro sistema linguistico. Gli errori, infatti, non solo riflettono le difficoltà incontrate nell'acquisizione della L2, ma consentono anche di comprendere meglio come gli apprendenti costruiscono e ristrutturano il loro sistema interlinguistico. Da qui emerge l'importanza di analizzare come gli apprendenti costruiscano attivamente il proprio sistema linguistico intermedio, utilizzando le informazioni linguistiche a cui sono esposti, avvicinandosi progressivamente alla L2. Nella sezione successiva, verrà esaminato il processo che va dall'input all'intake, approfondendo come le informazioni linguistiche vengano elaborate e assimilate dagli apprendenti.

2.4 La consapevolezza: dall'input all'intake

Nel campo della ricerca sull'acquisizione della lingua seconda, il modo in cui l'input si trasforma in intake rappresenta una questione centrale, affrontata dai ricercatori a partire da prospettive teoriche diverse. Krashen (1982), nella sua *Input Hypothesis*, sostiene che l'input comprensibile sia fondamentale per l'acquisizione linguistica. Egli afferma che gli apprendenti debbano essere esposti a un input linguistico leggermente al di sopra del loro livello attuale (i+1). Tuttavia, sebbene questa teoria enfatizzi il ruolo dell'input, non chiarisce in modo dettagliato il meccanismo attraverso cui esso si trasforma in intake. Secondo Krashen, la consapevolezza, che alimenta esclusivamente il monitor, è irrilevante o persino dannosa per l'acquisizione (Truscott & Smith, 2011)

Mentre la matrice teorica di Krashen era innatista, molti studiosi successivi hanno analizzato l'acquisizione delle lingue da una prospettiva cognitiva o interazionista, concentrandosi sui fattori che favoriscono la trasformazione dell'input in intake. In questa sezione vengono trattati prevalentemente i risultati di studi che interpretano l'acquisizione come un processo cognitivo, analizzando aspetti quali l'attenzione, la memoria e, in particolare, la consapevolezza. Per quanto riguarda l'approccio interazionista, si fa riferimento alla *Output Hypothesis* di Swain (1985) con la nozione di *Feedback Interattivo* (Swain, 1995), alla *Interaction Hypothesis* di Long (1996) e al modello integrato di Gass (1997; Gass & Selinker 2008).

2.4.1 *Attenzione selettiva, memoria e consapevolezza*

L'acquisizione di una seconda lingua (L2) è un processo complesso che coinvolge diversi aspetti cognitivi, tra cui l'attenzione selettiva, la memoria e la consapevolezza. Questi fattori svolgono un ruolo cruciale nell'elaborazione dell'input. L'**attenzione** è il meccanismo che permette ai discenti di selezionare elementi specifici dall'input linguistico. Secondo Schmidt (1990), il *noticing* rappresenta una condizione necessaria affinché l'input si trasformi in intake, ovvero informazioni elaborate e integrabili nel sistema interlinguistico dell'apprendente. L'input, infatti, non diventa intake a meno che non venga notato, ossia registrato consapevolmente (Schmidt, 1990; 2001; 2010). Ad

esempio, in uno studio classico, Schmidt e Frota (1986) hanno documentato come un apprendente di portoghese abbia iniziato a correggere errori verbali solo dopo aver *notato* le differenze tra il proprio output e quello dei parlanti nativi. Questo processo richiede attenzione selettiva, che agisce come un filtro per isolare elementi rilevanti (es. desinenze verbali, ordine delle parole) dal flusso linguistico.

VanPatten (2004) aggiunge che l'attenzione è spesso "polarizzata" verso il significato, trascurando la forma grammaticale. Ad esempio, i discendenti di spagnolo possono comprendere la frase "*El niño come la manzana*" (il bambino mangia la mela) concentrandosi sul contenuto, ma ignorando la concordanza di genere tra articolo e sostantivo (*el/la*). Strategie come l'*input enhancement* (es. sottolineare gli articoli) possono reindirizzare l'attenzione verso le forme, facilitando il *noticing* (Lee & Huang, 2008).

La **memoria** di lavoro (Baddeley, 1992) è responsabile del mantenimento temporaneo delle informazioni durante l'elaborazione. Ad esempio, per decodificare una frase complessa come "Se avessi studiato, avrei superato l'esame", il discente deve trattenere la struttura ipotetica (se + imperfetto congiuntivo, condizionale) mentre ne elabora il significato. La capacità limitata della memoria di lavoro spiega perché strutture lunghe o irregolari (es. verbi frasali in inglese: "give up" vs. "give in") siano inizialmente difficili. La memoria a lungo termine archivia le conoscenze linguistiche attraverso il processo di consolidazione, che trasferisce l'input dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine. Questo processo richiede ripetizione ed elaborazione profonda (Craik & Lockhart, 1972). Ad esempio, in uno studio di Gass e Mackey (2007), apprendenti esposti a input ripetuti sul passivo ("La mela è stata mangiata") hanno integrato la struttura nella memoria a lungo termine, utilizzandola correttamente in produzione.

Schmidt (1990) descrive la **consapevolezza** come un continuum che va da un livello basso a un livello alto. Questa distinzione è spesso associata alla differenza tra consapevolezza implicita ed esplicita (Tomlin & Villa, 1994). La consapevolezza di livello basso, che può essere ricondotta alla consapevolezza implicita, si riferisce al

riconoscimento superficiale di una forma linguistica senza una comprensione approfondita delle regole sottostanti. Ad esempio, un apprendente di tedesco può notare che i verbi si posizionano alla fine della subordinata (“Ich weiß, dass er kommt”) senza comprenderne il meccanismo sintattico. Al contrario, la consapevolezza di livello alto, che è strettamente legata alla consapevolezza esplicita, implica una comprensione analitica e intenzionale delle strutture linguistiche. Lo stesso apprendente, dopo aver studiato la sintassi tedesca, comprende che la posizione del verbo dipende dal tipo di proposizione.

La consapevolezza implicita si manifesta attraverso il riconoscimento automatico di pattern linguistici, come avviene nei bambini che acquisiscono la lingua materna senza una riflessione consapevole sulle regole grammaticali. Invece, la consapevolezza esplicita si riferisce all’analisi intenzionale delle strutture linguistiche, tipica degli apprendenti di L2 che studiano la grammatica in modo sistematico, ad esempio attraverso l’uso di tabelle verbali. Un esempio empirico di questa distinzione si trova nello studio di Rosa e O’Neill (1999), in cui apprendenti di spagnolo hanno acquisito il *subjuntivo* solo dopo aver riflettuto attivamente sulle regole (consapevolezza esplicita), piuttosto che limitarsi a notare le desinenze (-ra).

Studi precedenti (Slobin, 1978; Aparici, Cuberos, Salas, & Rosado, 2021; Uccelli, 2023) hanno dimostrato che il passaggio da un semplice riconoscimento passivo a un’analisi attiva delle regole – tipico della consapevolezza di livello alto – è una condizione necessaria per lo sviluppo di competenze analitiche sulla lingua. Proprio questa capacità di decostruire consapevolmente i meccanismi linguistici, caratteristica della consapevolezza esplicita, si traduce nella competenza metalinguistica, intesa come strumento di riflessione sistematica sulla forma linguistica. Nel paragrafo successivo verrà approfondito il concetto di consapevolezza metalinguistica.

2.4.2 *Consapevolezza metalinguistica, comprensione e acquisizione linguistica*

La consapevolezza metalinguistica è definita come la capacità di riflettere attivamente sulla lingua come “oggetto di analisi” anziché come strumento comunicativo (Gombert, 1992; Cummins, 1987). Questo costrutto si articola in una serie di concetti correlati:

- *Conoscenze metalinguistiche*: sono le informazioni esplicite sulle strutture linguistiche (fonologia, morfosintassi, pragmatica) e sulle regole che governano una lingua. Ad esempio, riconoscere che la parola “lavoro” può essere sia un sostantivo maschile singolare sia la prima persona del verbo “lavorare” (Bialystok, 2001; R. Ellis, 2004).
- *Competenza metalinguistica*: costituisce l’abilità pratica di applicare tali conoscenze, come manipolare strutture sintattiche o identificare errori morfologici (Bialystok, 2001: 124). Nella presente trattazione, il termine “competenza metalinguistica” viene utilizzato come sinonimo di abilità o capacità metalinguistiche.
- *Sviluppo metalinguistico*: è il processo dinamico attraverso il quale gli apprendenti acquisiscono una crescente capacità di analizzare l’input linguistico, riconoscendo pattern e regolarità (Karmiloff-Smith et al., 1996).

La consapevolezza metalinguistica permette all’apprendente di spostare l’attenzione dall’uso comunicativo alla struttura intrinseca linguistica, ad esempio, di riconoscere che la forma verbale “avremmo mangiato” non è semplicemente un’azione passata, ma un condizionale passato composto dall’ausiliare ‘avere’ al condizionale presente (‘avremmo’) e dal participio passato (“mangiato”), seguendo regole morfosintattiche precise. Come sottolinea Bialystok (2001), la consapevolezza metalinguistica implica un controllo attivo sulle strutture grammaticali, e trasforma potenzialmente l’input da flusso comunicativo in oggetto di analisi.

La **comprensione**, d’altro canto, rappresenta il processo di decodifica del significato. Ad esempio, in una frase come “Mentre cucinava, ha bruciato la cena”, la comprensione si focalizza sull’evento narrato (l’azione di cucinare e il risultato negativo), ma non

garantisce l'acquisizione delle forme verbali utilizzate: l'imperfetto ("cucinava") per un'azione in corso e il passato prossimo ("ha bruciato") per un evento concluso. Quindi, il fatto che un apprendente comprenda il messaggio non dà alcuna garanzia del fatto che noti come è costruito (le forme).

Al contrario, secondo la *Noticing Hypothesis* di Schmidt (1990), l'internalizzazione delle strutture verbali richiede un *noticing* consapevole. Prendiamo una frase come "Se sarei ricco, comprerei una villa". Un apprendente con consapevolezza metalinguistica noterà la discrepanza tra l'uso del condizionale presente ("sarei") nella protasi (dopo 'se') e la corretta regola del periodo ipotetico di secondo tipo, che richiede l'imperfetto congiuntivo ("fossi") seguito dal condizionale presente ("comprerei"). Mentre la comprensione si limita a cogliere l'intenzione ipotetica (il desiderio di ricchezza), la consapevolezza metalinguistica isola l'errore morfosintattico, trasformando l'input in un *gap* da internalizzare. Questa dinamica è colta dal modello di Gass (1997). Nella fase di *comprehended input*, la consapevolezza metalinguistica filtra gli elementi grammaticalmente salienti. Ad esempio, nell'input "Dopo che lui partirà, andremo al cinema", la comprensione coglie la sequenza temporale (un'azione futura seguita da un'altra), ma è la consapevolezza metalinguistica a identificare l'uso errato del futuro semplice ("partirà") successivo a "dopo che", sostituendolo mentalmente con il futuro anteriore ("sarà partito") per rispettare la *consecutio temporum*. Senza questa doppia focalizzazione – semantica e formale – l'input verbale rimarrebbe ambiguo o incompleto, come dimostrato da VanPatten (2004) nel contesto dell'acquisizione dei tempi composti. La sinergia tra i due costrutti la comprensione e la consapevolezza metalinguistica manifesta anche nella decifrazione di strutture temporali complesse. In una frase come "Credevo che ha mentito", la comprensione consente di cogliere il contenuto dell'enunciato (una convinzione passata sulla menzogna), ma è la consapevolezza metalinguistica a segnalare l'incongruenza tra il verbo reggente al trapassato prossimo ("avevo creduto") o all'imperfetto ("credevo") e il verbo subordinato: invece

del passato prossimo (“ha mentito”), la regola del *consecutio temporum* richiederebbe il trapassato remoto (“ebbe mentito”) o il congiuntivo imperfetto (“mentisse”).

La consapevolezza metalinguistica svolge un ruolo cruciale – sebbene non riconosciuto da tutti – nell’apprendimento della lingua. Ciò vale evidentemente anche per l’italiano e per le strutture su cui si concentra il presente elaborato. L’italiano è caratterizzato da un sistema verbale complesso e gerarchizzato, la cui comprensione ed elaborazione possono beneficiare di una riflessione esplicita sulle regole morfologiche e sulle relazioni temporali. Per capire meglio come la consapevolezza metalinguistica aiuti gli apprendenti ad analizzare i tempi verbali, nella prossima sezione, verranno esaminate le caratteristiche dell’acquisizione del sistema TAM.

2.5 Acquisizione del sistema TAM

L’acquisizione del sistema TAM (Tempo, Aspetto, Modalità), §1.4, rappresenta uno dei temi più studiati nell’ambito dell’acquisizione della seconda lingua (Bardovi-Harlig, 2002; Howard & Leclercq, 2017; Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé, 2022; 2024). Dato che inquadrano categorie fondamentali dell’esperienza e della cognizione, le relazioni TAM costituiscono una caratteristica chiave di ogni lingua. Per questo motivo, è indispensabile per ogni apprendente acquisire il sistema TAM nella lingua seconda. Inoltre, lo studio dell’acquisizione del TAM permette un’analisi cross linguistica, offrendo spunti per comprendere i processi universali e specifici legati a questa dimensione grammaticale.

In questa sezione, verranno prima analizzate le caratteristiche universali del percorso acquisizionale del TAM, utilizzando l’italiano L2 come esempio. Seguirà un approfondimento sulle principali ipotesi teoriche, come l’*Aspect Hypothesis* e la *Lexical Underspecification Hypothesis*. L’obiettivo è fornire una panoramica dei processi linguistici e cognitivi che guidano l’acquisizione di questi elementi grammaticali complessi.

2.5.1 *Sequenze acquisizionali della temporalità nell'italiano L2*

Le lingue differiscono nella morfologia della marcatura temporale. Tuttavia, gli apprendenti di una seconda lingua, nelle fasi iniziali, tendono a non utilizzare queste forme morfologiche. Al contrario, fanno affidamento su strategie lessicali e pragmatiche. Questa fase, nota come la “varietà di base” (Klein & Perdue 1997), rappresenta uno stadio condiviso da tutti gli apprendenti, inclusi quelli dell'italiano L2.

Quanto alle ricerche sull'acquisizione del TAM nell'italiano come L2, esse sono iniziate alla fine degli anni Ottanta nell'ambito del Progetto di Pavia, coordinato da Anna Giacalone Ramat e Giuliano Bernini (1990). I risultati del progetto hanno riconfermato il percorso naturale di acquisizione della temporalità per l'italiano. Nell'interlingua, le opposizioni distintive temporali si affidano inizialmente alle strategie discorsive nella varietà pre-basica; successivamente, l'indicazione del valore aspettuale di un'azione conclusa nel passato segnala l'emergere della grammatica e l'ingresso nella varietà basica; infine, nelle varietà post-basiche, subentrano le marche formali morfologiche.

Mezzi discorsivi > Mezzi lessicali > Mezzi morfologici

Varietà pre-basica: in questa fase, gli apprendenti contano sulle conoscenze del mondo reale, in specifico l'ordine in cui gli eventi accadono. Ad esempio, il partecipante MK ha descritto il suo viaggio da Khartum, la capitale del Sudan, agli Stati Uniti e infine a Milano, come visibile in (71). Nella conversazione, MK narra il viaggio seguendo l'ordine naturale degli eventi: dal superamento della dogana sudanese, al proseguimento del viaggio dell'accompagnatore verso gli Stati Uniti, fino alla sua attuale residenza a Milano. Inoltre, si può anche contare sul riferimento temporale inserito dall'interlocutore nel contesto del discorso.

(71) IT\ e poi fino a khartum come sei arrivato? (Giacalone Ramat, 2003: 86)

\MK\ fino Khartum - eh ++ uno + uno omo - americano -
«questo qua (e) mio figlio ++ mio figlio + eh +++

Milano» ++
 eh ++ (la) - l'uomo - adesso c'è Amèrèca
 MK OI

Nell'esempio (72), l'azione di spalare la neve davanti alla porta è successa nel passato, tempo introdotto all'interno del contesto della domanda proposta dall'intervistatore.

(72) \IT\ che cos'hai fatto? (Giacalone Ramat, 2003: 85)
 \HG\ che: +++ ehm + in - *casa*= + che + *là fuori*= ++
 adesso: +
 \IT\ =mh mh =mh mh
 \HG\ che +++ *che lavoro* -= lavoro che: + eh + che
 <come si
 \IT\ =mh mh
 \HG\ chiama> ++ *che la: - borta^= che lavora sì - là:*
 mmh che
 \IT\ =mh mh
 \HG\ sta: -
 \IT\ ah ho capito - hai: liberato la porta di casa - hai
 spalato la neve^
 HG 3

Varietà basica: in questa fase, per codificare la temporalità gli apprendenti contano sugli elementi lessicali: elementi con valore locativo, come 'Cina'; avverbi deittici come 'qua'; avverbiali temporali come 'adesso', come dimostrato in (73) e (74).

(73) \TU\ io cina fa tècnica di labolatolio ++ lavolare (Giacalone Ramat, 2003: 86)
 b(e)nissimo + giuto? ++ più bèlo + più classe +
 più su ++ qua fa cameriere ++
 no mi piace ++ brutto

TU OI

(74)a. eh ++ (la) - l'uomo - adesso c'è Amereca (Ibidem)
 MK OI

Nell'esempio (73), gli elementi lessicali 'Cina' e 'qua' indicano rispettivamente gli eventi successi nel passato in Cina e la situazione attuale in Italia dove si svolge l'intervista.

Nell'esempio (74), il partecipante usa direttamente l'avverbio presente 'adesso' per codificare la temporalità.

Nella varietà basica, queste tre strategie (principio dell'ordine naturale, riferimento al discorso ed elemento lessicale) possono sovrapporsi per codificare insieme le informazioni temporali, con una rilevanza che diminuisce man mano quando si sviluppa la morfologia verbale⁹. In questa fase, la costruzione del sistema verbale dell'italiano L2 inizia con l'affermarsi di una forma base del verbo, che è caratteristica anche della varietà pre-basica. Tuttavia, la varietà basica si differenzia perché gli apprendenti iniziano a distinguere le categorie lessicali (nome, verbo, ecc.), a impiegare una sintassi non marcata (soggetto-verbo-oggetto) e, progressivamente, a esplorare la grammatica, inclusa la flessione e le prime distinzioni aspettuative. In particolare, l'emersione del participio passato per segnalare un'azione conclusa avviene proprio in questa fase. In genere, le forme verbali più utilizzate sono la terza persona singolare, in alcuni casi la seconda persona singolare del presente indicativo, o l'infinito, come in (75) e (76).

(75) I. cosa farai durante le feste? (Giacalone Ramat, 1990:29)

Io lavora e poi aiuta la mamma fare qualcosa di lavoro.

'Io lavorerò e aiuterò la mamma.'

(76) Con amici stare insieme mangiare fuori vedere film. (Ibidem)

'sto insieme con amici, mangiamo fuori e vediamo un film.'

Nella frase (75) e (76), gli apprendenti utilizzano la terza persona singolare del presente indicativo e dell'infinito per indicare le azioni compiute da diverse persone in tempi diversi. Dunque, nella varietà basica, la forma base è costituita da un unico morfema lessicale e non può essere segmentata, anche quando la forma corrispondente nella lingua

⁹ Nello stesso tempo, gli apprendenti usano ancora i mezzi discorsivi e lessicali per supplire alla funzione della morfologia del verbo e per esprimere le informazioni temporali.

d'arrivo è composta da un morfema lessicale e uno grammaticale. Tale forma esprime solo un significato lessicale, senza alcuna funzione grammaticale.

Varietà postbasiche: la costruzione del sistema verbale prosegue nelle varietà postbasiche con la creazione di opposizioni sempre più complesse tra forme e funzioni. Questa complessificazione si sviluppa attraverso l'introduzione di nuove categorie, ritagliando lo spazio funzionale, come illustrato nella Tabella 6.

Valori aspettuati e temporali					
Fasi	PRESENTE	(PASSATO) PERFETTIVO	PASSATO IMPERFETTIVO	FUTURO	NON- FATTUALE
1	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.
2	Presente	Participio passato	Presente	Presente	Presente
3	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Presente	Presente
4	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Futuro	Futuro

Tabella 6 Complessificazione del sistema verbale: varietà postbasiche (Giacalone Ramat, 2003: 93)

Nella Tabella 6, sono presentate le 4 fasi delle varietà postbasiche.

Nella fase 1, l'intero spazio funzionale è coperto dal presente o l'infinito.

Nella fase 2, emerge la prima categoria di aspetto perfettivo¹⁰ (e presto anche di passato perfettivo), espressa con la forma di participio passato della lingua d'arrivo (Giacalone Ramat, 2003: 94), come nella frase (77). In questo caso, l'uso nel contesto presente del participio passato ("dimenticato") è teso a esprimere l'aspetto perfettivo compiuto, codificando il risultato attuale di un'azione.

¹⁰ In questo stadio, si osserva, perfino, l'uso del participio passato con valore compiuto nel contesto futuro, come nella frase sotto (Giacalone Ramat, 1990: 28):

Penso così ++ quanti trovato molto bene + stare qui
'se mi troverò, se mi sarò trovato molto bene rimarrò in Italia'

(77) I. tu conosci lingue straniere?

(Giacalone Ramat, 1990:26)

Poco inglese + troppo poco +++ adesso dimenticato + no conosci.

Nella fase 2, tempi come l'imperfetto e il futuro semplice, così come il modo congiuntivo, non sono ancora stati acquisiti; pertanto, gli apprendenti ricorrono ancora al presente. Nelle fasi 3 e 4, il percorso di acquisizione delle varietà postbasiche continua con la costruzione di una serie di opposizioni di forme e funzioni secondo le sequenze rappresentate in (78).

(78) Presente (e infinito) > (Ausiliare) Participio Passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo (Giacalone Ramat, 2003: 93)

Per quanto riguarda il gerundio, lo sviluppo della perifrasi progressiva avviene dopo l'acquisizione dell'imperfetto e prima di quella del futuro. Per quanto concerne la codifica dell'imperfetto, Bernini e Giacalone Ramat (1990) hanno sostenuto che la prima forma di imperfetto utilizzata è il verbo 'essere' nelle narrazioni, in particolare negli enunciati di sfondo, sia per descrivere le condizioni del racconto, sia per riportare fatti collaterali alla narrazione stessa.

Dopo l'uso dell'imperfetto, lo sviluppo della distinzione temporale continua con l'emergere della forma di futuro, da cui comincia la successione di tempo e modo. Più precisamente, il futuro viene sovraesteso a contesti controfattuali in cui la lingua d'arrivo richiede il condizionale. Secondo Berretta (1990) nell'interlingua degli apprendenti, gli usi deittici precedono quelli epistemici, riproponendo la precedenza di tempo su modo anche per l'impiego della stessa forma.

La sequenza (Presente (e infinito) > (Ausiliare) Participio Passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo) ha un valore implicazionale e ci permette di riconoscere il livello raggiunto da un apprendente nell'acquisizione del sistema verbale (Bardovi-Harlig, 2002; Giacalone Ramat, 2003; Howard & Leclercq, 2017). Ad esempio, se un apprendente non guidato utilizza autonomamente il futuro, sa già come utilizzare il

presente, il passato prossimo e l'imperfetto. Lo stesso vale per un apprendente guidato, il cui percorso di apprendimento segue lo sviluppo dell'acquisizione dell'italiano L2 in un contesto naturale. Inoltre, le sequenze sopracitate permettono di riconoscere gli ordini di acquisizione delle tre categorie grammaticali del sistema verbale della lingua di arrivo, visibili in (79).

(79) aspetto > tempo > modo

Gli apprendenti quindi acquisiscono prima l'aspetto piuttosto che il tempo e il modo, il che significa che tendono a utilizzare i tempi verbali, soprattutto il presente indicativo e il passato prossimo, per codificare prima il valore aspettuale di una situazione piuttosto che il valore temporale per localizzare il ME della situazione.

Lungo il percorso di acquisizione del TAM, la principale sfida per gli apprendenti riguarda la corrispondenza tra funzione e forma di ciascun tempo verbale. Numerosi studi (Howard & Leclercq, 2017) hanno analizzato l'uso eccessivo o insufficiente di determinate forme, in particolare nel contesto del passato, per due ragioni principali: i tempi del passato sono i primi ad essere acquisiti dopo il presente; inoltre, i diversi marcatori temporali del passato veicolano valori aspettuati distinti, influenzando così la prospettiva sull'evento e dando luogo a molteplici possibili interpretazioni. Diversi studi hanno approfondito la relazione tra funzione e forma nel contesto del passato, considerando vari fattori, tra cui l'aspetto grammaticale, l'aspetto lessicale del verbo da coniugare, il contesto narrativo, i vincoli funzionali e la rilevanza fonetica.

Per quanto riguarda l'aspetto grammaticale, alcuni studi si sono concentrati sull'aspetto imperfettivo. Ad esempio, Kihlstedt (2002) ha evidenziato le diverse accezioni del tempo francese *imparfait*, quali l'imperfettivo continuo, progressivo, abituale e iterativo, che influenzano gli apprendenti nell'uso delle forme appropriate in contesto. In particolare, gli apprendenti tendono a sovrautilizzare il *passé composé* o il presente, mentre i valori imperfettivi risultano molto resistenti all'uso dell'*imparfait*.

Rispetto all'aspetto imperfettivo, che comprende una gamma di funzioni diverse, l'aspetto perfettivo non presenta grandi difficoltà per gli apprendenti di italiano L2. Tuttavia, nell'inglese L2, la distinzione tra valore perfettivo e perfetto costituisce un punto di particolare interesse per i ricercatori (Bardovi-Harlig 1997).

Sebbene l'aspetto grammaticale vari tra le lingue, un altro fattore che incide sull'acquisizione dei tempi, più universale, è l'aspetto lessicale, che riflette il valore semantico del verbo predicato (1.3.1). A questo proposito, come vedremo in seguito (§2.5.2), una dei temi più dibattuti riguarda l'*Aspect Hypothesis* (Andersen & Shirai, 1994). Inoltre, studi che includono gruppi di parlanti nativi come controllo hanno identificato preferenze simili; questo ha sollevato il dubbio che gli rispecchino semplicemente un *distributional bias* nell'input (Kihlstedt 2002; Hendriks 1999).

Oltre all'aspetto grammaticale e lessicale, intervengono altri fattori nell'acquisizione dell'aspetto-tempo nella lingua seconda, come il contesto narrativo, evidenziato nella *Discourse Hypothesis*. Secondo questa ipotesi, gli apprendenti inizialmente scelgono i tempi verbali in base alla distinzione narrativa tra il foreground e il background (Dietrich et al. 1995; Hendriks 1999; Bardovi-Harlig 1998). Secondo la *Functionalist Hypothesis*, quando un altro segnale linguistico svolge la stessa funzione, per ridurre la ridondanza (*redundancy*) di una doppia marcatura, gli apprendenti evitano l'uso di una forma morfologica (Young 1991). Infine, la ipotesi del *Principle of Phonetic Salience* (Wolfram 1985) sostiene che i verbi irregolari, essendo più salienti nell'input rispetto a quelli regolari, emergano prima nell'interlingua degli apprendenti (Adamson et al., 1996; Salaberry, 2000). Tra le varie ipotesi sull'acquisizione dei tempi verbali, questa tesi si concentra in particolare sulle questioni legate all'aspetto grammaticale e lessicale. Nella sezione successiva, verrà pertanto esaminata l'*Aspect Hypothesis*.

2.5.2 *Aspect Hypothesis e Lexical Underspecification Hypothesis*

Gli studi del Progetto di Pavia (Ramat 1990) evidenziano che il carattere azionale del lessema verbale gioca un ruolo fondamentale nell'uso del passato prossimo e

dell'imperfetto da parte degli apprendenti. Questo tema viene portato all'attenzione della comunità scientifica dal lavoro di Shirai e Anderson (1994) dedicato all'*Aspect Hypothesis* (Andersen, 1986, 1991, 2002; Andersen & Shirai, 1994, 1995, 1996).

In tale quadro si enuncia che il punto culminante dell'acquisizione dell'aspetto coincide con la corretta associazione fra aspetto lessicale e aspetto grammaticale (§1.3), ovvero la competenza nell'uso di predicati diversamente connotati (stativi vs dinamici, durativi vs puntuali, telici vs atelici) in diversi tempi verbali (perfettivi e imperfettivi). Per esempio, i morfemi perfettivi tendono a essere utilizzati prima con predicati telici (come 'trovare' o 'dipingere un quadro') e solo in un secondo momento vengono utilizzati con predicati atelici (come 'passeggiare'). Secondo *Aspect Hypothesis*, gli stadi di sviluppo sono strutturati sulla base delle quattro categorie vendleriane: *states*, *activities*, *accomplishments*, e *achievements*, ovvero, stativi, di attività, di conseguimento e puntuali.

1. Learners first use (perfective) past marking on achievements and accomplishments, eventually extending use to activities and statives.
 2. Imperfective past appears later than perfective past, and imperfect past marking begins with statives, extending next to activities, then to accomplishments, and finally to achievements.
 3. In languages that have progressive aspect, progressive marking begins with activities, then extends to accomplishments and achievements.
 4. Progressive markings are not incorrectly overextended to statives
- (Andersen & Shirai, 1996: 533)

Basandosi sulle associazioni prototipiche tra aspetto lessicale e grammaticale, osservate nell'acquisizione dell'aspetto in L1 e L2, Shirai e Anderson (1994, 1996) hanno proposto tre principi cognitivi correlati, i quali forniscono un quadro per comprendere come i parlanti di L2 acquisiscano e utilizzino le strutture grammaticali legate all'aspetto verbale. Il *Relevance Principle* (Bybee, 1985; Slobin, 1985) afferma che il morfema grammaticale più rilevante per il significato del verbo viene codificato prima degli altri. Ad esempio, tra aspetto e tempo viene codificato prima il tempo. Questo perché il carattere azionale del lessema verbale (per esempio, durativo, puntuale) e il valore aspettuale del morfema verbale (riferita a un'azione completata o a una in corso) descrivono la struttura temporale

di una situazione piuttosto che la sua collocazione nel tempo. Di conseguenza, l'inflessione aspettuale viene acquisita prima di altre caratteristiche, come il riferimento temporale. Inoltre, il passato perfettivo viene appreso prima dell'imperfettivo, perché il primo rappresenta il passato prototipico, mentre il secondo non include il tratto di completamento e può essere considerato un presente nel passato. A questo proposito, Comrie (1976) ha evidenziato che il passato perfettivo è visto come il passato prototipico, il che supporta ulteriormente l'idea che l'aspetto sia un elemento cruciale nell'acquisizione linguistica. Studi più recenti hanno confermato queste osservazioni. Ryu, Horie e Shirai (2015) hanno trovato una forte associazione tra l'aspetto intrinseco dei verbi e l'acquisizione della morfologia del tempo-aspetto, suggerendo che gli apprendenti tendono a codificare prima le forme che riflettono il completamento dell'azione.

Il *Congruence Principle* (Andersen, 1993) sottolinea che, all'interno delle marche aspettuative, gli studenti selezionano quelle più congruenti con il significato aspettuale del verbo. Questo principio spiega perché il passato perfettivo è associato ai verbi di conseguimento, poiché entrambi implicano la nozione di completamento, mentre gli stativi sono preferibilmente codificati dall'aspetto imperfettivo, a causa delle loro caratteristiche durative. Studi recenti hanno dimostrato che l'associazione tra l'aspetto e il significato dei verbi è un fenomeno osservato in diverse lingue. Sugaya e Shirai (2007) hanno trovato che gli apprendenti giapponesi tendono a utilizzare l'aspetto imperfettivo per esprimere stati, mentre l'aspetto perfettivo viene utilizzato per azioni completate, confermando l'importanza del principio di congruenza nell'acquisizione linguistica (Sugaya & Shirai, 2007).

Il *One-to-One Principle* (Andersen, 1984) sottolinea che inizialmente gli apprendenti tendono ad apprendere prima le relazioni uno-a-uno rispetto a quelle di tipo uno-a-molti. In altre parole, quando i parlanti apprendono una nuova forma grammaticale, tendono a associarla a un significato specifico e ben definito, piuttosto che a molteplici significati o usi. Recenti studi hanno fornito ulteriori prove a sostegno di questo principio e della

sua applicazione nell'acquisizione linguistica. Ad esempio, Edmonds, Gudmestad e Donaldson (2016) hanno analizzato le referenze temporali in francese, mostrando che le corrispondenze tra forme e significati sono essenziali per la comprensione e l'uso corretto delle strutture grammaticali. Inoltre, Slabakova (2015) ha studiato l'acquisizione dei significati temporali in assenza di morfologia temporale in cinese mandarino, evidenziando come la trasparenza delle relazioni forma-significato sia cruciale per l'apprendimento delle lingue. Questo studio supporta ulteriormente il principio *one-to-one*, dimostrando che la chiarezza nelle corrispondenze tra forme e significati facilita l'acquisizione linguistica.

Negli ultimi vent'anni, l'*Aspect Hypothesis* è stata ampiamente studiata e testata, attestandosi come una delle ipotesi più verificate nella ricerca sulla temporalità in L2 (Bardovi-Harlig e Reynolds, 1995; Muñoz e Gilabert, 2011; Vraciu, 2013 in inglese; Cadierno, 2000 in spagnolo; Shirai e Kurono, 1998 in giapponese).

La *Lexical Underspecification Hypothesis* è stata introdotta con riferimento alla teoria dell'acquisizione dell'italiano L2, e si concentra sulla fase iniziale, che precede le fasi previste dall'*Aspect Hypothesis*. Secondo Rastelli (2008, 2009b, 2019, 2020, 2021), uno dei difetti di quest'ultima è l'assunto, seppur implicito, che, quando gli studenti iniziano l'apprendimento della L2, siano già in grado di distinguere fra verbi telici e atelici, associando preferenzialmente i primi all'aspetto perfettivo e i secondi a quello imperfettivo. Tuttavia, l'analisi qualitativa dei corpora di apprendenti italiano L2 suggerisce che gli studenti possono usare e comprendere un predicato della lingua target anche lasciando la sua funzione azionale ambigua. Rastelli (2021) afferma che questo può accadere per almeno due motivi. In primo luogo, gli apprendenti principianti e intermedi spesso usano eccessivamente i verbi basilari invece di verbi con un valore azionale più specifico. Un esempio è rappresentato dai principianti e intermedi L1 inglesi che apprendono l'italiano L2 (Rastelli e Vernice, 2013), i quali sembrano adottare preferenze basate sulla frequenza piuttosto che sulla telicità; per esempio, usano sistematicamente il verbo di moto più comune, 'andare' al posto di 'venire', sebbene 'venire' sia telico,

mentre andare no. Inoltre, gli apprendenti nelle fasi iniziali e intermedie di acquisizione scambiano predicati con significati simili ma con diverso aspetto lessicale. Ad esempio, in un compito di narrazione orale, gli studenti sinofoni di livello principiante e intermedio basso hanno scambiato l'atelico 'guardare' con il telico 'vedere' (Rastelli, 2021). Questi studenti spesso invertono anche 'sapere' e 'conoscere' e, la copia 'dire' e 'parlare' (Giacalone Ramat & Rastelli, 2013). Secondariamente, gli apprendenti principianti scambiano spesso verbi appartenenti a 'coppie di fase', nelle quali il primo verbo esprime la fase preparatoria, mentre il secondo descrive la situazione risultante, come, 'cercare' e 'trovare' (Rastelli, 2008). In sintesi, ci potrebbe esistere un "periodo di latenza" durante il quale gli studenti trovano difficile riconoscere, o addirittura falliscono nel riconoscere, l'azionalità dei verbi a causa dell'interazione con il sistema tempo-aspetto.

2.6 Osservazioni e riflessioni critiche

Il quadro teorico delineato in questo capitolo ha costituito una base fondamentale per lo sviluppo dello studio sperimentale, consentendo di individuare i fattori chiave che influenzano l'acquisizione del sistema tempo-aspetto-azionalità dell'italiano L2 da parte degli apprendenti sinofoni.

L'analisi del ruolo del transfer da L1 nella SLA (§2.2) si è rivelata cruciale per identificare le facilitazioni e le difficoltà nell'acquisizione dei tempi verbali italiani, grazie al confronto tra le somiglianze e le differenze tra il sistema tempo-aspettuale del cinese e quello dell'italiano. Nell'ottica dell'analisi contrastiva, questo confronto ha permesso di prevedere le sfide che, in assenza di un sistema verbale equivalente in cinese, gli apprendenti incontrano nell'elaborazione dei tempi verbali italiani, così come di individuare possibili vantaggi dovuti alla somiglianza tra le due lingue, come l'uso di marcatori aspettuati. Tali elementi hanno rappresentato una guida essenziale nella selezione dei materiali inclusi nel trattamento sperimentale.

La teoria dell'interlingua (§2.3) ha offerto un quadro interpretativo utile per analizzare le peculiarità dell'interlingua degli apprendenti. Come spiegano Lightbown e Spada (2006,

p. 77), conoscere lo sviluppo dell'interlingua aiuta gli insegnanti a comprendere ciò che è realistico aspettarsi in classe e quali limiti possono incontrare gli studenti.

Dopo aver esaminato le linee di sviluppo della teoria dell'interlingua, si è fatto particolare riferimento agli studi che esplorano il legame tra consapevolezza metalinguistica ed elaborazione/acquisizione (Schmidt, 1990, 2001, 2010). È stato approfondito il ruolo cruciale della consapevolezza metalinguistica (§2.4) nel passaggio dall'input all'intake, in quanto favorisce negli apprendenti la capacità di notare consapevolmente le forme linguistiche che spesso vengono trascurate nella processazione delle informazioni, soprattutto quando la struttura morfosintattica appare ridondante. Questo avviene, ad esempio, nell'acquisizione dei tempi verbali, quando le informazioni possono essere trasmesse attraverso il lessico piuttosto che tramite la morfologia.

Dopo aver riconosciuto la necessità di promuovere la consapevolezza metalinguistica nello studio sperimentale, il capitolo analizza nel dettaglio l'acquisizione del sistema TAM (§2.5). In particolare, sono state prese in considerazione le sequenze acquisizionali della temporalità nell'italiano L2 per selezionare i tempi verbali da includere nell'esperimento e determinare il momento più adeguato a introdurre il trattamento sperimentale.

Inoltre, ipotesi come l'*Aspect Hypothesis* e la *Lexical Underspecification Hypothesis* sono state fondamentali per comprendere le strategie con cui gli apprendenti processano le informazioni temporali e aspettuali in L2, evidenziando anche la necessità di acquisire di nuovo la categoria di azionalità del predicato verbale per gli apprendenti L2. Queste ipotesi hanno fornito una guida nella scelta delle strutture linguistiche target per lo studio sperimentale.

In sintesi, il quadro teorico ha orientato non solo la selezione delle strutture linguistiche e dei materiali didattici impiegati nel trattamento sperimentale, ma anche la definizione del momento più opportuno in cui, correntemente con il grado di sviluppo linguistico dei soggetti, proporre la sperimentazione. Questi aspetti saranno esaminati nel dettaglio nel capitolo 4, dove verranno illustrate nel dettaglio le procedure dello studio.

Capitolo 3 Insegnamento della lingua seconda

3.1 Introduzione

Il capitolo 3 si concentra sull'insegnamento della lingua seconda e, in particolare, sul ruolo delle conoscenze esplicite e dell'insegnamento esplicito della grammatica. Le conoscenze esplicite (§3.2) si riferiscono a quella parte della conoscenza linguistica che gli apprendenti sono in grado di verbalizzare e su cui possono riflettere, come le regole grammaticali e le strutture linguistiche. L'insegnamento esplicito (§3.3) prevede la presentazione chiara e mirata di queste regole e gioca un ruolo centrale nell'aiutare gli studenti a scoprire e fissare il sistema di regole che costituisce la L2.

Un concetto strettamente legato a questo tipo di apprendimento è quello di *noticing*, la cui ipotesi (§3.3.2) sostiene che, per acquisire una lingua in modo efficace, gli studenti devono essere in grado di notare le strutture linguistiche della lingua target. L'importanza di questa consapevolezza è enfatizzata dai metodi che promuovono la focalizzazione sulla forma (§3.3.3), incoraggiando gli apprendenti a prestare attenzione selettiva alle strutture linguistiche. In questo contesto, la consapevolezza metalinguistica emerge come una competenza cruciale per il successo nell'apprendimento di una seconda lingua. Essa permette agli studenti di comprendere non solo come si usa la lingua, ma anche di riflettere su come essa funziona, facilitando il confronto tra la lingua materna e la L2. L'insegnamento esplicito e la focalizzazione sulla forma possono favorire questa consapevolezza, aiutando gli studenti a sviluppare una comprensione più chiara delle strutture linguistiche. In questo senso, la traduzione (§3.4) è una delle strategie didattiche più importanti per promuovere la consapevolezza metalinguistica. Se utilizzata come attività pedagogica, consente agli studenti di confrontare direttamente la lingua di partenza e quella di arrivo, facilitando la comprensione delle differenze grammaticali e strutturali (Bialystok, 1991; Ehrensberger-Dow & Perrin, 2009; Göpferich, Alves & Mees, 2010). Essa aiuta a costruire ponti tra le due lingue, stimolando la riflessione sulle

peculiarità di ciascuna. Infine, verrà discusso come l'insegnamento esplicito e la consapevolezza metalinguistica possano essere utilizzati per migliorare l'apprendimento del tempo-aspetto in italiano (§3.5), con particolare riferimento agli studenti cinesi, che affrontano sfide specifiche nell'apprendimento di queste strutture.

3.2 Conoscenze esplicite e implicite

Negli ultimi decenni, numerosi studi hanno dimostrato che i discenti di L2 che ricevono istruzione guidata acquisiscono la lingua più rapidamente e raggiungono livelli di accuratezza grammaticale più elevati rispetto a quelli che apprendono in contesti non guidati (Roehrer, 2018). Rispetto all'apprendimento spontaneo, l'insegnamento della L2 permette di ottenere risultati migliori nella competenza linguistico-comunicativa, poiché consente di manipolare qualitativamente input, output e feedback, con l'obiettivo di focalizzare l'attenzione degli studenti su specifici elementi formali, come strutture grammaticali, elementi lessicali e regole (Nuzzo & Grassi, 2016), che hanno una bassa salienza percettiva durante la comunicazione. Inoltre, l'insegnamento della L2 aiuta gli studenti a sviluppare in modo più equilibrato tutte le abilità linguistiche, sia ricettive che produttive, e ad arricchire le loro conoscenze esplicite.

In effetti, tramite l'acquisizione spontanea e l'apprendimento guidato, gli apprendenti acquisiscono la lingua secondo modalità differenti (Loewen, 2020). Nell'acquisizione spontanea, le regole vengono interiorizzate implicitamente: gli apprendenti non sono consapevoli di ciò che apprendono, ma sono in grado di applicare le regole in modo automatico. Si può dunque affermare che hanno sviluppato una conoscenza implicita, che permette loro di usare le regole in modo inconsapevole durante la comunicazione (Nuzzo & Grassi, 2016). Al contrario, l'apprendimento guidato è un processo consapevole, in cui gli apprendenti prestano attenzione a specifici elementi dell'input e cercano di individuare le strutture sottostanti. Questo tipo di apprendimento porta allo sviluppo di una conoscenza esplicita: “gli apprendenti sanno qualcosa della lingua di arrivo e sanno di saperlo” (Nuzzo & Grassi, 2016: 32).

Il discrimine tra conoscenze esplicite e implicite è la consapevolezza. Nel secondo caso, gli apprendenti sono consapevoli delle regole che conoscono e possono descriverle chiaramente. Si tratta di *knowledge about language* (Bialystok, 2001), in altre parole, conoscenze metalinguistiche. Al contrario, le conoscenze implicite sono quelle di cui gli apprendenti sono inconsapevoli. Non sanno l'esistenza di queste conoscenze e non possono descriverle con le parole. Si tratta di *knowledge of language* (Bialystok, 2001), ossia conoscenze linguistiche.

Per quanto riguarda i corrispondenti meccanismi cognitivi, gli apprendenti possono recuperare consapevolmente le conoscenze esplicite dalla memoria, ma ciò richiede tempo; quindi, in genere, le conoscenze esplicite non possono essere utilizzate per la produzione spontanea e rapida. Per contro, gli apprendenti possono accedere in modo rapido e inconsapevole alle conoscenze implicite, quindi le possono utilizzare per la comunicazione immediata.

A questo proposito, Ur (2011) afferma che le conoscenze implicite sono le conoscenze primarie per la comunicazione spontanea. Sebbene le conoscenze implicite siano essenziali per la comunicazione, è difficile insegnarle. I motivi principali sono tre. Innanzitutto, lo sviluppo delle conoscenze implicite richiede molto tempo. Inoltre, è necessaria una grande quantità di input in L2. Infine, è richiesta molta pratica. È vero che l'apprendimento implicito è il modo in cui i bambini acquisiscono la loro L1 nei primi anni di vita e che, a sei o sette anni i bambini sono generalmente fluenti nella loro L1; tuttavia, anche se i due processi fossero identici, la maggior parte degli apprendenti di L2 non dispone di cinque o sei anni di completa esposizione (Loewen, 2020: 27). Anche in un contesto di apprendimento guidato, di solito, a causa del numero di studenti e dei curricula scolastici, è difficile offrire un periodo di studio prolungato con molti input autentici e pratiche comunicative (DeKeyser, 2007b). Sulla base di tali considerazioni, sarebbe meglio fornire agli apprendenti una combinazione di insegnamento implicita ed esplicita. Hulstijn (2002) afferma che l'insegnamento sarebbe più efficace se composto da conoscenze esplicite integrate con opportunità di acquisizione implicita.

3.2.1 *Interface Hypothesis*

L'*Interface Hypothesis* (R. Ellis et al, 2009: 21) individua tre modalità principali di concepire l'interazione tra conoscenze esplicite e implicite: interfaccia nulla, debole e forte (*null, weak, strong interface*).

Secondo la prospettiva di interfaccia nulla (Hulstijn, 2002; Krashen, 2003; Paradis, 2009) le conoscenze esplicite non possano mai trasformarsi in conoscenze implicite, poiché le due sono immagazzinate in aree cerebrali distinte e vengono recuperate attraverso processi differenti. Di conseguenza, l'insegnamento esplicito non può facilitare l'acquisizione di una seconda lingua; l'acquisizione della L2 è guidata dallo stesso sistema della Grammatica Universale (UG) che regola l'acquisizione della lingua madre e, come quest'ultima, avviene in modo incidentale e implicito (Long & Robinson, 1998).

Nella letteratura orientata all'interfaccia debole (N. Ellis, 2007), esistono versioni leggermente diverse. Nella prima versione, considerando la nozione di apprendibilità, la conoscenza esplicita può convertirsi in conoscenza implicita, grazie alla pratica, solo quando l'apprendente è pronto dal punto di vista evolutivo. La seconda versione considera la conoscenza esplicita come un elemento che contribuisce indirettamente all'acquisizione della conoscenza implicita, promuovendo alcuni dei processi alla base di quest'ultima; in altre parole, l'esplicitazione può favorire il processo di *noticing* necessario per l'apprendimento implicito (R. Ellis, 1997).

Dal punto di vista dell'interfaccia forte, le conoscenze esplicite possono trasformarsi in conoscenze implicite grazie all'automatizzazione ottenuta mediante la pratica (Sharwood Smith, 1981; Segalowitz, 2003; DeKeyser, 2007a). La *Skill Acquisition Theory* (DeKeyser, 1998; 2007a) descrive, ad esempio, il processo di conversione della conoscenza esplicita in implicita. Questo processo si articola in tre fasi: la prima consiste nell'acquisizione delle regole grammaticali; durante la seconda fase gli apprendenti trasformano le conoscenze esplicite in conoscenze procedurali, ovvero nella capacità di utilizzare le regole grammaticali; nell'ultima fase, caratterizzata dall'automatizzazione, gli apprendenti possono applicare le regole grammaticali in modo fluente e spontaneo.

Passare dalla prima fase alla seconda e poi all'automatizzazione richiede tempo e una grande quantità di pratica nell'uso della L2. Inoltre, gli apprendenti devono seguire queste fasi una dopo l'altra per arrivare a una comunicazione spontanea. L'ipotesi *Full-Transfer Full-Access* (Schwartz & Sprouse, 1996) afferma che l'acquisizione della L2 si basa esclusivamente sull'evidenza positiva fornita dall'input, senza alcun ruolo dell'evidenza negativa.

Al di là delle varie posizioni teoriche, si è generalmente concordi nel ritenere che l'apprendimento guidato sia in grado di offrire risultati migliori rispetto all'acquisizione spontanea, sia per quanto riguarda gli apprendenti adulti, dopo il periodo sensibile (Nuzzo & Grassi, 2016), che nel caso dell'acquisizione di elementi morfosintattici non salienti o mancanti nella L1 (Howard & Leclercq, 2017), come ad esempio, il tempo-aspetto italiano per gli apprendenti adulti sinofoni.

3.3 Insegnamento implicito ed esplicito

Nell'ambito dell'insegnamento della seconda lingua, si osservano diversi approcci pedagogici, differenziati in base al grado di esplicitazione delle istruzioni fornite agli studenti. La distinzione principale è tra insegnamento implicito ed esplicito, due modalità che riflettono concezioni opposte del processo di apprendimento linguistico: l'insegnamento implicito privilegia il significato e l'interazione, mentre l'insegnamento esplicito si concentra sulla forma e sulle regolarità delle strutture linguistiche (Housen & Pierrard, 2005).

L'insegnamento implicito evita qualsiasi riferimento diretto a regole o forme. Al contrario, l'insegnamento esplicito include tutte le modalità in cui le regole sono spiegate o gli studenti sono guidati a individuarle osservando le forme linguistiche (DeKeyser, 2003). Secondo DeKeyser (2003), un intervento didattico è considerato esplicito quando include una spiegazione delle regole (deduzione) o quando gli studenti sono invitati a osservare forme particolari per individuare autonomamente le regole (induzione). Al contrario,

quando né la presentazione delle regole né le indicazioni a focalizzarsi su forme specifiche fanno parte dell'intervento, è considerato implicito (Norris & Ortega, 2001).

3.3.1 Insegnamento implicito

L'insegnamento implicito si basa sull'idea che gli apprendenti possano acquisire le strutture linguistiche senza una consapevolezza diretta delle regole grammaticali. Questo approccio mira a far “incontrare” gli studenti con esempi di uso della lingua in contesti comunicativi, permettendo loro di concentrarsi sul significato piuttosto che sulla forma (Nuzzo & Grassi, 2016).

Un esempio chiave di questo approccio è *input-based instruction*, che si concentra sul fornire agli apprendenti una grande quantità di input comprensibile. Questo concetto, sviluppato sulla base dell'ipotesi dell'input di Krashen (1982), suggerisce che gli studenti acquisiscono una seconda lingua quando sono esposti a un input linguistico leggermente superiore al loro livello attuale ($i+1$) (Krashen, 1982, Scarcella & Perkins, 1987). Questo approccio suggerisce che per facilitare l'acquisizione, l'input deve essere sufficientemente accessibile affinché gli studenti possano comprenderlo, ma anche abbastanza sfidante da stimolare l'apprendimento di nuove strutture linguistiche (Ehrlich et al., 1989). L'obiettivo principale è creare un ambiente in cui gli studenti possano comprendere gran parte dell'input attraverso indizi contestuali o conoscenze pregresse, senza la necessità di un'istruzione grammaticale esplicita.

Il concetto di *input-based instruction* enfatizza l'importanza di fornire agli studenti un input linguistico abbondante e variegato, che favorisca l'acquisizione naturale della lingua. Mira a creare un ambiente di apprendimento in cui gli studenti possano interagire con la lingua in contesti significativi e autentici, facilitando così l'acquisizione spontanea (Laufer, 2009; Nah et al., 2008). In questo contesto, l'insegnamento della lingua italiana potrebbe concentrarsi su attività di ascolto e lettura che esponano gli studenti a frasi contenenti forme verbali in vari tempi, senza spiegare direttamente le regole grammaticali

sottostanti. L'idea è che gli studenti, attraverso una comprensione ripetuta e prolungata, acquisiscano inconsciamente tali strutture.

In parallelo, la *communication-based instruction* (CBI) si integra con l'*input-based instruction*, e pone l'accento sull'importanza della comunicazione autentica e interattiva nel processo di apprendimento linguistico. Questo approccio si basa sull'idea che l'apprendimento linguistico sia più efficace quando gli studenti sono coinvolti in attività comunicative reali, piuttosto che in esercizi meccanici di grammatica o vocabolario (Andrews, 1999). Il CBI incoraggia l'uso della lingua in contesti pratici e significativi, promuovendo l'interazione tra gli studenti e facilitando l'acquisizione attraverso la pratica comunicativa (Tsang, 2022). Ad esempio, per insegnare i tempi verbali italiani, si potrebbero organizzare attività di simulazione o giochi di ruolo in cui gli studenti devono usare il passato, il presente e il futuro per parlare delle loro esperienze o piani futuri. Queste attività non solo facilitano l'acquisizione della lingua, ma promuovono anche una maggiore motivazione e un coinvolgimento attivo da parte degli studenti (Yen et al., 2013).

Nell'insegnamento implicito, i metodi di *input-based instruction* e *communication-based instruction* mirano a promuovere l'acquisizione naturale della lingua e la fluidità degli studenti, fornendo input linguistici abbondanti e opportunità di comunicazione reale.

Nonostante questi approcci si siano dimostrati efficaci nel migliorare le competenze linguistiche, ricerche sui risultati di apprendimento nei programmi di immersione in francese condotte da Swain e dai suoi colleghi hanno mostrato che, nonostante un'esposizione sostanziale a input significativi nel lungo termine, gli apprendenti non hanno raggiunto l'accuratezza in alcune forme grammaticali (Harley & Swain, 1984; Lapkin, Hart, & Swain, 1991; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1989). Queste ricerche suggeriscono che un certo tipo di attenzione alle forme grammaticali sia necessario affinché gli apprendenti possano sviluppare alti livelli di accuratezza nella lingua obiettivo (R. Ellis, 2001, 2016; Spada & Lightbown, 2008). Questo solleva un'importante

questione riguardo alla consapevolezza linguistica e al ruolo del *noticing* nel processo di acquisizione di una seconda lingua.

3.3.2 *Noticing hypothesis e focalizzazione sulla forma*

Secondo la *Noticing Hypothesis*, l'input non diventa intake per l'apprendimento linguistico a meno che non venga notato, cioè, registrato consapevolmente (Schmidt, 1990, 2001, 2010). Tale ipotesi prende avvio inizialmente dal lavoro di Schmidt (1983, 1984) e, in particolare, dall'analisi di un apprendente impegnato nell'acquisizione naturale e spontanea della lingua inglese, che ha mostrato progressi significativi in pronuncia, fluidità, arricchimento del vocabolario, comprensione e abilità conversazionale. Tuttavia, lo stesso apprendente presentava una competenza grammaticale limitata e difficoltà persistenti, in particolare nell'ambito morfologico, come l'uso errato o l'assenza di articoli, preposizioni e categorie temporali nel parlato (Schmidt, 2010: 2). Di conseguenza, Schmidt (2010) ha evidenziato che tali difficoltà erano imputabili a una carenza di attenzione consapevole verso le forme grammaticali, unita a un'eccessiva dipendenza da strategie di apprendimento implicite.

Sulla base di queste osservazioni, Schmidt (1983) ha sostenuto che, in particolare per l'acquisizione della grammatica negli adulti, l'apprendimento completamente inconscio di una lingua è probabilmente irrealizzabile. Egli ha inoltre affermato che un livello minimo di attenzione consapevole alle forme linguistiche sia indispensabile. Successivamente, Schmidt (1990) ha approfondito il concetto di consapevolezza introducendo tre accezioni principali: consapevolezza come intenzione, consapevolezza come attenzione e consapevolezza come comprensione.

La "consapevolezza come intenzione" implica che, a differenza dello studio incidentale, l'apprendimento avviene con l'intenzione esplicita di acquisire una determinata conoscenza o abilità. La "consapevolezza come attenzione" si riferisce invece a una serie di sottosistemi cognitivi, come l'allerta, l'orientamento, il rilevamento nell'attenzione selettiva, la facilitazione e l'inibizione (Schmidt, 2001; Tomlin & Villa, 1994). Questi

meccanismi sono fondamentali per regolare il processamento delle informazioni e il comportamento, soprattutto quando le abilità o le routine pregresse non sono sufficienti per affrontare un determinato compito. Nell'ambito dell'apprendimento linguistico, l'attenzione gioca un ruolo cruciale, poiché facilita l'elaborazione delle nuove informazioni e lo sviluppo di nuove conoscenze, abilità e routine.

Infine, la "consapevolezza come comprensione" riguarda la capacità di generalizzare attraverso diversi esempi, stabilendo o riconoscendo principi, regole o schemi (Schmidt, 1990; 2001). Quest'ultimo livello di consapevolezza è strettamente connesso al concetto di grammatica pedagogica.

Diversi studi hanno confermato che il *noticing* è un meccanismo cognitivo chiave nell'apprendimento. Ad esempio, Kunitz (2018) ha esplorato come l'attenzione condivisa tra gli apprendenti possa facilitare l'acquisizione di strutture grammaticali, come il genere in italiano. Suggestisce che l'interazione sociale, combinata con l'attenzione selettiva, può migliorare l'efficacia dell'apprendimento. Inoltre, Issa e Morgan-Short (2018) hanno dimostrato che manipolazioni attenzionali, sia interne che esterne, possono influenzare lo sviluppo della grammatica in L2, evidenziando ulteriormente l'importanza dell'attenzione nel processo di apprendimento. Il concetto di attenzione è stato ulteriormente esplorato da Yılmaz e Grañena (2019), che hanno discusso come le differenze cognitive individuali possano predire il miglioramento e la consapevolezza sotto condizioni di feedback implicito ed esplicito, suggerendo che nel successo nell'acquisizione di una lingua, oltre all'attenzione, gioca un ruolo cruciale anche la consapevolezza del proprio processo di apprendimento. Le ricerche di Matthews (2024) hanno anche indicato che l'attenzione diretta a forme specifiche può essere particolarmente efficace nei primi stadi di apprendimento di una lingua straniera, suggerendo che i docenti dovrebbero orientare l'attenzione degli studenti su aspetti formali per promuovere una conoscenza dichiarativa esplicita della lingua. Inoltre, il lavoro di Bordag e Rogahn (2018) ha dimostrato che il fenomeno del *noticing* è rilevante anche nell'acquisizione incidentale del vocabolario, suggerendo che l'attenzione selettiva può facilitare l'apprendimento di nuove parole

attraverso l'esposizione a testi. Questo è supportato da studi secondo i quali l'attenzione a forme linguistiche specifiche durante la lettura può portare a un'acquisizione più efficace di caratteristiche grammaticali in L2 (Bordag et al., 2015). Le ricerche di Leow (2015) hanno ulteriormente confermato che l'attenzione e la consapevolezza sono costrutti fondamentali nell'acquisizione di una lingua straniera, suggerendo che l'attenzione selettiva è essenziale per la comprensione e l'elaborazione delle informazioni linguistiche. In sintesi, la *Noticing Hypothesis* evidenzia l'importanza del *noticing* nel processo di apprendimento della lingua seconda. Senza un'adeguata attenzione, gli apprendenti potrebbero non riuscire a notare e quindi ad acquisire le forme linguistiche necessarie per comunicare efficacemente. In questo contesto, emerge la *Form-Focused Instruction*, la quale mira a promuovere l'attenzione degli apprendenti alle strutture linguistiche, facilitando così l'apprendimento di forme grammaticali e morfologiche attraverso pratiche mirate.

3.3.3 *Form-Focused Instruction*

La *Form-focused instruction* si riferisce a “any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form” (R. Ellis, 2001: 1–2). Si distingue per il suo tentativo di bilanciare l'attenzione alla forma con l'attenzione al significato, rappresentando così un ponte tra insegnamento esplicito e implicito.

Questa metodologia didattica è meglio comprensibile nelle proprie specificità se messa in relazione ad altre due modalità principali: *Focus on Meaning* (FonM) e *Focus on Forms* (FonFS). Ognuna di queste metodologie didattiche si caratterizza per una diversa enfasi sull'insegnamento delle forme linguistiche e rappresenta una risposta alle diverse esigenze dei discenti e ai contesti educativi. Rispetto a un insegnamento esclusivamente implicito (FonM) o esclusivamente esplicito (FonFS), le ricerche contemporanee (Doughty & Varela, 1998; R. Ellis 1994a, 2001, 2002a, 2002b, 2003; Robinson, 2001) sostengono fortemente la necessità di offrire opportunità comunicative che includano

momenti di riflessione sulla forma (FonF). In sintesi, le tre modalità si sviluppano lungo un continuum (Nassaji & Fotos, 2011) che va da un focus quasi esclusivo sul significato come *Focus on Meaning*, passando per il *Focus on Form*, fino a un'attenzione quasi esclusiva sulle forme, ossia il *Focus on Forms*, come illustrato nella Figura 27.

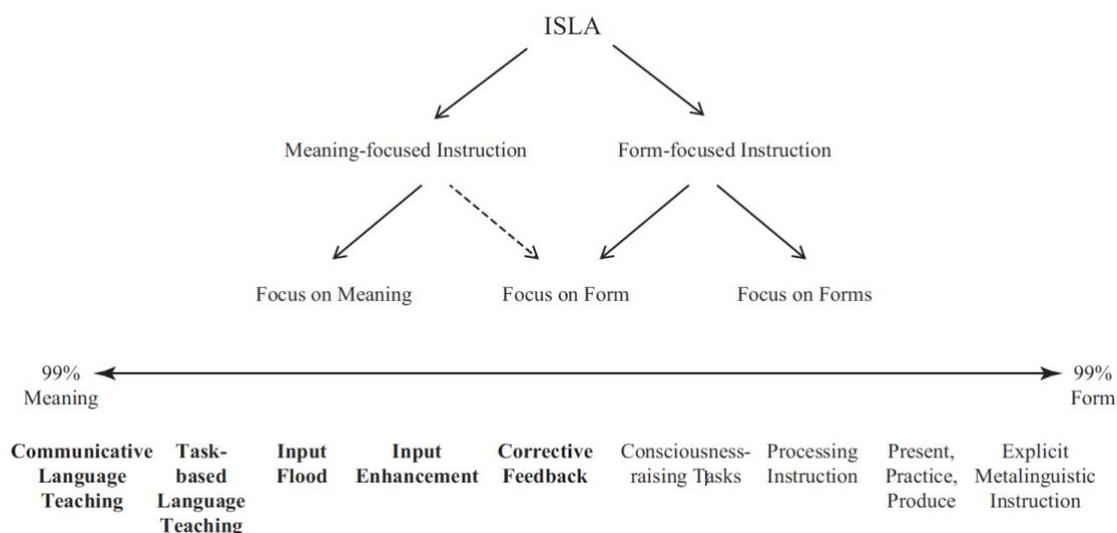


Figura 27 Classificazione dell'ISLA con focus sul significato evidenziato (Loewen, 2020: 65)

All'interno di questo continuum, il *Focus on Meaning* si concentra quasi esclusivamente sull'interazione comunicativa, senza prestare attenzione esplicita alle forme grammaticali. In altre parole, l'acquisizione della lingua avviene in modo implicito, con l'obiettivo primario di comprendere e produrre significati. Il *Focus on Forms*, invece, rappresenta una metodologia opposta: l'insegnamento è fortemente centrato sulle singole forme grammaticali e strutture linguistiche, trattate in modo esplicito e sequenziale. Questa metodologia, come proposto da Long (1991) e discusso da Long & Robinson (1998), coinvolge forme grammaticali discrete, selezionate e presentate in modo isolato. Si basa su un'attenzione specifica alla correttezza formale e spesso è associato a esercizi di grammatica tradizionali.

Il *Focus on Form* si colloca invece tra i due estremi: mentre l'insegnamento è generalmente incentrato sulla comunicazione, l'attenzione viene momentaneamente diretta su specifiche forme linguistiche durante l'interazione, qualora queste risultino necessarie per migliorare la comprensione o la produzione. Long (1991) distingue il

Focus on Form dal *Focus on Forms*, sottolineando che il primo mira a richiamare l'attenzione degli studenti su forme grammaticali nel contesto della comunicazione. Un esempio concreto di questa impostazione è il *jigsaw task*, una tipologia di attività della *Task-based Language Teaching (TBLT)* che stimola l'attenzione alla forma durante l'interazione. In questo tipo di compito, i discenti partecipano a uno scambio bidirezionale di informazioni, in cui ciascun interlocutore possiede solo una parte dei dati necessari per completare un'attività, come la ricostruzione di una storia o la soluzione di un problema (Jackson, 2022). Per riuscire nel compito, devono alternarsi nei ruoli di fornitore e richiedente di informazioni, formulando domande e risposte in modo mirato. Questo processo favorisce l'uso consapevole delle strutture linguistiche in un contesto comunicativo autentico, in linea con i principi del *Focus on Form*. Inoltre, come spiegato anche da DeKeyser (1998), Doughty & Varela (1998) e Long (2000), consente all'insegnante di attirare l'attenzione degli studenti sulle forme linguistiche che emergono dai loro stessi usi linguistici, senza interrompere il flusso comunicativo.

Come spiegato da Loewen (2020), il continuum, rappresentato da una doppia freccia (si veda la Figura 30), riconosce la difficoltà di separare nettamente il focus sul significato da quello sulla forma. Inoltre, risulta complesso classificare ciascuna tecnica didattica in una specifica categoria, poiché la combinazione di significato e forme linguistiche può variare all'interno della stessa tecnica. Allo stesso modo, è difficile individuare il momento esatto in cui il focus sulla forma si trasforma in un focus sulle forme. Di conseguenza, il continuum tiene conto delle sfumature che caratterizzano la pratica didattica.

3.3.3.1 **Focus on Meaning**

Il Focus-on-Meaning si concentra sul significato e sull'uso pratico della lingua, piuttosto che sulla memorizzazione di regole grammaticali. Secondo Long (1991), esso privilegia l'interazione autentica in contesti significativi, dove gli studenti apprendono la lingua

principalmente attraverso attività che favoriscono l'uso comunicativo, piuttosto che attraverso esercizi di grammatica isolati.

Nel contesto dell'insegnamento, il *Focus-on-Meaning* si allinea spesso con approcci come il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Il CLIL rappresenta una modalità avanzata di apprendimento che integra contenuti disciplinari e lingua. In questo approccio, il *Focus on Meaning* non riguarda solo l'acquisizione della lingua come fine a sé stessa, ma anche la comprensione dei contenuti in un'altra lingua (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Il CLIL stimola gli studenti a negoziare significati non solo linguistici ma anche culturali e concettuali, ampliando la loro visione del mondo e il loro uso della lingua per apprendere altre materie.

Secondo R. Ellis (2003), il CLIL integra contenuti disciplinari e lingua straniera, favorendo un ambiente di apprendimento naturale e contestualizzato.

L'utilizzo di audiovisivi e tecnologie digitali può essere un potente strumento per implementare il *Focus-on-Meaning*, poiché offre opportunità di apprendimento interattivo e coinvolgente. Come sottolineato da Chapelle (2001), le tecnologie digitali possono arricchire l'ambiente di apprendimento, offrendo esperienze di immersione linguistica che stimolano l'acquisizione della lingua target in situazioni autentiche.

3.3.3.2 *Focus on Form*

Long definisce il *Focus on Form* come un approccio che “overtly draws students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication” (Long, 1991: 45–6). Successivamente, Long e Robinson (1998: 23) precisano che esso comporta “an occasional shift in attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production”.

Nell'ambito del *Focus on Form*, l'istruzione pianificata può prevedere l'uso di input potenziati, volti a evidenziare una determinata struttura, o l'esposizione massiva a numerosi esempi della stessa forma (*input flood*). Il *Focus on Form* può avvenire anche

in modo incidentale, sia in forma proattiva, quando insegnanti e studenti si soffermano su una struttura prima che si manifesti un errore, che in forma reattiva, quando l'insegnante fornisce un feedback correttivo in risposta a un errore dello studente. In questo contesto, vengono esaminate le varie tecniche del *Focus on Form*.

Input flood: l'input viene arricchito con numerosi esempi della struttura obiettivo. L'input flood è molto più implicito, poiché l'unica modifica apportata è assicurarsi che l'input contenga molti esempi della struttura obiettivo. Lo scopo dell'input flood è facilitare l'apprendimento implicito e accidentale, permettendo agli studenti di notare i frequenti esempi della struttura obiettivo.

Input enhancement: si manifesta quando un aspetto dell'input viene evidenziato (Sharwood Smith, 1991, 1993). Nella lingua scritta, l'*input enhancement* avviene dove gli elementi sono grassetto, sottolineati, modificati in dimensione del carattere, o evidenziati in altri modi; nell'oralità, avviene con l'intonazione o con le pause strategiche. Così, l'attenzione degli studenti viene attratta sulle forme linguistiche.

Corrective feedback (CF): è un tipo di focus reattivo sulla forma che si manifesta sia nella negoziazione del significato che della forma. Esso si divide in strategie esplicite e implicite, e può essere di tipo *input-providing* (fornitura di input) o *output-prompting* (incoraggiamento della produzione) (Lyster et al., 2013).

Un aspetto cruciale del CF è cosa correggere: è più efficace intervenire su errori che ostacolano la comprensione o su strutture linguistiche chiave per lo sviluppo dell'interlingua. Ricerche suggeriscono che gli interventi su errori grammaticali o lessicali rilevanti, specialmente quelli che influiscono sulla comunicazione, siano particolarmente utili. Le correzioni esplicite, come le spiegazioni metalinguistiche, tendono a essere più efficaci per aumentare la consapevolezza sugli aspetti formali complessi (R. Ellis, Loewen & Erlam, 2006).

Quanto al quando correggere, il dibattito rimane aperto: la correzione immediata può interrompere il flusso comunicativo, mentre la correzione differita potrebbe risultare meno efficace poiché l'errore potrebbe non essere più presente nella mente dello studente.

Tuttavia, studi indicano che il CF esplicito, somministrato subito dopo l'errore, è spesso più efficace nel produrre cambiamenti cognitivi immediati, mentre il CF implicito, come i *recast*, può avere effetti a lungo termine più significativi (Li, 2010).

L'importanza di scegliere il momento giusto per correggere, quindi, è fondamentale per massimizzare l'efficacia del CF e facilitare l'acquisizione della lingua.

Language-related episodes (LREs): sono momenti in cui gli studenti discutono aspetti linguistici durante compiti collaborativi, facilitando la consapevolezza metalinguistica e il coinvolgimento nella lingua target. Swain e Lapkin (1995, 1998) hanno evidenziato come questi episodi, emergenti in contesti di apprendimento collaborativo, incoraggino la riflessione sulle scelte linguistiche e promuovano l'acquisizione di una seconda lingua (L2). Negli esercizi di scrittura collaborativa, gli LREs permettono agli studenti di negoziare forme linguistiche, migliorando accuratezza e complessità dei testi. Ricerche mostrano che questi episodi sono correlati a migliori risultati, poiché favoriscono autocorrezione e feedback reciproco (Storch, 2019; Kim & McDonough, 2008).

Gli LREs non si limitano all'accuratezza grammaticale, ma aiutano anche a chiarire dubbi linguistici attraverso il dialogo collaborativo, noto come *languaging* (Swain, 2006). Studi dimostrano che gli LREs forniscono opportunità per risolvere incertezze linguistiche e migliorare la ritenzione a lungo termine. Le implicazioni pedagogiche sono evidenti: attività che promuovono il dialogo collaborativo migliorano lo sviluppo linguistico e creano un ambiente di apprendimento più coeso e supportivo.

Come dimostrato nelle tecniche sopracitate, questa strategia pedagogica non si limita a un semplice richiamo all'attenzione sulla forma linguistica, ma si configura come un approccio dinamico che integra l'uso della lingua in contesti comunicativi autentici. Attraverso attività che stimolano l'interazione e l'uso reale della lingua, il *Focus on Form* facilita non solo l'acquisizione di strutture grammaticali, ma consente anche agli apprendenti di esplorare e sviluppare la loro interlingua, ovvero il sistema linguistico che costruiscono durante il processo di apprendimento (R. Ellis, 2016; Guchte et al., 2015).

Il trattamento dell'errore: è un aspetto fondamentale nel *Focus on Form*, che può essere gestito attraverso diverse strategie, tra cui la richiesta di chiarimento, la ripetizione, la riformulazione, l'elicitazione, l'uso di segnali paralinguistici, la correzione esplicita e la spiegazione metalinguistica. Queste strategie possono essere adottate anche nel *Focus on Forms*. La differenza principale è che, nel *Focus on Form*, la correzione si concentra esclusivamente sugli errori evolutivi, ovvero quelli che gli studenti sono in grado di elaborare in un determinato momento del loro sviluppo linguistico.

La richiesta di chiarimento è una strategia interattiva che spinge lo studente a riformulare il proprio enunciato per renderlo più chiaro e corretto (Lyster & Ranta, 1997). Questo tipo di feedback implica solitamente un segnale di incomprensione, come "Cosa intendi dire?" o "Puoi ripetere?", incentivando il discente a riflettere sulla propria produzione linguistica.

La ripetizione è una strategia in cui l'insegnante ripete parzialmente o completamente l'enunciato errato con un'intonazione che segnala l'errore (R. Ellis, 2009). Questa tecnica aiuta lo studente a riconoscere autonomamente l'errore e a correggerlo senza un'interruzione esplicita della comunicazione.

La riformulazione consiste nel riproporre l'enunciato errato nella sua versione corretta, mantenendo il significato originale (Long, 1996). Questa tecnica è particolarmente efficace nel migliorare l'accuratezza linguistica senza penalizzare l'interazione comunicativa.

L'elicitazione è una tecnica che mira a guidare lo studente verso l'autocorrezione, attraverso domande o pause strategiche che lo spingono a individuare e correggere autonomamente l'errore (Lyster, 2004). Ad esempio, l'insegnante potrebbe dire "In italiano diciamo..." lasciando spazio allo studente per completare la frase.

I segnali paralinguistici comprendono elementi non verbali come espressioni facciali, gesti o variazioni di intonazione che indicano la presenza di un errore (Gass & Selinker, 2008). Questi segnali sono spesso utilizzati in combinazione con altre strategie per rendere il feedback più immediato e meno invasivo.

La correzione esplicita è una strategia diretta in cui l'insegnante segnala esplicitamente l'errore e fornisce la forma corretta (Carroll & Swain, 1993). Sebbene questa tecnica sia efficace per migliorare la precisione linguistica, può interrompere il flusso della comunicazione e ridurre la spontaneità dell'interazione.

La spiegazione metalinguistica implica la fornitura di un commento esplicito sulla regola grammaticale o sulla struttura sintattica errata (Schmidt, 2001). Questo tipo di feedback è particolarmente utile per studenti con un livello avanzato di consapevolezza metalinguistica, poiché li aiuta a comprendere i meccanismi sottostanti alla lingua.

Il *Focus on Form* rappresenta un approccio equilibrato all'insegnamento delle lingue, poiché permette di integrare l'attenzione alla forma linguistica in un contesto comunicativo autentico. Le strategie di trattamento dell'errore sopra descritte forniscono strumenti efficaci per supportare l'acquisizione linguistica senza compromettere la fluidità dell'interazione.

3.3.3.3 *Focus on Forms*

Al contrario, l'approccio *Focus on Forms* è tipico dell'insegnamento tradizionale della grammatica, considerato come un processo di accumulo di conoscenze relative a unità morfosintattiche distinte. In questo caso, sia gli insegnanti sia gli studenti sono consapevoli che una forma preselezionata è l'obiettivo dell'apprendimento e che è necessario focalizzarsi su di essa per acquisirla.

Consciousness-raising: è una delle meno esplicite, basata sull'assunzione che aiutare gli studenti a scoprire autonomamente le regole grammaticali favorisca l'acquisizione della L2 (R. Ellis, 2003; Nassaji & Fotos, 2011). Gli studenti vengono esposti a esempi di una struttura specifica e sono invitati a dedurre una regola che li governa. L'obiettivo è sviluppare una conoscenza esplicita e dichiarativa della struttura grammaticale (Nassaji & Fotos, 2011), rendendo la forma saliente e più facilmente riconoscibile in input successivi.

Insegnamento basato sull'input: si fonda sull'idea che gli studenti acquisiscano una lingua secondaria (L2) principalmente attraverso l'esposizione a input linguistico comprensibile, con particolare attenzione alla creazione di mappature tra forma e significato (Shintani, 2013). In questo approccio, l'accento è posto sul fornire agli studenti esempi mirati di strutture linguistiche specifiche, enfatizzando la comprensione di tali forme, piuttosto che la produzione immediata. L'insegnamento basato sull'input è spesso utilizzato per presentare agli studenti nuove strutture grammaticali, riducendo al contempo l'ansia legata all'interazione linguistica.

Questo metodo non implica necessariamente che gli studenti producano lingua attivamente. Al contrario, l'insegnamento basato sull'input si concentra sulla comprensione di strutture specifiche, permettendo agli studenti di dimostrare la loro comprensione attraverso attività non linguistiche, come scegliere tra immagini che corrispondono al contenuto dell'input ricevuto. In alcune situazioni, tuttavia, la produzione non è vietata, e gli studenti possono essere incoraggiati a produrre frasi o risposte, se lo desiderano. Shintani (2013) suggerisce che questo tipo di insegnamento è particolarmente utile per studenti di livello inferiore, poiché li espone a nuove strutture linguistiche senza richiedere una produzione immediata e aiuta a ridurre l'ansia legata all'apprendimento di una nuova lingua.

Present, Practice, Produce: integra l'insegnamento esplicito con attività di produzione linguistica. Prevede tre fasi principali: gli studenti apprendono una regola grammaticale, praticano con esercizi controllati e poi applicano la regola in contesti più liberi (Nassaji & Fotos, 2011). Nella presentazione, l'insegnante introduce una nuova struttura grammaticale con spiegazioni esplicite ed esempi chiari, senza ancora applicarla in contesti comunicativi. Nella pratica, gli studenti si esercitano in attività controllate, come esercizi di completamento o trasformazione, per consolidare l'uso corretto della struttura. Nella produzione, gli studenti utilizzano la nuova struttura in attività più libere e autentiche, come conversazioni o scrittura, per praticare la lingua in situazioni reali.

Sebbene PPP possa includere un focus sul significato, il suo obiettivo principale è la pratica della struttura grammaticale.

L'insegnamento esplicito come *Focus on Forms* si concentra sull'attenzione diretta agli aspetti morfosintattici attraverso spiegazioni grammaticali ed esercizi di traduzione. Sebbene ci siano dubbi sull'efficacia dell'insegnamento esplicito nel promuovere conoscenze implicite, esso può essere utile per far notare forme grammaticali durante interazioni focalizzate sul significato (Long, 1996), facilitando così lo sviluppo di conoscenze implicite. L'insegnamento esplicito, inoltre, può avere un impatto positivo sul benessere degli studenti adulti, che potrebbero sentirsi più a loro agio, grazie alla familiarità con metodologie educative simili (Loewen et al., 2009).

3.3.4 Efficacia del Form-focused Instruction

Negli ultimi decenni, numerosi studi hanno evidenziato come i discenti di L2 che ricevono istruzione guidata acquisiscano la lingua più rapidamente e raggiungano livelli di accuratezza grammaticale più elevati rispetto a quelli che apprendono in contesti non guidati (Collentine, 2000; Doughty & Long, 2003; R. Ellis, 2006; Norris & Ortega, 2001). Negli anni '80 e '90, diversi studi empirici (Doughty, 2003; R. Ellis, 2001) hanno indagato se l'istruzione focalizzata sulla forma fosse realmente efficace. I risultati hanno dimostrato che gli apprendenti sono particolarmente sensibili all'istruzione, se sono pronti, a livello evolutivo, ad acquisire le strutture che vengono proposte loro. Una delle ricerche più influenti in questo campo è stata la metanalisi di Norris e Ortega (2001), che ha analizzato 77 studi pubblicati tra il 1980 e il 1998. I risultati principali hanno evidenziato che l'insegnamento esplicito è più efficace rispetto a quella implicita. Inoltre, l'efficacia generale si presenta secondo il seguente schema: il FonF esplicito produce un grande effetto, seguito dal FonFS esplicito, dal FonF implicito e, infine, dal FonFS implicito, che mostra un effetto più debole. Tuttavia, gli intervalli di confidenza sovrapposti indicano che non ci sono differenze statisticamente significative tra FonF e FonFS, i quali risultano quindi ugualmente efficaci.

Una metanalisi più recente, condotta da Goo et al. (2015), ha riesaminato 34 studi pubblicati tra il 1999 e il 2011, di cui 11 già inclusi nella ricerca di Norris e Ortega. I risultati di questo studio hanno confermato che l'istruzione della L2 ha un effetto positivo significativo sull'apprendimento. L'insegnamento esplicito ha mostrato un grande effetto complessivo, mentre quella implicita ha prodotto effetti medi. Nei test immediati e a breve termine, l'insegnamento esplicito ha ottenuto risultati significativamente migliori rispetto a quella implicita. Nei test a lungo termine, entrambi i metodi hanno evidenziato un calo dell'efficacia, ma l'insegnamento esplicito ha mantenuto un vantaggio.

Un ulteriore contributo importante proviene dallo studio longitudinale di Klapper e Rees (2003) condotto su 57 studenti avanzati di tedesco L2, volto a esaminare l'impatto dell'istruzione basata sul *Focus on Form* e sul *Focus on Forms*, oltre agli effetti dell'immersione linguistica durante un periodo di soggiorno all'estero. I ricercatori concludono che l'insegnamento esplicito basato sul FonFS, se offerta in combinazione con attività comunicative incentrate sul significato, può svolgere un ruolo utile, specialmente in contesti in cui l'esposizione naturale alla L2 è limitata. In generale, un'esposizione naturale costruita a partire da un'istruzione FonF si è dimostrata altrettanto efficace rispetto all'immersione che segue un'istruzione FonFS preparatoria. Tuttavia, considerando i vantaggi ottenuti dagli studenti specialisti prima del periodo di soggiorno all'estero, Klapper e Rees (2003) sostengono l'utilità di un approccio FonFS nei programmi di insegnamento della L2 che non prevedono un'ampia esposizione naturalistica.

In conclusione, oltre tre decenni di ricerca forniscono solide evidenze a favore dell'efficacia dell'insegnamento esplicito nell'apprendimento della L2, specialmente quando si tratta di caratteristiche linguistiche specifiche. Questo approccio non solo facilita lo sviluppo della conoscenza grammaticale, ma contribuisce anche a migliorare la capacità degli apprendenti di applicare tali conoscenze in contesti reali. Per gli apprendenti adulti, l'insegnamento esplicito risulta particolarmente vantaggioso, in quanto supporta lo sviluppo di una conoscenza metalinguistica duratura e applicabile.

3.4 Traduzione e consapevolezza metalinguistica

L'insegnamento delle lingue può avvalersi della focalizzazione sulla forma e della *noticing hypothesis* per stimolare la consapevolezza metalinguistica. La sperimentazione didattica segue questi principi, integrando anche elementi dei *Translation Studies*, che evidenziano il ruolo della traduzione nell'analisi delle strutture linguistiche e nel confronto tra sistemi verbali, favorendo così una migliore comprensione del tempo-aspetto in italiano. Tra gli anni '60 e '90 (Nida & Taber, 1969; Lörcher, 1986; 1991; Malakoff & Hakuta, 1991), si è iniziato a esaminare il processo traduttivo anche dal punto di vista cognitivo, ponendo particolare attenzione al ruolo della consapevolezza metalinguistica nella traduzione, che è divenuto uno dei temi principali.

Nei primi studi, la cognizione nella traduzione è stata analizzata come un paradigma di "decision-making/problem-solving" (Muñoz Martín, 2016). Krings (1986, citato in Halverson, 2018)) ha classificato i problemi affrontati nel processo traduttivo in due sottocategorie: "L2-competence problems", definiti come "un deficit intralinguistico nella conoscenza o capacità di selezionare elementi appropriati nella L2", e "translation competence problems", descritti come "una carenza interlinguistica nella risoluzione di problemi di equivalenza". In sintesi, i due problemi principali riguardano la mancanza di conoscenze metalinguistiche sulla corrispondenza forma-funzione nella L2 e l'assenza di conoscenze interlinguistiche riguardo alle relazioni di equivalenza tra lingua di origine e lingua di arrivo. Lörcher (1991: 95) ha approfondito i problemi incontrati nella traduzione distinguendo tra "reception problems" e "production problems", con quest'ultima categoria ulteriormente suddivisa in "meaning-related searches" e "target language form-related relationships". In quest'ottica, il processo traduttivo richiede una consapevolezza metalinguistica che consenta di individuare la corrispondenza forma-funzione nella lingua di origine, di trovare corrispondenze equivalenti nella lingua di arrivo e di selezionare l'opzione più adeguata. Analogamente, Malakoff e Hakuta (1991: 149-150) evidenziano che le competenze traduttive nei bilingui comprendono: "assessments of

meaning in both SL and TL, assessments of the relationship between ST and TT segments, and assessments of appropriateness for TT candidates".¹¹

Negli studi degli anni '90 e primi anni 2000, il focus si è spostato sulla descrizione del processo cognitivo di “monitoraggio” nella traduzione. Tirkkonen-Condit (2004, 2005) ha introdotto il concetto di *literal translation*, una procedura predefinita interrotta dal monitor che attiva un processo decisionale conscio per risolvere i problemi. Il monitor opera sia a livello subconscio che conscio, utilizzando conoscenze metalinguistiche per rilevare e risolvere i problemi. Sebbene non siano stati chiariti i dettagli cognitivi, la consapevolezza metalinguistica è fondamentale in entrambi i casi (Halverson, 2018: 15). Il concetto di consapevolezza metalinguistica come *strategic competence* è emerso in modelli di competenza traduttiva sviluppati in una fase più avanzata della TPR. I modelli più noti sono il modello PACTE (PACTE Group 2017) e il modello TransComp (Göpferich 2009). Sebbene nessuno dei due modelli menzioni esplicitamente la conoscenza metalinguistica, entrambi evidenziano un componente strategico centrale che include il controllo metacognitivo, definito come *strategic competence* (Muñoz 2014: 26-28). Due studi empirici pertinenti (Ehrensberger-Dow/Perrin 2009; Ehrensberger-Dow & Künzli 2010) esplorano il ruolo della consapevolezza metalinguistica, definita come la capacità di riflettere e manipolare le lingue, ed evidenziano come questa consapevolezza si sviluppi parallelamente alla competenza traduttiva. Un'alternativa a questi modelli è il *situated model of translation expertise* di Muñoz (2014: 18), che presenta cinque "dimensioni" per affrontare gli aspetti complessi della traduzione, senza fare riferimento esplicito alla consapevolezza metalinguistica, ma associandola a processi metacognitivi nelle dimensioni della conoscenza e delle abilità regolatorie.

Due studiosi hanno recentemente esplorato il ruolo della meta-cognizione e della consapevolezza metalinguistica nel processo traduttivo. Shreve (2009) definisce la meta-cognizione come la capacità di riflettere e controllare la propria cognizione, esaminando come i traduttori utilizzano la meta-cognizione per garantire un'appropriata "orientazione

¹¹ SL: source language; TL: target language; ST: source text; TT: target text.

al destinatario" nel testo tradotto, distinguendo tra conoscenza metacognitiva e regolazione metacognitiva. Angelone (2010) studia come la consapevolezza metalinguistica e la meta-cognizione siano attivate nella risoluzione dei problemi cognitivi durante la traduzione, sviluppando profili di traduttori in base all'attività metacognitiva osservata.

In conclusione, sebbene la consapevolezza metalinguistica non venga esplicitamente menzionata, essa è implicita in tutti i principali studi sul processo traduttivo esaminati precedentemente, come la risoluzione dei problemi, il monitor, la competenza traduttiva e il processo metacognitivo.

3.5 Insegnamento del tempo-aspetto italiano per cinesi

In questa sezione, vengono esaminati varie soluzioni didattiche per l'insegnamento del tempo-aspetto italiano agli apprendenti di L2. Per quanto riguarda gli interventi mirati agli studenti sinofoni, Ingrassia (2014) ha proposto l'approccio Task-based Language Learning (TBLL) per l'insegnamento dell'italiano L2. In questa metodologia, lo sviluppo dell'interlingua si concentra principalmente sull'uso pratico della lingua e sullo scambio di significati, nello stesso tempo prestando attenzione alle forme grammaticali. L'autrice conclude il suo studio affermando che l'esperimento didattico 'può dirsi più che riuscito' basandosi sui riscontri positivi ottenuti dagli studenti tramite questionari. Tuttavia, lo studio manca di una fase di valutazione post-intervento per verificare se i compiti considerati divertenti dagli studenti contribuiscano effettivamente allo sviluppo delle loro competenze linguistiche.

Tramite il *Focus on Form* (§3.3.3.2), Della Putta (2008) ha effettuato uno studio che si concentra in particolare sull'insegnamento della morfologia verbale. Secondo l'autore, la distanza tipologica tra cinese e italiano rende il percorso didattico di un sinofono particolarmente difficile e lento; ad esempio, lo sviluppo della morfologia verbale richiede periodi molto lunghi. Il bisogno di riflessione grammaticale è maggiore per gli studenti sinofoni rispetto ad altri gruppi di apprendenti, perciò, l'insegnante deve prestare

maggiore attenzione allo sviluppo morfologico delle interlingue. Inoltre, è necessario utilizzare esercizi mirati a creare valide ipotesi su cosa sia la morfologia e a fissarla saldamente nella mente di studenti all'interno ma inserendo esercizi focalizzati sulla forma in un contesto comunicativo e interattivo.

Anche la didattica sperimentale condotta da De Marco e Mascherpa (2011) dimostra che un'istruzione con *Focus on Form* ha favorito il passaggio di acquisizione delle regole verbali per gli apprendenti rispetto ad un gruppo di controllo. Parimenti, Mazza (2011) sostiene che il bisogno di una riflessione grammaticale è maggiore per gli apprendenti sinofoni; nonché la necessità di trattare in maniera esplicita argomenti che solitamente nel sillabo restano impliciti. Qu (2021) afferma che per gli studenti cinesi, la confusione generata dalle forme verbali dei tempi dell'indicativo si risolve evidenziando gli indicatori di tempo in italiano sin dalla prima fase dell'insegnamento, anche nei casi in cui la loro presenza non sia strettamente necessaria.

Oltre alla difficoltà dovuta alla distanza tipologica, Rastelli (2010) sostiene che sono il tempo e le abitudini cognitive dell'apprendente cinese a creare difficoltà durante l'acquisizione dell'italiano. L'autore (Rastelli, 2010: 81–82) afferma che l'apprendente cinese ha un *processing* ancora inadatto all'italiano e tale differenza di *processing* tra il cinese e l'italiano fa sì che:

"l'occhio e l'orecchio degli studenti cinesi facciano fatica a trovare gli indizi giusti e si lascino fuorviare da quelli che presentano un minor costo cognitivo. In altre parole, lo studente cinese non è in grado mettere in lingua le sue intuizioni prima di avere «intonato» all'italiano i suoi strumenti cognitivi (espressivi, relazionali, comunicativi) e soprattutto le sue capacità di processare suoni e forme grafiche tanto diverse da quelle cui era abituato".

Pertanto, secondo l'autore, è necessario distinguere i problemi grammaticali derivanti dalla distanza tipologica da quelli causati dal *processing*. L'autore sostiene che l'insegnamento in classe può accelerare il processo di apprendimento solo quando si considerano anche le abitudini cognitive degli studenti cinesi nella L1. Di conseguenza, l'autore afferma che è necessario attendere un periodo più lungo per valutare il livello di conoscenza della grammatica italiana da parte degli studenti cinesi.

Pertanto, si può dire che sia l'insegnamento esplicito delle grammatiche tempo-aspettuali sia l'insegnamento implicito basato su approcci comunicativi e task-based sono essenziali per gli studenti cinesi, poiché ogni tipo di istruzione presenta vantaggi e svantaggi. Inoltre, Qu (2021) confronta i manuali per l'insegnamento dell'italiano in Cina con focus esplicito e implicito: un manuale che adotta l'approccio comunicativo, come “Nuovo Progetto Italiano” (Marin, 2019), aiuta gli studenti a parlare sin dalla prima lezione, ma può risultare molto difficile nella fase iniziale dell'apprendimento poiché presenta troppi elementi morfosintattici insieme. D'altra parte, un manuale con un approccio strutturalistico, come “In Italiano” (Chiuchiù & Chiuchiù, 2016), viene accettato facilmente dagli studenti e dagli insegnanti cinesi per il suo approccio familiare, ma potrebbe risultare lontano dalla comunicazione reale. Questo può impedire agli studenti di provare soddisfazione nell'apprendimento e aumentare la demotivazione.

Quindi, anche se combinare la spiegazione esplicita con il metodo comunicativo è una sfida complessa, è davvero necessario trovare un metodo didattico che unisca la spiegazione esplicita della mappatura forma-funzione in modo cognitivo con attività comunicative e task-based. Tra i vari metodi menzionati, il *Focus on Form* è quello che ha integrato sia l'insegnamento esplicito sia quello implicito. Un esempio di applicazione di questo approccio è l'adozione di attività *Focus on Form* per supportare alunni multilingui che hanno difficoltà a mantenere la coesione dei tempi verbali più dei loro compagni monolingui (Pallotti & Borghetti, 2019). Anche Anna Whittle e Elena Nuzzo (2015) hanno progettato una sperimentazione basata sul *Focus on Form* per un gruppo di apprendenti cinesi nella scuola elementare. Successivamente, Anna Whittle (2016) ha condotto una sequenza di insegnamento sul *Focus on Form* con bambini non italofoeni di scuola primaria per chiarire il ruolo che la focalizzazione sulla forma può avere in un *task* comunicativo.

In questo modo, gli studenti possono beneficiare di un insegnamento che bilancia l'esplicitazione delle regole linguistiche con l'uso pratico e contestualizzato della lingua.

Sebbene diversi studi precedenti abbiano proposto varie attività comunicative, spetta agli insegnanti di lingua spiegare autonomamente o trovare le spiegazioni delle regole grammaticali nei manuali, poiché il modo di spiegare le regole grammaticali è ancora quasi inesplorato e discusso, tranne quello tassonomico per apprendenti della L2 (Borg, 1999; R. Ellis, 2006). Samu (2020: 210) descrive la spiegazione delle regole dell'uso di imperfetto e passato prossimo come ‘descrizione tassonomica formalista e funzionale-discorsiva’: una lista dei marcatori temporali che tipicamente compaiono con un determinato tempo verbale e/o delle diverse funzioni che esso svolge in vari contesti d'uso. Secondo Samu, il problema fondamentale di tale approccio tassonomico è la mancanza di una teoria sistematica e coerente tra le regole elencate. Gli apprendenti possono osservare i contesti in cui si presenta l'imperfetto, ma spesso non riescono a comprenderne appieno la funzione tempo-aspettuale; ciò significa che le regole tassonomiche grammaticali nei manuali tradizionali non sono sufficienti a sviluppare le conoscenze metalinguistiche. La mancata consapevolezza metalinguistica del tempo-aspetto rende particolarmente complesso il compito degli apprendenti, soprattutto quando la loro lingua madre non grammaticalizza la distinzione aspettuale o lo fa in modo differente rispetto all'italiano (Samu, 2020).

In questi casi, gli apprendenti necessitano di strumenti che li supportino nello sviluppo di una categoria mentale e cognitiva che non possiedono, ancor prima di acquisire la corrispondente categoria linguistica (Rastelli, 2009a). Per facilitare lo sviluppo di questa categoria cognitiva, è fondamentale spiegare i diversi modi in cui le lingue esprimono concetti come il tempo, l'aspetto e l'azionalità (Rastelli, 2009a), piuttosto che insegnare regole grammaticali tassonomiche come “l'imperfetto si usa per parlare di abitudini al passato o per indicare un'azione non conclusa in un momento preciso” (Marin, 2019: 24).

Rastelli ha formulato una proposta per insegnare il tempo passato a studenti cinesi:

“si può fare leva sulle nozioni di aspetto di azione verbale. Le attività previste nella fase dell'insegnamento sono tre: a) istruire esplicitamente gli apprendenti sul contenuto azionale di alcuni verbi italiani se è possibile anche

mediante una traduzione o una visualizzazione del significato azionale del verbo; b) cominciare a parlare di passato a partire da verbi che indicano eventi prototipici; c) estendere il paradigma in maniera sistematica dai casi prototipici ai casi non prototipici e ai casi marginali. In seguito a queste attività, gli studenti dovrebbero progressivamente cogliere il legame tra i morfemi verbali e la temporalità, svincolando quest'ultima dalle nozioni di azione e aspetto per attribuirle le forme e le funzioni che ha nell'italiano dei parlanti nativi.” (Rastelli, 2009a: 112).

Martari (2018: 13) ha presentato una proposta sull'insegnamento esplicito dell'imperfetto agli apprendenti sinofoni, focalizzandosi sui tre test di verifica che rappresentano le lessicalizzazioni dei valori aspettuativi: “essere solito + infinito” per l'aspetto abituale; “continuare a + infinito” per l'aspetto continuo; “essere intento a + infinito” per l'aspetto progressivo. Il focus su questi test è particolarmente rilevante, poiché rispecchia la strategia di espressione dell'aspettualità nel cinese moderno standard.

In conclusione, è fondamentale sottolineare che, pur privilegiando l'aspetto comunicativo nell'insegnamento dell'italiano L2, è altrettanto essenziale integrare un insegnamento esplicito che favorisca lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica degli studenti. Gli studenti cinesi, infatti, non possiedono né un concetto linguistico del tempo né una consapevolezza cognitiva di esso, il che rende necessario un approccio che li aiuti a sviluppare questi concetti. Inoltre, la spiegazione delle regole grammaticali tassonomiche non è sufficiente a supportare in modo adeguato lo sviluppo delle conoscenze metalinguistiche necessarie per confrontare i modi in cui le due lingue codificano il concetto di temporalità. Pertanto, l'insegnamento esplicito della relazione tra azionalità, aspetto e tempo è essenziale per colmare questa lacuna, permettendo agli studenti di acquisire una comprensione profonda delle strutture temporali dell'italiano.

3.6 Osservazioni e riflessioni critiche

Questa sezione fornisce una sintesi delle principali questioni discusse nei paragrafi precedenti e identifica gli elementi più rilevanti per la progettazione dell'esperimento presentato nel capitolo successivo. Innanzitutto, come è emerso dalla rassegna di studi

precedente, per facilitare l'acquisizione della L2, è essenziale integrare alle finalità comunicative un insegnamento esplicito che favorisca lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica degli studenti. Questo sembra tanto più vero per gli studenti cinesi che imparano l'italiano, dato che non possiedono né un concetto linguistico del tempo né una consapevolezza cognitiva di esso; si rende quindi necessaria una modalità didattica che li aiuti a sviluppare questi concetti.

La distinzione tra conoscenze esplicite e implicite ha un ruolo cruciale nell'insegnamento della lingua seconda (§3.2). Il *Noticing Hypothesis* (§3.3.2) afferma che l'attenzione selettiva e la consapevolezza metalinguistica sono essenziali e possono facilitare il riconoscimento e l'elaborazione delle strutture linguistiche. In questo contesto, sebbene un approccio comunicativo sia indispensabile (§3.3.1), l'attenzione alla forma attraverso strategie di *Form-Focused Instruction* (FFI), in particolare il *Focus on Form*, è riconosciuta dagli studi empirici come una delle metodologie didattiche più efficaci per l'insegnamento dei tempi verbali (§3.3.3). In merito all'oggetto di questo studio, resta ancora aperta la questione relativa a quali conoscenze metalinguistiche debbano essere insegnate, poiché la ricerca ha già dimostrato che una spiegazione tassonomica delle regole grammaticali sull'uso dei tempi verbali non contribuisce in modo adeguato allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica degli studenti (§3.5).

L'obiettivo dell'esperimento descritto nel capitolo successivo è, appunto, contribuire a colmare questa lacuna, testando se fornire agli studenti cinesi spiegazioni metalinguistiche relative al concetto cognitivo di azionalità, nonché alle somiglianze e differenze tra italiano e cinese nel modo di codificare il tempo e l'aspetto, possa risultare efficace per l'apprendimento. Per garantire che il focus rimanga esclusivamente sullo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, evitando l'influenza di altre strategie didattiche, l'esperimento non include il *Focus on Form*, bensì adotta la strategia PPP (Presentation, Practice, Production) del *Focus on Forms*. Inoltre, per consolidare la consapevolezza metalinguistica degli studenti, utilizza la strategia di traduzione (§3.4),

che permette di evidenziare in modo esplicito i meccanismi di codifica temporale delle due lingue, consolidando la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti.

Capitolo 4 Metodo e trattamento sperimentale

4.1 Introduzione

L'analisi tipologica della codifica della temporalità nelle lingue italiana e cinese, unitamente all'analisi delle sequenze acquisizionali del sistema verbale italiano in interlingua, ha evidenziato che gli studenti sinofoni impiegano un lasso di tempo più ampio e di una maggiore riflessione grammaticale per avanzare nelle fasi di acquisizione (§3.5). Tale difficoltà deriva dall'esigenza di elaborare una nuova categoria grammaticale – il tempo verbale – a partire dall'aspetto grammaticale del cinese e dalla sua interazione con l'azionalità verbale (§1.3), problema che non si pone per gli apprendenti la cui L1 disponga, appunto, di tempi verbali.

A tal fine, è fondamentale sviluppare le corrispondenti categorie cognitive, che fortunatamente risultano universali (Giacalone Ramat, 2003: 477). Questo perché la mancanza di alcune categorie grammaticali in una lingua non significa che gli eventi temporali non vengano concettualizzati. Al contrario, questa concettualizzazione può avvenire attraverso altri elementi del sistema TAM, come l'aspetto e la modalità, come accade nel cinese moderno standard. (§1.4). Pertanto, gli apprendenti sinofoni di italiano L2 devono, in primo luogo, avviare un processo di ristrutturazione delle rappresentazioni linguistiche nella L2, ossia riconsiderare il sistema appreso nella loro L1, attraverso il *noticing* (§3.3.2) delle diverse flessioni correlati a tempi diversi. Ciò richiede lo sviluppo di una competenza metalinguistica (§2.4.2) che contempli anche l'azionalità verbale, in modo che gli apprendenti possano mappare le strategie di codifica temporale delle due lingue e comprendere i meccanismi di interazione fra tempo e aspetto, che sottendono la selezione del tempo verbale.

Questo capitolo illustra il metodo adottato per favorire lo sviluppo di tale competenza, basato sulla presentazione agli apprendenti delle corrispondenze tra le strategie di codifica temporale in italiano e cinese, con particolare attenzione al parametro azionale

della duratività. Verranno inoltre presentati il background con riferimento alla mappatura fra i TAM italiano e cinese, gli obiettivi, le domande di ricerca (§4.2), il metodo (§4.3) e le procedure sperimentali (§4.4), oltre alle variabili e covariabili utilizzate per valutare l'efficacia del trattamento sperimentale (§4.7).

4.2 Background

4.2.1 Ambito dello studio e mappatura dei TAM L1 e L2

Il presente studio è incentrato sull'apprendimento dell'imperfetto abituale, progressivo e continuo (presente indicativo e imperfetto) e del perfettivo aoristico e compiuto (passato prossimo), anche in interazione con il complemento di durata.

Questo ambito è stato individuato sulla base delle aree di convergenza fra i TAM italiano e cinese. A questo proposito, sarà utile riassumere i punti essenziali individuati nel Capitolo 1, con riferimento alla mappatura fra le strategie di codifica degli eventi temporali dell'italiano e del cinese.

Per quanto riguarda l'**imperfetto**, sono state messe in evidenza le costruzioni con valore aspettuale continuo, progressivo e abituale (§ 1.5.2). L'aspetto progressivo consente di focalizzarsi su un dato punto temporale all'interno dello svolgimento della situazione (fra punto iniziale e punto finale). In italiano, viene reso con l'imperfetto o la struttura perifrastica di *stare* + gerundio. In cinese invece si utilizza la marca progressiva (*zhèng*)*zài*, che rimane invariata sia al passato che al presente, come in (80)a (§ 1.4.3.2); per collocare l'evento in uno dei due tempi, possono occorrere avverbi temporali o subordinate temporali, come in (80)b-c. L'equivalenza fra le forme dell'aspetto progressivo fra le due lingue, con i verbi durativi, è rappresentata in (81).

- (80) a. 保罗正在吃饭。
 Bǎoluó zhèngzài chī fàn
 Paolo PROG mangiare riso
 'Paolo sta mangiando.'
 'Paolo stava mangiando.'
- b. 保罗现在正在吃饭。

Bǎoluó xiànzài zhèngzài chī fàn
 Paolo ora PROG mangiare riso
 ‘Ora Paolo sta mangiando’

c. 当他到时，保罗正在吃饭。

dāng tā dào shí Bǎoluó zhèngzài chī fàn
 quando 3_{SG-M} arrivare tempo Paolo PROG mangiare riso
 ‘Quando lui è arrivato, Paolo stava mangiando’

(81) $V_{\text{Imperfetto progressivo}} \approx \text{SN}_{\text{Tempo}} (\text{zhèng})\text{zài} + V$
 $\text{Stare}_{\text{Imperfetto}} + V_{\text{gerundio}}$

Per quanto riguarda l'imperfetto abituale, come evidenziato nella sezione 1.6.1, per descrivere una situazione ripetuta regolarmente in un determinato periodo, in cinese si ricorre generalmente ad avverbi temporali di frequenza, talvolta, ma non necessariamente, seguiti dal modale *huì* con valore abituale. Per quanto riguarda l'aspetto abituale, l'equivalenza fra le due lingue è rappresentata in (82).

(82) $V_{\text{Imperfetto abituale}} \approx \text{SN}_{\text{Tempo}} AV_{\text{Frequenza}} + (\text{huì}) V$

Il **passato prossimo** codifica la conclusione di un evento, informazione temporale che in cinese può essere espressa mediante le marche aspettuative con valore perfettivo, *-le* e *-guo*, (§1.4.2.1, §1.4.2.2), la marca esperienziale *-guo* si concentra su un'esperienza verificatasi nel passato, segnalando che una data situazione è accaduta almeno una volta fino al momento di enunciazione. In altre parole, la situazione viene inclusa dall'arco di tempo di validità dell'asserzione (*topic time*) che finisce al ME. Dunque, la marca *-guo* codifica una situazione conclusa nel passato. L'equivalenza dell'aspetto perfettivo fra due lingue è rappresentata nel (83).

(83) $V_{\text{PassPros esperienziale}} \approx V^+ \text{-guo}_{\text{ESP}}$

Per quanto riguarda l'**alternanza presente indicativo/passato prossimo**, come evidenziato nella sezione 1.6.2, il tempo appropriato (presente o passato prossimo) viene selezionato sulla base della duratività del predicato e si combina alle preposizioni 'da', 'per' e all'avverbio temporale 'fa', dando luogo alle costruzioni schematizzate di seguito.

Un comportamento analogo è visibile anche nel cinese moderno standard, dove si osserva una simile alternanza fra la costruzione con la particella perfettiva *-le* + *le* di cambiamento di stato, per i durativi e la costruzione con il solo *le* di cambiamento di stato per i verbi puntuali. Gli esempi prototipici delle equivalenze nelle due lingue, qui ripetuti dalla sezione 1.6.2, sono visibili in (84), mentre (85) esemplifica una discrepanza fra italiano e cinese nella quale la costruzione con solo *le* di cambiamento di stato occorre anche con verbi durativi in frasi con lettura abituale.

- (84) a. ‘Ho mangiato PASSPROS per due ore.’
 我吃了两个小时的饭。
 Wǒ chī-le liǎng-gè xiǎoshí de fàn
 1SG Mangiare-PFV due-CL ore DE cibo
- b. ‘Mangiò PRES da due ore.’
 我吃了两个小时的饭了。
 Wǒ chī-le liǎng-gè xiǎoshí de fàn le
 1SG Mangiare-PFV due-CL ore DE cibo CDS
- c. ‘Sono partita PASSPROS da due ore’
 我出发两个小时了。
 Wǒ chūfā liǎng-gè xiǎoshí le.
 1SG partire due-CL ore CDS
- (85) ‘Guido il taxi da vent’anni.’
 我开出租车二十年了。
 Wǒ kāi chūzūchē èrshí nián le.
 1SG guidare taxi venti anni CDS

Per quanto riguarda l’interazione con i sintagmi nominali di durata, gli esempi (84) e (85), alla luce delle classificazioni aspettuali adottate (§1.5.2), permettono di mappare le alternanze tra passato prossimo e indicativo presente in analoghe alternanze, o in diverse combinazioni, tra la particella aspettuale *-le* e la particella finale *le*. La corrispondenza tra le forme del sistema tempo-aspettuale italiano e quelle del sistema cinese, così come il sistema di equivalenze risultante, è schematizzata in (86).

- (86) b. Perfettivo compiuto: verbi puntuali

$$\begin{array}{l} V_{\text{Passato prossimo}} + \text{da} + \text{SN}_{\text{Tempo}} \\ V_{\text{Passato prossimo}} + \text{SN}_{\text{Tempo}} + \text{fa} \end{array} \approx V + \text{SN}_{\text{Tempo}} + \text{了}$$

- a. Perfettivo aoristico: verbi durativi
 $V_{\text{Passato prossimo}} + \text{per} + \text{SN}_{\text{Tempo}} \approx V + \text{了} + \text{SN}_{\text{Tempo}} (\text{的} + \text{SN})$
- c. Imperfettivo continuo: verbi durativi
 $V_{\text{Indicativo presente}} + \text{da} + \text{SN}_{\text{Tempo}} \approx V + \text{了} + \text{SN}_{\text{Tempo}} + \text{了}$
- d. Imperfettivo abituale: verbi durativi
 $V_{\text{Indicativo presente}} + \text{da} + \text{SN}_{\text{Tempo}} \approx V + \text{SN}_{\text{Tempo}} + \text{了}$

4.2.2 *Ipotesi di lavoro*

Come sottolineato nel Capitolo 3, nel caso dell'acquisizione di elementi assenti nella L1 (Howard & Leclercq, 2017) e considerando le specifiche difficoltà che gli apprendenti sinofoni incontrano nell'apprendimento del TAM italiano (Rastelli, 2009; Mazza, 2011; Qu, 2020) (§3.5), si rende necessario un insegnamento esplicito il quale, favorisca il processo di *noticing* e, di lì, faciliti l'apprendimento implicito (R. Ellis, 1997).

La prima ipotesi di lavoro di questo studio è che, alla luce dei punti di convergenza e delle differenze tra il sistema TAM dell'italiano e del cinese, i contenuti di tale insegnamento esplicito possano includere una riflessione sulla duratività e una mappatura delle marche grammaticali utilizzate.

In altre parole, l'ipotesi è che la consapevolezza metalinguistica sull'azionalità verbale e sui meccanismi di interazione tempo-aspettuali giochi un ruolo centrale nel facilitare l'apprendimento implicito. Grazie al confronto diretto tra le strutture dell'italiano e quelle del cinese, gli apprendenti possono riflettere sulla correlazione tra azionalità e specifiche costruzioni nelle due lingue, sviluppando una competenza metalinguistica che tenga conto simultaneamente della L1 e della L2. Questo processo è strutturato come segue:

- 1) Osservazione delle differenze morfologiche: l'insegnamento esplicito facilita l'osservazione, da parte degli apprendenti, su come l'italiano e il cinese codificano situazioni puntuali e durative, come in (84) e (85);

- 2) Mappatura dei due sistemi: dal *noticing* di queste differenze, gli apprendenti saranno in grado di associare i tempi verbali italiani alla nozione di duratività e puntualità, concetti espressi nel cinese attraverso il sistema aspettuale;
- 4) Sviluppo della competenza metalinguistica sui tempi target italiano, attraverso esercizi mirati di traduzione, strumento che costituisce una delle strategie didattiche più importanti per promuovere la consapevolezza metalinguistica (§3.4).
- 3) Ristrutturazione delle categorie grammaticali: lo sviluppo della competenza metalinguistica (§2.4.2) porta a una ristrutturazione delle categorie linguistiche pregresse, facilitando la costruzione delle categorie grammaticali del tempo verbale in italiano.

4.2.3 Obiettivo e domande di ricerca

Al fine di testare le ipotesi di lavoro, l'obiettivo principale di questo studio è verificare se la riflessione sull'azionalità del predicato possa favorire l'acquisizione dei tempi verbali italiani da parte di apprendenti sinofoni adulti. Come correlato delle domande principali, si intende anche misurare l'efficacia del task di traduzione nello sviluppo della consapevolezza metalinguistica sul sistema tempo-aspettuale italiano. Più specificamente, le domande di ricerca sono le seguenti:

- Q1: Forme di riflessione esplicita sulla duratività del predicato facilitano l'acquisizione del sistema tempo-aspettuale italiano?
- Q2: La riflessione sulle corrispondenze dei TAM di L1 e L2 facilita l'acquisizione del sistema tempo-aspettuale italiano?
- Q2a: Qual è l'efficacia specifica rispetto alla categoria tempo?
- Q2b: Qual è l'efficacia specifica rispetto alla categoria aspetto?
- Q3: Qual è l'impatto dei fattori legati all'apprendente (età, contesto di studio e competenza linguistica iniziale)?
- Q4: Gli esercizi di traduzione L1-L2 facilitano lo sviluppo delle competenze metalinguistiche inerenti il TAM italiano?

Q4a: Forme di riflessione esplicita sulla duratività potenziano l'efficacia della traduzione nello sviluppare tali competenze?

4.3 Quadro metodologico

Per rispondere alle domande di ricerca delineate nella sezione 4.2, è stato adottato un approccio quasi sperimentale, grazie al quale si è inteso misurare l'efficacia del trattamento sperimentale, esaminando se, a questo proposito, esista una relazione causale tra variabili indipendenti e dipendenti (Loewen & Plonsky, 2016). In questo contesto, la variabile indipendente è rappresentata dall'insegnamento esplicito progettato, mentre la variabile dipendente è la competenza dei tempi verbali italiani da parte degli apprendenti sinofoni, rilevata nel test temporizzato finale (per la descrizione dettagliata delle variabili si rimanda a §4.7.1). Si prevede che l'istruzione mirata provochi variazioni nella loro competenza metalinguistica e grammaticale. Inoltre, variabili moderate come la competenza iniziale degli studenti, il genere, l'età, ecc., potrebbero influenzare la relazione tra la variabile indipendente e quella dipendente (Gravetter & Forzano, 2018; Kirk, 2009).

Seguendo la procedura di una ricerca quasi-sperimentale, i partecipanti vengono assegnati casualmente alle condizioni sperimentale e di controllo nei due gruppi (Loewen & Plonsky, 2016; Nunan, 1992). Come anticipato, l'insegnamento esplicito dedicato all'azionalità e la riflessione comparativa sull'interazione con l'aspetto lessicale nelle due lingue è destinata solo al gruppo sperimentale. Il gruppo di controllo invece è oggetto di un trattamento diverso, basato sulla descrizione della funzione dei tempi della lingua italiana e sulla presentazione delle regole grammaticali, senza riferimento all'azionalità verbale e senza basarsi sulla mappatura delle diverse strategie di codifica nei TAM delle due lingue.

Al posto di un gruppo di controllo assoluto (che non ha ricevuto nessun trattamento), è stato scelto un *gruppo di controllo relativo*. In altre parole, la differenza fra i due gruppi è data dal diverso tipo di trattamento (in questo caso, di insegnamento esplicito). Rispetto

a un gruppo di controllo assoluto, un gruppo di controllo che ha ricevuto un insegnamento esplicito impostato diversamente (come nel nostro caso), rappresenta l'ambiente più valido per la ricerca. Infatti, il gruppo di controllo relativo si avvicina maggiormente alla realtà dell'ambiente di insegnamento, rendendo le condizioni sperimentali più rappresentative del contesto didattico reale (Mackey, 2017; Mackey & Gass, 2015; Plonsky, 2017), ed evitando gli effetti "di maturazione", derivanti dai cambiamenti naturali che si verificano nei soggetti nel tempo, indipendentemente dall'intervento sperimentale.

Nella prima parte del ciclo di raccolta dati, sia il gruppo sperimentale che quello di controllo sono stati sottoposti a tre test di traduzione dal cinese all'italiano. Più specificamente, per verificare le conoscenze metalinguistiche iniziali dei gruppi prima dell'intervento è stato somministrato un Pretest. Una volta completato l'insegnamento esplicito, a entrambi i gruppi sono state somministrate due prove di traduzione (Post-test e Delayed Post-test) volte a consolidare e monitorare lo sviluppo della loro competenza metalinguistica sull'uso dei tempi verbali oggetto dello studio (presente, passato prossimo e imperfetto). Per ridurre il rischio di confondere gli effetti del Pretest di traduzione con quelli dell'insegnamento esplicito, il Pretest è stato somministrato una settimana prima della sessione di trattamento (Hulstijn, 2003). Il Post-test è stato condotto subito dopo il trattamento, seguito a distanza di 10 giorni dal Delayed Post-test (Rogers & Révész, 2019, Cook & Wong, 2008)

Infine, il Test Finale, volto a misurare l'acquisizione delle competenze linguistiche grammaticali esplicite dei partecipanti, è stato condotto almeno 3 mesi dopo il Delayed Post-test. Per fornire una comprensione quanto più completa, è stata adottata la forma di test multiplo (Webb, 2005), sotto forma giudizi grammaticali temporizzati combinati a task temporizzati di completamento testuale. Per minimizzare i fattori di confondimento legati al tempo, i due gruppi sono stati testati contemporaneamente (Gravetter & Forzano, 2018).

4.4 Procedure adottate

La sperimentazione è articolata in 7 fasi (Tabella 7): iscrizione e raccolta dei dati anagrafici, somministrazione di un Pretest, esecuzione di 6 lezioni (trattamento), monitoraggio del consolidamento delle competenze metalinguistiche attraverso un Post-test e un Delayed Post-test (entrambi basati sulle stesse frasi esemplificative, §4.5.5), feedback correttivo con i partecipanti e somministrazione del Test Finale temporizzato di giudizio grammaticale e completamento testuale.

Tempo	Programma
Day 1	FASE 1 Iscrizione e Raccolta dati anagrafici
Day 8	FASE 2 Pretest delle conoscenze metalinguistiche
Day 15-31	FASE 3 Trattamento (sei lezioni)
Day 31	FASE 4 Post-test di monitoraggio e consolidamento
Day 41	FASE 5 Delayed Post-test di monitoraggio e consolidamento
Day 60	FASE 6 Feedback correttivo
≥Day 150	FASE 7 Test Finale multiplo temporizzato per misurare l'acquisizione delle competenze linguistiche esplicite

Tabella 7 Fasi del ciclo sperimentale

Nella FASE 1, la raccolta dei dati anagrafici ha permesso di acquisire informazioni su età, sesso, livello di conoscenza della lingua italiana dei partecipanti desumibile da certificazioni e anni di studio universitario, contesto di insegnamento (L2 o LS). In questo modo è stato anche possibile differenziare i partecipanti che hanno studiato in Italia da quelli che invece hanno studiato in Cina (si veda la sezione 4.7.3).

Nella FASE 2, il Pretest ha permesso di individuare gli errori commessi dai partecipanti nell'uso dei tempi verbali italiani e di verificare le loro conoscenze pregresse.

Nella FASE 3, il trattamento è stato realizzato mediante 6 lezioni online della durata di 90 minuti ciascuna. Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi: il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale. Anche se tutti i partecipanti hanno studiato le medesime strutture temporali italiane, e hanno effettuato gli stessi esercizi di traduzione, basati su frasi

analoghe a quelle inserite nel sistema di equivalenze alla base di questo studio (Tabella 13), l'insegnamento esplicito dedicato al gruppo di controllo e quello dedicato al gruppo sono stati impostati in modo diverso. Il trattamento del gruppo sperimentale (§4.5.3) è stato basato sulla nozione di azionalità e sulla mappatura fra codifica della temporalità in italiano e cinese (Tabella 12). Al gruppo di controllo sono state insegnate le regole grammaticali relative all'uso dei tempi verbali considerati e delle preposizioni nelle costruzioni con complementi di durata (§4.5.4).

Nella FASE 4, durante l'ultima lezione, subito dopo il trattamento, è stato somministrato un Post-test di traduzione per consolidare e monitorare lo sviluppo della competenza metalinguistica fra gli studenti di entrambi i gruppi.

Nella FASE 5, per consolidare e monitorare lo sviluppo delle competenze metalinguistiche, 10 giorni dopo il Post-test, è stato somministrato un Delayed Post-test.

Nella FASE 6, ai partecipanti è stato fornito un feedback correttivo che includeva un report personalizzato, in cui venivano evidenziati gli errori e i progressi ottenuti durante il ciclo sperimentale.

Nella FASE 7, almeno tre mesi dopo il feedback, è stato somministrato un Test Finale, temporizzato e basato su giudizi di grammaticalità e completamento testuale, con l'obiettivo di valutare se i due interventi didattici avessero prodotto differenze significative nella competenza linguistica dei partecipanti e di testare l'acquisizione della competenza grammaticale relativa alle categorie temporali considerate.

4.4.1 Luogo e durata

A causa della difficoltà di reperire, in un'unica occasione, un numero sufficiente di volontari, i partecipanti al ciclo di trattamento sono stati reclutati in tempi diversi per ripetere più volte l'intervento di insegnamento esplicito. L'attività di sperimentazione ha coinvolto 5 cicli sperimentali identici ripetuti in periodi diversi, come schematizzato nella Tabella 8, la quale riporta il cronogramma di ciascun ciclo sperimentale.

Cicli	Iscrizione	Pretest	Intervento didattico	Post-test	Delayedtest	Finaltest
Ciclo 1	24/11/2022	01/12/2022	05-21/12/2022	21/12/2022	11/01/2023	≥12 mesi
Ciclo 2	02/01/2023	08/01/2023	10-26/01/2023	26/01/2023	06/02/2023	≥12 mesi
Ciclo 3	27/07/2023	03/08/2023	07-23/08/2023	23/08/2023	03/09/2023	≥6 mesi
Ciclo 4	21/08/2023	28/08/2023	30-18/09/2023	18/09/2023	02/10/2023	≥6 mesi
Ciclo 5	01/11/2023	08/11/2023	15-04/12/2023	04/12/2023	16/12/2023	≥3 mesi

Tabella 8 Cronogramma dei 5 cicli sperimentali

Le date specifiche per ogni ciclo hanno subito variazioni minime, a causa di festività e delle disponibilità dei partecipanti. Tuttavia, il periodo delle sei lezioni di trattamento è stato mantenuto il più coerente e uniforme possibile. Inoltre, nelle altre fasi dell'esperimento, gli aggiustamenti sono stati limitati a un intervallo di 3-7 giorni.

Per quanto riguarda il luogo dell'esperimento, per venire incontro agli studenti nelle diverse città della Cina e dell'Italia, l'esperimento didattico è stato svolto esclusivamente tramite lezioni online. Per facilitare la partecipazione online da parte degli studenti, è stata adottata la piattaforma di videoconferenza Tencent Meeting¹², poiché tutti gli studenti cinesi possiedono un account WeChat e tramite il loro account WeChat possono utilizzare direttamente la piattaforma senza necessità di registrazione.

4.4.2 Partecipanti e campionamento

Per questa ricerca, i partecipanti sono stati reclutati su base volontaria, quindi tutti coloro che hanno partecipato avevano una forte motivazione per apprendere l'italiano. I canali di reclutamento includevano sia metodi online che offline:

- Online: pubblicazione di annunci nei gruppi WeChat¹³ degli studenti cinesi a Milano,

¹² Tencent Meeting è una piattaforma di videoconferenze e collaborazione online che offre funzionalità come riunioni video e condivisione dello schermo.

¹³ WeChat è un servizio di comunicazione attraverso messaggi di testo e vocali per dispositivi portatili, sviluppato dalla società cinese Tencent.

Torino e Bologna e su Xiaohongshu¹⁴ e Hujiang Class¹⁵.

- Offline: affissione di poster nelle bacheche delle biblioteche e delle facoltà dell'Università di Bologna. Affissione di poster nei locali frequentati dagli studenti cinesi a Bologna.

Inoltre, tramite la collaborazione con la professoressa Zhang Lin che insegna italiano presso l'Università degli Studi Internazionali di Shanghai, è stato possibile reclutare studenti universitari cinesi che studiano italiano in Cina. I criteri di selezione includevano:

- Essere madrelingua cinese;
- Avere un'età compresa tra i 18 e i 60 anni¹⁶;
- Livello minimo di competenza in lingua italiana pari a A2¹⁷, corrispondente, per gli studenti universitari in Cina, alla frequenza di minimo il secondo anno di corso.

Informazioni di base sui volontari

Quando i volontari hanno compilato il modulo di iscrizione per partecipare all'esperimento, sono state raccolte le loro informazioni personali di base, tra cui nome, sesso, età, contesto di studio attuale (iscritti a corsi in Cina o Italia), tipo e livello del certificato di lingua italiana ottenuto o anno universitario (per gli studenti in Cina). In totale, 97 persone hanno compilato il modulo di iscrizione, di cui 74 hanno svolto il Pretest e partecipato al trattamento e 59 hanno completato l'intero ciclo sperimentale, portando a termine tutti e 4 i test. Le informazioni personali dei 74 partecipanti sono riportate nella APPENDICE B: Partecipanti all'esperimento (n = 74). Di seguito, nella

¹⁴ Xiaohongshu, o Littleredbook, noto anche come RED è una piattaforma di social media ed e-commerce cinese.

¹⁵ Hujiang Class è una piattaforma educativa dedicata all'insegnamento delle lingue straniere, con sede a Shanghai, in Cina.

¹⁶ In questo studio, gli apprendenti adulti sono definiti come individui di età compresa tra i 18 e i 60 anni, suddivisi nei seguenti sottogruppi: 18-19, 20-29, 30-40, 40-60, secondo gli studi di DeKeyser (2017), Lazarova-Nikovska (2013) e Major (2014).

¹⁷ Dal livello A2, gli apprendenti devono essere in grado di usare il tempo indicativo presente, il passato prossimo e l'imperfetto, che sono le strutture target del presente studio (Spinelli & Parizzi, 2010).

Tabella 9, vengono presentate solo le informazioni riguardanti i 59 partecipanti che hanno completato l'intero ciclo sperimentale e tutti e 4 i test.

Numero	Codice	Gruppo	Sesso	Età	Contesto di studio	Livello
1	E1-1	Sperimentale	F	21	Italia	B1
2	E1-2	Sperimentale	F	19	Italia	B1
3	E1-3	Sperimentale	F	21	Italia	C1
4	E1-4	Sperimentale	F	21	Italia	B2
5	E1-5	Sperimentale	F	20	Italia	B1
6	E1-6	Sperimentale	F	20	Italia	B2
7	E1-7	Sperimentale	F	19	Italia	B1
8	E1-8	Sperimentale	F	28	Italia	C1
9	E1-9	Sperimentale	F	22	Italia	B1
10	E1-10	Sperimentale	F	20	Italia	B1
11	E1-11	Sperimentale	F	20	Italia	B2
12	E1-12	Sperimentale	F	23	Italia	B2
13	E2-1	Sperimentale	M	21	Italia	B1
14	E2-2	Sperimentale	M	21	Italia	B2
15	E2-3	Sperimentale	F	21	Italia	B1
16	E2-4	Sperimentale	F	21	Italia	B1
17	E2-5	Sperimentale	F	21	Cina	B2
18	E3-1	Sperimentale	F	19	Cina	B1
19	E3-2	Sperimentale	F	19	Cina	A2
20	E3-3	Sperimentale	F	21	Cina	B1
21	E3-4	Sperimentale	F	20	Cina	B1
22	E4-1	Sperimentale	F	20	Cina	B1
23	E4-2	Sperimentale	F	29	Cina	B2
24	E4-3	Sperimentale	F	20	Cina	B2
25	E4-4	Sperimentale	F	20	Italia	B1
26	E4-5	Sperimentale	M	24	Italia	B1
27	E5-1	Sperimentale	F	33	Cina	A2
28	E5-2	Sperimentale	F	40	Italia	A2
29	E5-3	Sperimentale	F	21	Cina	B2
30	E5-4	Sperimentale	F	25	Cina	C2
31	E5-5	Sperimentale	F	23	Cina	B2
32	E5-6	Sperimentale	F	19	Cina	A2
33	E5-7	Sperimentale	F	19	Cina	A2
34	E5-8	Sperimentale	F	54	Cina	A2
35	C1-1	Controllo	F	24	Cina	B1
36	C1-2	Controllo	M	21	Cina	B1
37	C2-1	Controllo	F	21	Cina	B2
38	C2-2	Controllo	F	21	Cina	B2
39	C2-3	Controllo	F	21	Cina	B2
40	C2-4	Controllo	F	21	Cina	B2
41	C2-5	Controllo	F	21	Cina	B2
42	C2-6	Controllo	F	21	Cina	B2
43	C3-1	Controllo	F	19	Cina	B1
44	C3-2	Controllo	F	19	Cina	B1
45	C3-3	Controllo	F	20	Cina	B1
46	C3-4	Controllo	F	19	Cina	B1
47	C4-1	Controllo	M	21	Italia	B1
48	C4-2	Controllo	F	28	Italia	C1
49	C4-3	Controllo	F	22	Cina	B2
50	C4-4	Controllo	F	25	Cina	B1
51	C5-1	Controllo	F	24	Italia	B1
52	C5-2	Controllo	F	28	Italia	B1
53	C5-3	Controllo	F	29	Italia	A2
54	C5-4	Controllo	F	18	Italia	A2
55	C5-5	Controllo	F	30	Italia	A2
56	C5-6	Controllo	F	28	Italia	B1
57	C5-7	Controllo	F	23	Italia	A2
58	C5-8	Controllo	F	32	Italia	A2
59	C5-9	Controllo	F	29	Italia	B2

Tabella 9 Informazioni personali dei 59 partecipanti

Divisione in gruppi

Poiché l'esperimento si basa su due trattamenti distinti, per valutare l'efficacia dell'istruzione, i partecipanti sono stati inizialmente assegnati al gruppo di controllo e a quello sperimentale utilizzando un metodo di randomizzazione basato su Excel. I partecipanti sono stati numerati da 1 a 74 e successivamente divisi in due gruppi. I partecipanti con numeri pari sono stati assegnati al gruppo di controllo, mentre quelli con numeri dispari sono stati assegnati al gruppo sperimentale.

Dopo la randomizzazione iniziale, è stata effettuata un'ulteriore revisione per bilanciare i gruppi in base al contesto di studio (se iscritti a corsi in Cina o in Italia) e al livello di competenza linguistica. Questo aggiustamento è stato fatto per assicurare che entrambi i gruppi fossero comparabili e che eventuali differenze nei risultati non potessero essere attribuite a disparità iniziali significative tra i partecipanti. La visione chiara e dettagliata della composizione dei gruppi è riportata nella Tabella 10.

Informazioni	Controllo	Esperimento	Totale
Sesso : M	2	3	5
: F	23	31	54
Età : 18-19	4	6	10
: 20-29	19	25	44
: 30-39	2	1	3
: 40-60	0	2	2
Contesto di studio : Cina	14	15	29
: Italia	11	19	30
Livello : A2	5	6	11
: B1	11	15	26
: B2	8	10	18
: C1/2	1	3	4

Tabella 10 Distribuzione dei 59 partecipanti (ctr 25 + 34 exp)

Consenso informato

Prima dell'inizio dell'esperimento, a tutti i partecipanti è stato chiesto di leggere e firmare un modulo di Consenso Informato (§ APPENDICE A: Consenso Informato) che illustra gli obiettivi dello studio, la procedura sperimentale, e i loro diritti come partecipanti, inclusa la possibilità di ritirarsi dallo studio in qualsiasi momento senza alcuna penalità.

4.5 Procedure didattiche adottate per i due gruppi

4.5.1 Strategia didattica utilizzata

Per il trattamento è stata adottata la strategia PPP (Presentation, Practice, Production) del *Focus on Forms*. Come anticipato, (§3.3.3.3); si tratta di un metodo che integra l'insegnamento esplicito con attività di produzione linguistica e che prevede tre fasi principali. Nella presentazione, l'insegnante introduce una nuova struttura grammaticale con spiegazioni esplicite ed esempi chiari, senza ancora applicarla in contesti comunicativi; quindi, gli studenti praticano la regola grammaticale appresa con esercizi controllati; infine, nella produzione, gli studenti applicano la regola in contesti più liberi, come conversazioni o scrittura.

In questo studio, per la dimensione pratica, mirata a consolidare la competenza metalinguistica sulle frasi target, è stata adottata la strategia della traduzione (§3.4).

Per la produzione, si è optato per una composizione, da fare individualmente dopo le lezioni e basata sul libro illustrato *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969); ai partecipanti è stato richiesto di scrivere una composizione ispirata dalle immagini scrivendo in maniera libera una narrazione personale.

4.5.2 Trattamento didattico

Il trattamento didattico è stato strutturato in 6 lezioni online di 90 minuti ciascuna. I dettagli degli argomenti toccati per ogni lezione e i diversi interventi applicati per il gruppo sperimentale e il gruppo di contratto sono rappresentati nella Tabella 11.

All'uso di ciascun tempo italiano sono state dedicate 4 lezioni, seguendo l'ordine cronologico imperfetto> passato prossimo>indicativo presente, e inserendo alla fine le forme modali di futuro imminente e passato (contro)fattuali (queste ultime utilizzate come *distractor*).

Come evidenziato nella sezione 1.7, per studenti che abbiano già studiato i tempi verbali dell'indicativo durante il percorso di studio (come i partecipanti a questo studio), l'ordine di difficoltà previsto è imperfetto>passato prossimo e, in presenza del complemento di durata, imperfetto>passato prossimo>presente.

Mentre per il gruppo sperimentale è stata prevista una lezione sulla nozione di azionalità (nell'ordine, la prima), al gruppo di controllo è stata dedicata una lezione sull'alternanza tra passato prossimo e imperfetto (la terza).

Lezioni	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
1	Azionalità: verbi durativi e puntuali Utilizzo di immagini e schemi per rappresentare due gruppi di verbi con il valore azionale diverso: durativi e puntuali	Imperfetto Spiegazione dell'uso di imperfetto continuo, progressivo e abituale con le regole grammaticali tassonomiche: <ul style="list-style-type: none"> • per parlare di abitudini al passato • per parlare di un'azione non conclusa in un momento preciso o nel suo svolgimento • per raccontare azioni contemporanee al passato
2	Imperfetto Spiegazione dell'uso di imperfetto continuo, progressivo e abituale con le mappature tra strutture italiane e strutture cinesi: <ul style="list-style-type: none"> • $SN_{tempo} aV_{frequenza} + V$ • $SN_{tempopass} (zhèng)zài + V;$ (dāng)...de shíhou+ SN + (在)+V • $SN_{tempopass} yìbiān + V1 yìbiān + V2$ 	Passato prossimo Spiegazione dell'uso di passato prossimo con le regole grammaticali tassonomiche: <ul style="list-style-type: none"> • per parlare di un'azione conclusa nel passato • per parlare di un'azione che è avvenuta una volta sola o tante volte nel passato • per parlare di un'azione di cui si conoscono bene l'inizio e la fine, e quindi la durata
3	Passato prossimo Spiegazione dell'uso del perfettivo aoristico e compiuto, con le mappature tra strutture italiane e strutture cinesi: <ul style="list-style-type: none"> • $V+ -guo_{ESP}$ • $V+ -le_{PFV} + SN_{tempo};$ • $V+ -le_{PFV} + SN_{tempo} + 的 + Np$ • $V_{puntuale} + SN_{tempo} + le_{CDS}$ 	Imperfetto vs Passato prossimo Spiegazione dell'uso alternativo tra imperfetto e passato prossimo con le regole grammaticali tassonomiche: <ul style="list-style-type: none"> • usiamo l'imperfetto per descrivere abitudini o qualità di una persona o di un oggetto o per descrivere due azioni contemporanee • usiamo il passato prossimo per indicare azioni concluse, indicare azioni concluse con complemento di durata (SN_{tempo}), azioni concluse e successive o per indicare un'azione che ne interrompe un'altra
4	Presente indicativo Spiegazione dell'uso dell'imperfettivo abituale e continuo, con le mappature tra strutture italiane e strutture cinesi: <ul style="list-style-type: none"> • $V^{dur. Abituale} + SN_{tempo} + le_{CDS}$ • $V^{dur.} + -le_{PFV} + SN_{tempo} + le_{CDS}$ 	Presente Spiegazione dell'uso di presente indicativo con le regole grammaticali tassonomiche: <ul style="list-style-type: none"> • per parlare di un'azione nel presente o abituale • per parlare di un'azione che inizia nel passato e continua nel presente (con SN_{tempo})
5	Futuro e verbi modali (Distractor) Futuro e forme passate dei modali italiani. Informazioni temporali veicolate dai modali di necessità.	Futuro e verbi modali (Distractor) Futuro e forme passate dei modali italiani. Informazioni temporali veicolate dai modali di necessità.
6	Ripasso Rassegna errori più comuni nel <i>Pre-test</i> somministrazione del Post-test	Ripasso Rassegna errori più comuni nel <i>Pre-test</i> somministrazione del Post-test

Tabella 11 Argomenti delle 6 lezioni per due gruppi

4.5.3 Insegnamento esplicito sulla duratività per il gruppo sperimentale

Nella lezione sull'azionalità del predicato verbale, gli apprendenti sono stati introdotti ai valori azionali attraverso il confronto fra un evento durativo (camminare in montagna) e un evento puntuale (arrivare in montagna). Gli studenti hanno potuto visualizzare direttamente la differenza temporale tra un evento durativo e uno puntuale attraverso immagini che rappresentano questi due eventi, come la Figura 28.

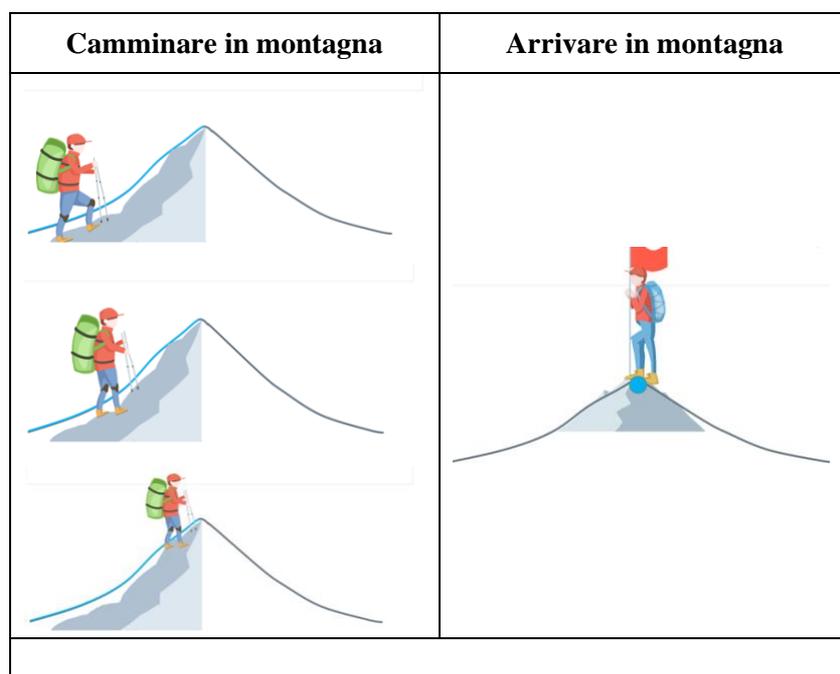


Figura 28 Rappresentazione grafica dei valori azionali di due eventi temporali

Successivamente, la differenza tra i valori azionali di queste situazioni è stata presentata in modo ancora più astratto, utilizzando una linea per rappresentare l'evento "camminare in montagna" e un punto per "arrivare in montagna" (Figura 29).

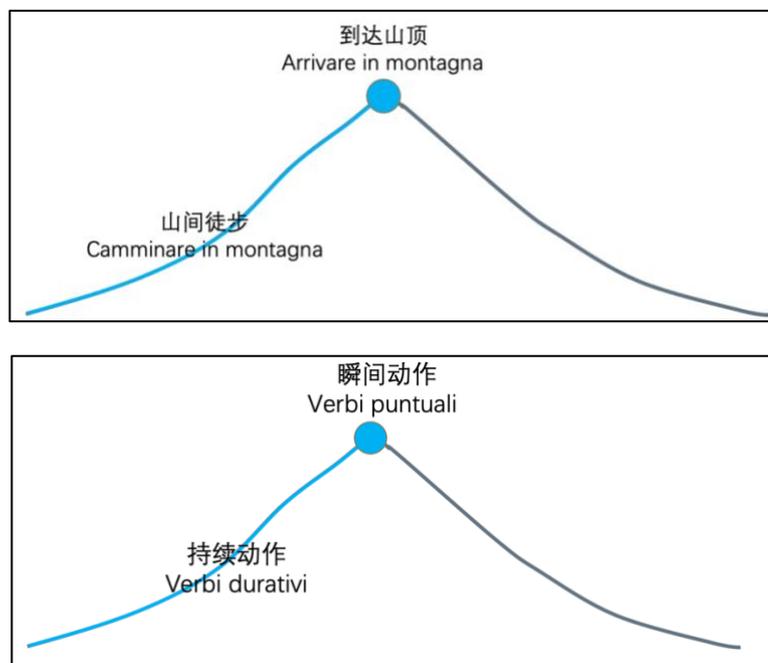


Figura 29 Rappresentazione grafica dei verbi durativi e puntuali

Dopo questa introduzione, l'attenzione è stata posta sul confronto tra due gruppi di verbi con valori azionali distinti: verbi durativi e verbi puntuali. È stata quindi presentata una serie di coppie verbali che, pur condividendo una base semantica simile, differiscono per valore azionale, come nel caso di 'guardare' e 'vedere': un verbo descrive lo svolgimento durativo dell'evento, mentre l'altro ne esprime il risultato puntuale (Figura 30).

In italiano, queste coppie verbali si distinguono attraverso il valore azionale intrinseco del verbo, mentre in cinese il medesimo contrasto è spesso reso tramite l'uso di verbi seguiti da complementi risultativi (§1.6.3). Questo tipo di codifica del valore azionale facilita la comprensione, da parte degli apprendenti cinesi, della distinzione azionale tra i verbi italiani.

看	guardare	学	studiare
看见	vedere	学会	imparare
找	cercare	爱	amare
找到	trovare	爱上	innamorare

Figura 30 Rappresentazione delle coppie verbali durativi e puntuali

Per consolidare le conoscenze metalinguistiche sui verbi durativi e puntuali, agli studenti viene fornita una lista di verbi, chiedendo loro di classificarli in base al valore azionale (Figura 31).

跑步	死	唱歌	结束	等待
correre	morire	cantare	finire	aspettare
开始	画画	到达	游泳	赢
cominciare	dipingere	arrivare	nuotare	vincere
等待	跳舞	遇见	看书	出发
aspettare	ballare	incontrare	leggere	partire

Figura 31 Esercizi di individuare i verbi durativi e puntuali

Durante la lezione, oltre alla spiegazione sui verbi durativi e puntuali, è stato illustrato il fatto che in cinese i verbi puntuali sono in genere incompattibili con la marca progressiva (*zhèng*)*zài*. Questo tema è stato presentato con l'obiettivo di far riflettere gli studenti su possibili fenomeni simili in italiano, preparandoli così alle lezioni successive, in cui si analizzerà l'influenza del valore azionale sulla scelta dei tempi verbali e sull'uso del complemento di durata temporale nelle frasi italiane. Infine, come compito a casa, agli studenti è stato chiesto di individuare 10 verbi durativi e 10 verbi puntuali.

4.5.4 Differenze fra l'insegnamento destinato ai due gruppi

Come esempio della differenza nell'insegnamento esplicito sui tempi verbali, prendiamo il caso dell'imperfetto progressivo. Al gruppo sperimentale, è stato introdotto in parallelo alla struttura cinese $SN_{TempoPass} (zhèng)zài + V$, come nella Figura 32 tratta dai materiali utilizzati a lezione.

$SN_{TempoPass} (zhèng)zài + V$	$V_{Imperfetto}$
过去正在 + V	<u>V</u> Imperfetto
我向窗外望去，看见车子正在着火。	
Mi sono affacciata alla finestra e ho visto la macchina che bruciava.	

Figura 32 Imperfetto progressivo (gruppo sperimentale)

Il gruppo di controllo, invece, ha ricevuto una spiegazione basata sulle regole grammaticali tassonomiche, secondo cui l'imperfetto progressivo si utilizza per descrivere un'azione non conclusa in un momento preciso o nel suo svolgimento (Marin, 2019: 24), come mostrato nella Figura 33.

Per parlare di un'azione nel suo svolgimento in passato	VImperfetto
<p>描述过去某一时刻正在发生的事件 <u>Imperfetto progressivo</u></p> <p>我向窗外望去，看见车子正着火。</p> <p>Mi sono affacciata alla finestra e ho visto la macchina che bruciava.</p>	

Figura 33 Imperfetto progressivo (gruppo controllo)

Nell'insegnamento del complemento di durata, per il gruppo sperimentale è stata enfatizzata la duratività del verbo, mettendo in contrasto costruzioni con i durativi ($V_{Durativo} + \text{了} + SN_{Tempo}$) e costruzioni con i verbi puntuali ($V_{Puntuale} + SN_{Tempo} + \text{了}$) e correlandole alle rispettive forme equivalenti in italiano. Per il gruppo di controllo invece è stata presentato l'uso del tempo in combinazione con la preposizione, senza fornire la struttura cinese. Esempi specifici sull'uso del passato prossimo con la preposizione 'per', sono illustrati nella Figura 34 e Figura 35, sempre tratti dai materiali utilizzati a lezione.

$V_{Durativo} + \text{了} + SN_{Tempo}$	$V_{Passato\ prossimo} + per + SN$
<p>$V + \text{了} + \text{时间} = V_{passato\ prossimo} + per + \text{时间}$</p> <p>我游泳 游 <u>了</u> 两个小时。</p> <p>$V_{passato\ prossimo}$ <u>per</u> due ore</p> <p>Ho nuotato per due ore.</p>	

Figura 34 Passato prossimo con il complemento di durata (gruppo sperimentale)

Si usa la preposizione <i>per</i> indicare la durata di un'azione conclusa al passato	$V_{Passato\ prossimo} + per + SN$
<p>用法三：近过去时和时间</p> <p>你昨天下午做什么啦？ Cosa <u>hai fatto ieri pomeriggio?</u></p> <p>我游泳了。 Ho <u>nuotato.</u></p> <p>我游泳游了两个小时。 Ho <u>nuotato per due ore.</u></p>	

Figura 35 Passato prossimo con il complemento di durata (gruppo di controllo)

Per garantire un'esposizione omogenea all'input, entrambi i gruppi hanno ricevuto lo stesso insieme di frasi esemplificative (Tabella 13), come "Ho nuotato per due ore" nella Figura 34 e nella Figura 35. Le frasi sono state accompagnate, rispettivamente, da una riflessione sulle corrispondenze nella codifica della temporalità tra l'italiano e il cinese (gruppo sperimentale) o da una spiegazione delle regole grammaticali tassonomiche relative all'uso dei tempi verbali (gruppo di controllo). Dopo la presentazione, entrambi i gruppi hanno visionato videoclip della serie TV *Made in Italy*¹⁸ con sottotitoli in cinese e in italiano, nei quali sono presenti diversi usi delle dieci strutture target. Inoltre, i due gruppi hanno svolto gli stessi esercizi di traduzione dal cinese all'italiano. A seguire, è stata proposta una riflessione sulla traduzione in cinese delle informazioni temporali codificate dai tempi verbali italiani. Infine, sono state assegnate le consegne per il lavoro individuale di traduzione, da svolgere a casa.

4.5.5 Frasi esemplificative e target nei test di consolidamento

Gli esempi chiave selezionati per lo studio sono stati ricavati dalla mappatura tra TAM italiano e cinese (§4.2.1). Si tratta di un set di 10 schemi di equivalenza (Tabella 12).

N	Aspetto		Complemento di durata	Tempi verbali italiani	Costruzione cinese
1	IMP.	Abituale	/	V ^{Imperfetto}	(过去)常常+(会)+V
2		Continuo			(过去)一直在+V
3					(过去)一边+V
4	Progressivo	Stare ^{Imperfetto} +V ^{gerundio}		(过去)正在+V	
5	PERF.	Aoristico	V ^{Passato prossimo} esperienziale	V+过	
6			per SN _{Tempo}	V ^{Passato prossimo} +per+ SN _{Tempo}	V ^{Durativo} +了+ SN _{Tempo}
7		V ^{Durativo} +了+ SN _{Tempo} +的+SN			
8	Compiuto	da SN _{Tempo} SN _{Tempo} fa	V ^{Passato prossimo} +da+ SN _{Tempo} V ^{Passato prossimo} + SN _{Tempo} +fa	V ^{Puntuale} + SN _{Tempo} +了	
9	PRE.	Abituale	da SN _{Tempo}	V ^{Indicativo presente} +da+ SN _{Tempo}	V ^{Durativo} + SN _{Tempo} +了
10		Continuo	da SN _{Tempo}	V ^{Indicativo presente} +da+ SN _{Tempo}	V ^{Durativo} +了+ SN _{Tempo} +了

Tabella 12 Costruzioni equivalenti delle frasi presentate

Le equivalenze 1-5, sono correlate alla domanda di ricerca Q1, le frasi 6-10 alle domande Q2, Q2a-b; il set nella sua interezza da 1 a 10 è invece correlato a Q3 e Q4.

¹⁸ *Made in Italy* è una serie televisiva italiana ideata da Camilla Nesbitt, diretta da Luca Lucini e Ago Panini, prodotta da Taodue in collaborazione con The Family. La serie, che narra la nascita della moda prêt-à-porter italiana nella vivace Milano del 1974, ha come protagonista Irene Mastrangelo, una ventitreenne figlia di immigrati dal Sud, che risponde a un annuncio di lavoro nella redazione della rivista di moda *Appeal*.

Nello specifico, quattro sono dedicati all'imperfetto (#1, 2, 3, 4), quattro al passato prossimo (#5, 6, 7, 8) e due all'indicativo presente (# 9, 10). Infine, #6, 7, 8, 9, 10 includono frasi di durata con sintagmi nominali con valore temporale (SN_{Tempo}), fra le quali #9 è dedicata alla "discrepanza" fra L1 e L2 esemplificata in (85).

Le frasi correlate a questo set di equivalenze (Tabella 13) costituiscono l'input essenziale dell'insegnamento esplicito destinato al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo.

	Aspetto	Tempo verbale	Esempi di frasi
1	Progressivo	Imperfetto	Mi sono affacciata alla finestra e ho visto la macchina che bruciava (che stava bruciando).
2-3	Continuo	Imperfetto	Durante la conferenza, parlava continuamente con i colleghi di fianco.
4	Abituale	Imperfetto	In questa zona il mese scorso pioveva spesso...
5	Aoristico	Pass. prossimo	Sono stata a Bologna (una volta).
6-7	Aoristico	Pass. prossimo	Ieri ho nuotato per due ore.
8	Compiuto	Pass. prossimo	Mi sono laureata da due anni/ due anni fa .
9	Abituale	Presente	Lavoro da due anni.
10	Continuo	Presente	Leggo questo libro da due ore...

Tabella 13 Frasi presentate a lezioni per due gruppi

In sostanza, le frasi associate alle 10 equivalenze sono state presentate a entrambi i gruppi. La differenza nel trattamento fra i due gruppi consiste nel fatto che solo con il gruppo sperimentale è stata condotta una riflessione sulla duratività e sui meccanismi di alternanza attivati, in entrambe le lingue, nell'interazione con l'aspetto lessicale. La struttura e l'impianto complessivo dell'intero trattamento sperimentale saranno invece presentati nella prossima sezione.

4.6 Test somministrati

4.6.1 Tre test con task di traduzione (Q4)

I primi tre test, mirati alla valutazione e al monitoraggio dello sviluppo della competenza metalinguistica (Pretest, Post-test e Delayed Post-test), sono composti da 14 frasi cinesi ciascuno, di cui 10 contengono i tempi verbali target (presente, passato prossimo e imperfetto) e 4 sono frasi distraenti, con tempi verbali diversi, volte a evitare che i

partecipanti si sensibilizzino all'obiettivo dell'esperimento, influenzando negativamente i risultati.

Per consolidare la consapevolezza metalinguistica degli studenti, nei tre test, ai partecipanti è richiesto di tradurre ciascuna frase cinese in italiano. Questo esercizio spinge i partecipanti a utilizzare i tempi verbali italiani, ponendo attenzione alla codifica della temporalità in italiano. Come anticipato (§3.4), la strategia di traduzione permette infatti di evidenziare in modo esplicito i meccanismi di codifica temporale delle due lingue, consolidando la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti.

Le frasi all'interno di ciascuno dei primi tre test (Pret-test, Post-test e Delayed Post-test) sono volutamente molto simili, nella logica e nella struttura, a quelle utilizzate durante il trattamento sperimentale dei due gruppi (Tabella 13), esercizi individuali inclusi. I primi tre test, infatti, sono mirati a valutare e monitorare lo sviluppo della capacità o competenza metalinguistica (§2.4.2), prima del trattamento, dopo il trattamento e a distanza di 10 giorni. In altre parole, consentono di testare lo sviluppo dell'abilità pratica di applicare le conoscenze presentate.

Considerati gli obiettivi e dato che i contenuti dei test sono basati sulle frasi esemplificative presentate durante l'insegnamento esplicito (sia al gruppo sperimentale che a quello di controllo), per la riuscita dell'esperimento, non è essenziale rilevare una differenza significativa nella performance dei due gruppi (Q4a). L'analisi quantitativa della performance durante i primi tre test potrà comunque fornire indicazioni sul grado di efficacia dei task di traduzione nello sviluppo della consapevolezza metalinguistica sul sistema tempo-aspettuale italiano, tema che costituisce la domanda di ricerca Q4. Le differenze nell'acquisizione del sistema tempo-aspettuale fra gruppo di controllo e gruppo sperimentale (Q1 e Q2), verranno invece testate attraverso il test temporizzato di giudizio di grammaticalità e completamento testuale (Test Finale), somministrato non prima di 3 mesi dal trattamento sperimentale.

Il testo integrale di ciascuna prova è disponibile nelle Appendici C-D-E. I tre test con le 10 corrispondenti mappature e il valore azionale del verbo sono riassunti schematicamente nella Tabella 14.

N	Tempi	Equivalenze	Valutazione e monitoraggio della competenza metalinguistica			
			Pretest	Post-test	Delayed Post-test	
1	Imperfetto Continuo	一直在 V	昨天我 一直在 写作业的时候, 他一直在看书。	昨天我 一直在 听音乐的时候, 他一直在看书。	昨天我 一直在 工作的时候, 他一直在看书。	
		V _{Imperfetto}	Ieri mentre lui leggeva, io facevo compiti	Ieri, mentre lui leggeva, io ascoltavo musica	Ieri, mentre lui leggeva, io lavoravo .	
2	Imperfetto Continuo	一边 V	昨天他 一边 听音乐一边写作业。	昨天他 一边 吃饭一边看电视。	昨天他 一边 打电话一边开车。	
		V _{Imperfetto}	Ieri mentre faceva i compiti ascoltava.	Ieri mentre mangiava guardava la tv.	Ieri mentre guidava parlava al telefono.	
3	Imperfetto Abituale	经常 V	我小时候 经常 去西班牙。	我小时候 经常 去北京。	我小时候 经常 去意大利。	
		V _{Imperfetto}	Da piccola andavo spesso in Spagna.	Da piccola, andavo spesso a Pechino.	Da piccola, andavo spesso in Italia.	
4	Imperfetto Progressivo	正在 V	昨天他 正在 看书的时候, 门铃响了。	昨天他 正在 散步的时候, 看见彩虹了。	昨天他 正在 看电影的时候, 电话响了。	
		V _{Imperfetto}	Ieri mentre leggeva , è suonato il campanello.	Ieri mentre camminava , ha visto l'arcobaleno.	Ieri quando guardava il film, è suonato il telefono.	
5	Perfetto Aoristico	V 过	我小时候 去过 西班牙。	我小时候 去过 北京。	我小时候 去过 意大利。	
		V _{Passato prossimo}	Quando ero piccolo sono andata in Spagna.	Quando ero piccolo sono andata a Pechino.	Quando ero piccolo sono andata in Italia.	
6	Perfetto Aoristico	V 了 SN _{Tempo}	他看书 看了 三个小时。	他游泳 游了 三个小时。	他跑步 跑了 三个小时。	
		V _{Pass.Pross.} per SN _{Tempo}	Ha letto per tre ore.	Ha nuotato per tre ore.	Ha corso per tre ore.	
7	(v. durativi)	V 了 SN _{Tempo} 的 SN	我踢了三个小时的球。	我打了三个小时的网球。	我看了三个小时的书。	
		V _{Pass.Pross.} per SN _{Tempo}	Ho giocato a calcio per tre ore.	Ho giocato a tennis per tre ore.	Ho letto per tre ore.	
8	Perfetto Compiuto (v. puntuali)	V _{Puntuale} SN _{Tempo} 了	她毕业三年了。	她结婚三年了。	她去世三年了。	
		V _{Pass.Pross.} da SN _{Tempo}	Si è laureata da tre anni.	Si è sposata da tre anni.	È morta da tre anni.	
		V _{Pass.Pross.} SN _{Tempo} fa	Si è laureata tre anni fa .	Si è sposata tre anni fa .	È morta tre anni fa .	
9	Imperfetto Abituale (v. durativi)	V _{Durativo} SN _{Tempo} 了	我工作三年了。	我健身三年了。	我攀岩三年了。	
		V _{Ind. Pres} da SN _{Tempo}	Lavoro da tre anni.	Mi alleno da tre anni.	Faccio arrampicata da tre anni.	
10	Imperfetto Continuo (v. durativi)	V 了 SN _{Tempo} 了	这篇论文我写了三个月了。	这本书我看了三个月了。	这首歌我听了三个月了。	
		V _{Ind. Pres} da SN _{Tempo}	Scrivo questa tesi da tre mesi.	Leggo questo libro da tre mesi.	Ascolto questa canzone da tre mesi.	
DISTRACTORS		11. Futuro imminente (v. puntuali)	要 V _{puntuale...} 了 Stare per V	火车要开了。 Il treno sta per partire.	今年要结束了。 Quest'anno sta per finire.	电影要开始了。 Il film sta per iniziare.
		12. Passato prossimo 'dovere'	SN _{Tempo} 不 得不 V	昨天我不得不去上班。 Ieri ho dovuto lavorare.	昨天我不得不走路去上班。 Ieri sono dovuta andare a lavorare.	昨天我不得不在家办公。 Ieri ho dovuto lavorare a casa.
		13. Condizionale composto 'dovere'	SN _{Tempo} 该 V	昨天我本该去健身房。 Ieri sarei dovuto andare in palestra.	昨天我本该去买菜。 Ieri avrei dovuto fare la spesa.	昨天我本该去学校。 Ieri sarei dovuto andare a scuola.
		14. Imperfetto 'volere'	SN _{Tempo} 想 V	昨天我想吃披萨。 Ieri volevo mangiare una pizza.	昨天我想去健身房。 Ieri volevo andare in palestra.	昨天我想看电影。 Ieri volevo guardare un film.

Tabella 14 Pretest di valutazione e test consolidamento (Postest, Delayed Post-test)

4.6.2 Randomizzazione dei quesiti.

È importante sottolineare che, nella progettazione di tutti e quattro i test, per impostare l'ordine delle domande, è stato utilizzato il disegno a quadrati latini (*Latin Square Designs*) riducendo così i potenziali effetti dell'ordine (*order effects*). Ad esempio, per i tre test sulle equivalenze: Pretest, Posttest, Delayed Post-test, le 14 frasi elencate nella Tabella 14 sono state imposte secondo l'ordine seguente visibile nella Tabella 15.

Pretest				Post-test				Delayed Post-test			
1	2	3	4	2	3	4	1	4	1	2	3
6	7	8	5	8	5	6	7	7	8	5	6
11	12	9	10	10	11	12	9	12	9	10	11
14	13			13	14			14	13		
1.6.11.14.2.7.12.13.3.8.9.4. 5.10				2.8.10.13.3.5.11.14.4.6.12. 1.7.9				4.7.12.14.1.8.9.13.2.5.10.3 .6.11			

Tabella 15 Randomizzazione delle domande per tre test di monitoraggio

In sostanza, come visibile nella Tabella 15, ogni test (Pretest, Post-test, Delayed Post-test) presenta un ordine diverso delle 14 frasi da tradurre. In questo modo, si garantisce che ogni frase appaia in un ordine differente in ciascun test, riducendo l'effetto dell'ordine di presentazione. Eliminando tali effetti, i risultati del test possono riflettere meglio la situazione reale, aumentando l'affidabilità dei risultati.

4.6.3 Test temporizzato di grammaticalità e completamento (Q1, Q2, Q3)

Come anticipato, l'obiettivo del Test Finale è valutare se, almeno tre mesi dopo il trattamento, i partecipanti hanno internalizzato i tempi verbali con verbi di valori azionali diversi e in contesti differenti. Come anticipato, il Test Finale è suddiviso in due parti: un test di giudizio di grammaticalità (33 quesiti), e un test di completamento con i tempi verbali all'interno di brano di 400 parole (19 quesiti). Quest'ultimo include l'uso di tempi verbali come il presente indicativo, il passato prossimo e l'imperfetto, con verbi di diverso valore azionale e con sintagmi temporali diversi, coprendo tutte le 10 equivalenze che

costituiscono l'input essenziale del trattamento sperimentale. Rispetto alle frasi esemplificative, cambiano i verbi, in una descrizione più articolata, e il contesto narrativo. Per esempio, le frasi con il verbo 'essere', che nel trattamento erano associate a due esempi al perfettivo aoristico come in "Sono stata a Bologna due volte" (Tabella 13), nel testo di completamento occorrono in contesto imperfettivo, "l'atmosfera *era* molto strana" (quesito 3). Il testo completo è disponibile nelle APPENDICE F: Test Finale.

Inoltre, il fatto che l'esercizio sia stato somministrato almeno tre mesi dopo il trattamento, ha aggiunto un fattore critico. Se gli studenti ricordano la struttura dopo tre mesi, significa che non si tratta più di un ricordo a breve termine della frase modello.

Il test è stato somministrato, settando i tempi di risposta a un massimo di 1800 secondi, pari a 30 minuti, trascorsi i quali il sistema attiva la consegna automatica delle risposte (come è accaduto a 4 rispondenti). I tempi specifici di ciascun partecipante sono consultabili nell'APPENDICE G: Tempi di esecuzione del test finale temporizzato.

Indicatore statistico	Partecipanti sinofoni	
	Tempo impiegato (secondi)	Tempo impiegato (minuti)
Tempo minimo	590	9,8
Tempo massimo	1.800	30,0
Tempo medio	1.360	22,7
Tempo mediano (50% dei partecipanti)	1.407	23,5

Tabella 16 Tabella dei tempi di esecuzione del Test Finale

4.7 Codifica e statistiche descrittive dei dati

In questa sezione vengono descritte in modo schematico le principali variabili dello studio, incluse le variabili indipendenti, dipendenti, le covariabili e le variabili di controllo, nonché la codifica e le statistiche descrittive dei relativi dati. Questa descrizione è fondamentale per comprendere il contributo di ciascuna variabile all'analisi dei dati e alla valutazione dell'efficacia del trattamento condotte nel Capitolo 5.

Variabile Indipendente: Metodo di Insegnamento

La variabile indipendente è definita dal contenuto dell'insegnamento esplicito, sia per il gruppo di controllo che per quello sperimentale, contrassegnati, nell'analisi statistica, con "1" e "2", rispettivamente.

Variabili Dipendenti: Risultati dei 4 Test

- Pretest: misura la competenza grammaticale prima dell'inizio del trattamento. Serve come base di riferimento per valutare i cambiamenti successivi.
- Post-test: misura l'effetto immediato sull'apprendimento delle conoscenze metalinguistiche, subito dopo l'applicazione del trattamento.
- Delayed Post-test: misura la persistenza dell'effetto sull'apprendimento delle conoscenze metalinguistiche, effettuato dieci giorni dopo il trattamento.
- Test Multiplo Finale Temporizzato: misura l'effetto a più di tre mesi dal trattamento.

Covariabili

- Sesso ed età: consentono di controllare le variazioni nelle capacità di apprendimento e nella risposta ai metodi di insegnamento.
- Contesto di studio: il contesto di studio (in Cina o in Italia) degli studenti è stato monitorato per tenere conto delle differenze nelle opportunità e risorse di apprendimento.
- Livello linguistico: al momento della registrazione, è stato raccolto il livello iniziale di competenza linguistica degli studenti. Questo dato è stato utilizzato per controllare l'impatto del livello di lingua sui risultati, assicurando che le differenze nei livelli di competenza non influenzassero in modo distorto i risultati dell'esperimento.

Variabili di Controllo

- Materiali di esercizi e compiti: nell'insegnamento esplicito, i materiali utilizzati per compiti ed esercizi sono stati uniformati tra i gruppi, in modo da evitare che le differenze nel materiale didattico influenzassero i risultati. Questo garantisce che le variazioni nei risultati siano attribuibili esclusivamente al trattamento.
- Tempo di insegnamento: il tempo dedicato all'insegnamento è stato standardizzato

per tutti i partecipanti, assicurando che ogni gruppo ricevesse la stessa quantità di tempo e riducesse così le discrepanze temporali tra i gruppi.

- Ambiente di insegnamento: gli esperimenti sono stati condotti online.

4.7.1 Variabili dipendenti

In tutti i test raccolti sono stati valutati solo gli elementi target. Nell'analisi quantitativa utilizzata per le domande di ricerca Q1 e Q2 è stata fatta una selezione dei quesiti (Tabella 17). In sostanza, i quesiti, nei quali la duratività è più saliente, sono stati associati a Q1. Più specificamente, si tratta di quelli con il complemento di durata, dove si osservano meccanismi specifici relativi all'interazione fra azionalità e il tempo-aspetto. Tutti gli altri, che non contengono complemento di durata e sono dedicati al sistema tempo-aspettuale in generale, sono stati attribuiti a Q2.

Giudizio di grammaticalità					Completamento			
	Q1	Q2		Q1	Q2		Q1	Q2
2		√	21		√	1		√
3		√	22	√		2		√
4		√	23	√		3		√
5		√	24		√	4		√
6	√		25		√	5		√
7	√		26		√	6		√
8	√		27	√		7	√	
9		√	28		√	8		√
10		√	29		√	9	√	
11	√		30	√		10	√	
12	√		31		√	11		√
13		√	32	√		12		√
14		√	33	√		13		√
15		√	34	√		14	√	
16		√				15		√
17	√					16	√	
18		√				17		√
19	√					18		√
20	√					19		√

Tabella 17 Selezione dei quesiti del Test Finale per Q1 e Q2

Per ciascuno dei tre test di valutazione della competenza metalinguistica, l'intervallo possibile dei punteggi è 0-10. Ogni test contiene 10 target, e ogni elemento target riceve un punto se il partecipante ha usato il verbo coniugato con il tempo verbale corretto e l'eventuale sintagma temporale. Non si considera la forma, ad esempio, per la scelta corretta del passato prossimo del verbo 'chiamare', vengono considerate corrette sia "ha chiamato" che "è chiamato"; quel che conta è che sia stato scelto il tempo verbale appropriato.

Per il test multiplo finale temporizzato il punteggio totale è di 52 punti: 33 quesiti di giudizio di grammaticalità e 19 quesiti di completamento testuale. Per il test di giudizio di grammaticalità, ogni elemento target riceve un punto se il giudizio è corretto e zero punti se è errato o incerto. Per il test di completamento, si assegna un punto se i partecipanti hanno usato il verbo coniugato con il tempo verbale corretto e l'eventuale sintagma temporale. Altri errori di ortografia verranno ignorati. Dato che in questo test di completamento delle parole ci sono 19 elementi target.

Per il Test Finale è stata utilizzata la modalità di attribuzione del punteggio appena descritta. Per quanto riguarda la codifica di Q1, come in (87), alla risposta corretta "ha cominciato" corrisponde "1"; la scelta in un tempo diverso, per esempio l'imperfetto "prendevo", è codificata con "0".

(87) Giorgio, questo il suo nome, (**cominciare**) a lavorare per l'azienda cinque anni fa.
[Test di completamento, quesito n.9]

Per Q2, la codifica è più diversificata. Per esempio, per la prima domanda del test di completamento testuale, (88), la risposta corretta è "prendevo" (tempo passato e aspetto imperfettivo).

(88) All'inizio del mio tirocinio professionale entravo al lavoro alle 8:00 e di solito, verso le 10 del mattino, (**prendere**) il tè con gli altri stagisti.
[Test di completamento, quesito n.1]

Se un partecipante risponde "ho preso", si ha una scelta corretta rispetto al parametro tempo (il passato), ma un'errata selezione dell'aspetto (perfettivo); pertanto, il punteggio considerato nell'analisi quantitativa sul parametro tempo (Q2a) è "1", mentre il punteggio attribuito per il parametro aspetto (Q2b) è "0"; il punteggio attribuito per il parametro tempo-aspetto (Q2) è la somma dei due, "1". In sostanza, il punteggio attribuibile per Q2 è pari a "2", "1" oppure "0". Mentre per (Q2b) e (Q2a) il punteggio è "1" o "0".

Infine, durante la fase di raccolta dei dati per il Delayed Post-test e il Test Finale, sono emersi due casi in cui i partecipanti (C5-6; E5-1) non hanno completato tutte le domande nei test, ma solo una parte di esse. Questi dati parziali sono stati etichettati come valori mancanti. Per trattare i valori mancanti, è stata adottata la metodologia della sostituzione con la mediana. Questa tecnica è stata scelta in quanto la mediana è meno sensibile agli outlier rispetto alla media e offre una stima robusta per la compensazione dei dati mancanti. Questo approccio assicura che l'analisi successiva non venga distorta da valori mancanti e consente di mantenere l'integrità dei dati per un'analisi complessiva accurata.

4.7.2 Affidabilità e validità dei dati dei test

Come misura dell'affidabilità intraclasse, il presente studio ha utilizzato il valore di Cronbach's alpha, adottato separatamente per i tre test di valutazione della competenza metalinguistica e per il test multiplo finale temporizzato. Per tutte le analisi statistiche descrittive dei dati è stato utilizzato SPSS Statistics 26.00 e il livello di significatività è stato fissato a 0,05.

Affidabilità: Tre test sulle conoscenze metalinguistiche

Per quanto riguarda i tre test di valutazione della competenza metalinguistica, l'affidabilità intraclasse è stata indicata da un valore di Cronbach's alpha pari a 0.777, come mostrato nella Tabella 18. Questo valore rientra in un livello accettabile compreso tra 0.70 e 0.80, secondo quanto riportato da Larson-Hall (2009: 171). Di conseguenza, si può concludere che i tre test di monitoraggio sono affidabili.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.777	.780	27 ¹⁹

Tabella 18 Statistica di affidabilità per i tre test sulla competenza metalinguistica

Affidabilità: Test Finale sulla competenza grammaticale

Per quanto concerne il test multiplo finale temporizzato sulla competenza grammaticale, l'affidabilità intraclasse è stata indicata da un valore di Cronbach's alpha pari a 0.759, come riportato nella Tabella 19. Anche questo valore rientra in un intervallo accettabile, attestando l'affidabilità del test.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.759	.782	52

Tabella 19 Statistica di affidabilità per il Test Finale

Pertanto, si può concludere che anche il Test Finale sulla competenza linguistica è affidabile. Oltre all'affidabilità, è essenziale anche la validità dei test, ovvero la capacità misurare effettivamente il target. La validità è stata garantita attraverso la progettazione accurata dei compiti di valutazione, allineati con gli obiettivi dell'esperimento didattico. Inoltre, la revisione della valutazione dei task è stata condotta da un esperto nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, assicurando che i contenuti e i formati fossero appropriati e rilevanti per i partecipanti.

¹⁹ Ogni test di equivalenze consiste in 10 frasi target, cioè 10 item. In totale, ci sono 30 item dal Q01 al Q30, tra i quali il Q12, il Q21 e il Q22 presentano varianza zero e sono stati rimossi dalla scala.

4.7.3 Covariabili: sesso, età, contesto di studio, conoscenza iniziale

Le principali covariabili includono sesso, età, contesto di studio in Cina o Italia, livello delle conoscenze della lingua italiana. Le statistiche descrittive delle covariabili, suddivise per i due gruppi e per l'intero campione, sono riportate nella Tabella 20.

Variabile	Descrizione	Gruppo di		Gruppo di		Totale	
		Esperimento (n=34)		Controllo (n=25)		(n=59)	
Età	Media	23		23		24	
	± Deviazione Standard	± 1		± 1		± 6	
Sesso	Maschio	n=3	9%	n=2	8%	n=5	8%
	Femmina	n=31	91%	n=23	92%	n=54	92%
Contesto di studio	Cina	n=15	44%	n=14	56%	n=29	49%
	Italia	n=19	56%	n=11	44%	n=30	51%
Livello di Lingua	A2	n=6	18%	n=5	20%	n=11	19%
	B1	n=15	44%	n=11	44%	n=26	44%
	B2	n=10	29%	n=8	32%	n=18	30%
	C1-C2	n=3	9%	n=1	4%	n=4	7%

Tabella 20 Statistiche descrittive delle covariabili dello studio

Per garantire l'uniformità e la facilità di analisi statistica, le covariabili categoriche e discrete, come il genere, il contesto di studio e il livello linguistico, sono state trasformate in variabili numeriche.

- Sesso: Maschio = 1; Femmina = 2
- Contesto di studio: Cina = 1; Italia = 2
- Livello linguistico: A2 = 1; B1 = 2
B2 = 3; C1-C2 = 4

L'Età come covariabile continua non ha richiesto codifica.

4.7.4 Impatto delle covariabili nel Pretest

Per verificare se i gruppi di sperimentazione e controllo erano equilibrati in termini di covariabili demografiche prima dell'inizio dell'esperimento, sono stati condotti i seguenti test statistici.

- Sesso: È stata utilizzata l'analisi Chi-quadrato per valutare se vi fossero differenze significative nella distribuzione del sesso tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. I risultati hanno mostrato che non vi sono state differenze statisticamente significative ($\chi^2=0,013$, $p=0,911$, $p>0,05$), indicando che la variabile sesso è stata

distribuita equamente tra i due gruppi.

- **Contesto:** Analogamente, il test Chi-quadrato è stato applicato per esaminare la distribuzione del contesto di studio (Cina o Italia) tra i gruppi. Anche in questo caso, non sono emerse differenze significative ($\chi^2=0,814$, $p=0.367$, $p>0,05$), suggerendo una distribuzione bilanciata della provenienza tra i gruppi di studio.
- **Età:** Per confrontare le medie di età tra i gruppi di sperimentazione e controllo, è stato utilizzato il t-test per campioni indipendenti. I risultati hanno indicato che non vi erano differenze significative nell'età media dei partecipanti ($t=0,199$, $p=0,843$, $p>0,05$), confermando l'assenza di bias relativo all'età tra i gruppi.
- **Livello di Lingua Italiana:** Poiché il livello di lingua italiana è stato trattato come variabile continua, è stato utilizzato il t-test per campioni indipendenti per confrontare i punteggi medi tra i gruppi. I risultati hanno mostrato che i punteggi di lingua straniera non differivano significativamente tra il gruppo sperimentale e quello di controllo ($t=-0,421$, $p=0.675$, $p>0,05$).

Questi test confermano che, prima dell'inizio dell'esperimento, i gruppi sperimentali e di controllo erano bilanciati in relazione alle covariabili analizzate, riducendo il rischio di effetti confondenti dovuti a differenze preesistenti.

Capitolo 5 Risultati e discussione

In questo capitolo verranno presentati e discussi i risultati dell'indagine con riferimento alle domande di ricerca. Dopo una breve introduzione, per verificare l'equilibrio tra i gruppi sperimentale e di controllo prima del trattamento, vengono analizzati i punteggi del Pretest (§5.1.1). Si procede quindi all'analisi dei punteggi rilevati nel Test finale con riferimento all'efficacia della riflessione sull'azionalità verbale e alla nozione di duratività (Q1) (§5.2.1), alla competenza grammaticale in relazione al tempo-aspetto (Q2) (§5.2.2), presentando anche i dati disaggregati in relazione alla competenza nella codifica delle sole informazioni temporali (Q2a) (§5.2.3) e delle sole informazioni aspettuative (Q2b) (§5.2.4). Viene quindi valutata l'influenza di variabili contestuali come età, contesto di studio e livello iniziale di competenza linguistica (Q3), (§5.2.5). La sezione 5.3 è dedicata alla valutazione dell'efficacia dei task di traduzione nello sviluppo della competenza metalinguistica (Q4), esaminati in due sessioni, con e senza riferimento alla divisione in gruppo sperimentale e di controllo. Infine, nella sezione 5.4, vengono interpretati e discussi i risultati ottenuti, evidenziando le implicazioni didattiche, i limiti dello studio.

5.1 Quadro generale sull'analisi statistica adottata

Per valutare l'efficacia dell'insegnamento esplicito incentrato sull'azionalità del predicato italiano e sulla mappatura tra l'aspetto cinese e il sistema tempo-aspetto italiano, sono state effettuate diverse analisi statistiche, ciascuna focalizzata su aspetti diversi. Prima di fornire il dettaglio nelle rispettive sezioni, procediamo con una sintesi generale dei test effettuati. Per verificare l'equilibrio delle conoscenze metalinguistiche pregresse tra i due gruppi, è stato utilizzato un test t per campioni indipendenti (*independent-samples t-test*) il quale ha consentito di confrontare i punteggi del Pretest dei gruppi sperimentale e di controllo; la normalità nella distribuzione dei punteggi, la grandezza

dell'effetto (*size effect*) e l'omogeneità delle varianze sono state misurate, rispettivamente, attraverso il test di Shapiro-Wilk, il *d* di Cohen (*Cohen's d*) e il test di Levene.

Per confrontare i punteggi dei due gruppi nel Test Finale e valutare le differenze nella competenza grammaticale almeno dopo 3 mesi dal trattamento, è stato impiegato un test *t* per campioni indipendenti. Anche in questo caso, la normalità nella distribuzione dei punteggi, la grandezza dell'effetto e l'omogeneità delle varianze sono state misurate, rispettivamente, attraverso il test di Shapiro-Wilk, il *d* di Cohen e il test di Levene; inoltre, per tenere conto della dimensione del campione, è stato calcolato l'effetto corretto del *g* di Hedge (*Hedges' g*). Infine, per analizzare la dimensione dell'effetto dell'istruzione sui valori azionali del verbo, e sulle mappature tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano, sono stati utilizzati il test-*t* per campioni indipendenti e il test *U* di Mann-Whitney (*Mann-Whitney U test*), concentrandosi in particolare sui punteggi relativi alle domande sull'azione verbale (Q1), sul tempo-aspetto (Q2), sul tempo(Q2a) e sull'aspetto (Q2b).

Con riferimento alla domanda di ricerca Q3, per confermare ulteriormente l'efficacia dell'istruzione mirata nel miglioramento della competenza grammaticale, è stata eseguita un'analisi ANOVA gerarchica associata a due modelli di regressione, includendo gli effetti delle covariabili.

Per accertare l'efficacia dei task di traduzione nello sviluppo della competenza metalinguistica (Q4), è stato condotto un Friedmann test sui punteggi di Pretest, Post-test e Delayed Post-test, indipendentemente dalla divisione in gruppi; infine, per verificare le differenze fra i due gruppi è stato utilizzato il metodo delle equazioni di stima generalizzate (*Generalized Estimating Equations, GEE*); per individuare i momenti temporali specifici in cui le differenze tra i gruppi sono risultate significative, sono stati eseguiti test post-hoc Bonferroni.

5.1.1 Equilibrio pre-esperimento tra i due gruppi

Per garantire la validità dei risultati dell'esperimento, è stato verificato se ci fossero differenze significative in termini delle conoscenze metalinguistiche prima dell'inizio del

trattamento tra il gruppo di esperimento e il gruppo di controllo. Questo assicura che eventuali differenze osservate dopo il trattamento siano attribuibili all'istruzione sperimentale e non a differenze preesistenti tra i gruppi. Quindi, per confrontare i punteggi iniziali del Pretest dei due gruppi, è stato utilizzato un test t per campioni indipendenti. Questo test statistico permette di verificare se le medie dei punteggi dei due gruppi nel Pretest differiscono in modo significativo.

Controlli Preliminari

Per garantire l'affidabilità dei risultati statistici, prima di eseguire il test, è stato verificato che i punteggi dei due gruppi nel Pretest non presentassero *outlier* significativi. Successivamente, tramite il test di Shapiro-Wilk, si è controllato che la distribuzione dei punteggi rispettasse l'assunzione di normalità; per verificare che le varianze tra i gruppi fossero omogenee, è stato utilizzato il test di Levene. Nel caso specifico, il boxplot riportato nella Figura 36 mostra l'assenza di *outlier* in entrambi i gruppi.

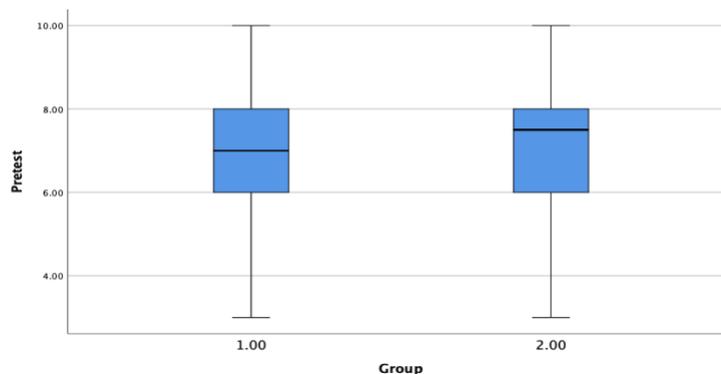


Figura 36 Boxplot della distribuzione dei punteggi nei due gruppi (Pretest)

Il test di Shapiro-Wilk conferma la normalità della distribuzione per entrambi i gruppi: $p_{\text{gruppo 1}}=0,362>0,05$ e $p_{\text{gruppo 2}}=0,052>0,05$, come riportato nella Tabella 21.

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Group	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pretest	1.00	.111	25	.200*	.957	25	.363
	2.00	.160	34	.027	.936	34	.052

Tabella 21 Pretest: Test della normalità dei punteggi nei due gruppi

Inoltre, il test di Levene conferma l'omogeneità delle varianze per i due gruppi. Come si evince dalla Tabella 22, i valori di significatività per il test di Levene sono 0,546, 0,628, 0,628 e 0,555, superiori a 0,050, confermando l'omogeneità delle varianze.

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Pretest	Based on Mean	.370	1	57	.546
	Based on Median	.237	1	57	.628
	Based on Median and with adjusted df	.237	1	56.946	.628
	Based on trimmed mean	.352	1	57	.555

Tabella 22 Pretest: Test di omogeneità delle varianze dei punteggi nei due gruppi

Una volta confermato che nei punteggi del Pretest non sono presenti *outlier* e che i punteggi rispettano le assunzioni di normalità e omogeneità delle varianze, è stato possibile condurre un test t per campioni indipendenti, volto a verificare se le medie dei punteggi dei due gruppi nel Pretest differiscono in modo significativo.

Risultati

Per esaminare le caratteristiche generali dei punteggi nel Pretest, sono stati calcolati i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi del Pretest sia per il gruppo di controllo sia per il gruppo sperimentale. I risultati con riferimento alla media (M) e alla deviazione standard (SD) sono riportati nella Tabella 23.

Tempo	Gruppo di Controllo (M ± SD)	Gruppo Sperimentale (M ± SD)
Pretest	6.760 ± 1.854	7.235 ± 1.706

Tabella 23 Pretest: Statistiche descrittive dei punteggi nei due gruppi

I risultati del test t per campioni indipendenti confermano che tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, $t(59) = -1,019$, $p = 0,313 > 0,05$, non c'è alcuna differenza significativa, come dimostrato nella Tabella 24.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Pretest	Equal variances assumed	.370	.546	-1.019	57	.313	-.47529
	Equal variances not assumed			-1.006	49.291	.319	-.47529

Tabella 24 Pretest: Risultati del T-test dei punteggi nei due gruppi

La grandezza dell'effetto, misurata attraverso il d di Cohen²⁰, è risultata pari a -0,27, indicando un effetto di entità piccola (95% CI: -0,72, 0,18), con l'intervallo di confidenza che include lo zero, suggerendo che non vi è un effetto significativo tra i due gruppi. Per accertare che la misura dell'entità dell'effetto non sia viziata dalle dimensioni del campione ($n= 25$, $n= 34$), è stato calcolato il g corretto di Hedge, che ha prodotto un valore di $g = -0,26$ (95% CI: -0,71, 0,19), con l'intervallo di confidenza che include anch'esso lo zero, confermando l'assenza di un effetto significativo.

In conclusione, tutti i valori ottenuti nei test effettuati hanno confermato che non vi era alcuna differenza nei punteggi dei partecipanti tra i due gruppi nel Pretest; quindi, i due gruppi erano equilibrati in termini di conoscenze metalinguistiche iniziali prima del trattamento.

5.2 Test finale temporizzato su giudizio grammaticale e completamento testuale

Questa sezione è dedicata alla misurazione della differenza di performance tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, almeno tre mesi dopo l'intervento, considerando tutti i 52 quesiti del test temporizzato. Per confrontare i punteggi del Test Finale tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, è stata utilizzata l'analisi tramite un test t per campioni indipendenti.

Controlli Preliminari

Prima di eseguire il t -test, per garantire l'affidabilità dei risultati statistici, è stato innanzitutto verificato che i punteggi dei due gruppi nel Test Finale non presentassero *outlier* significativi. Nel caso specifico, il boxplot mostra l'assenza di *outlier* in entrambi i gruppi, come riportato nella Figura 37.

²⁰ La formula per il d di Cohen è la seguente: $d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma}$ (Larson-Hall, 2009:110).

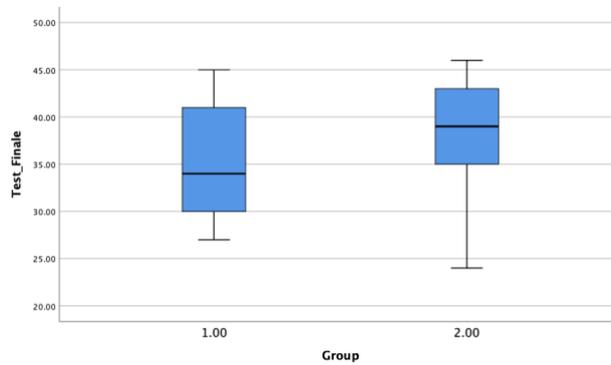


Figura 37 Boxplot della distribuzione dei punteggi nei due gruppi (Test Finale)

Successivamente, il test di Shapiro-Wilk ha confermato la normalità della distribuzione per entrambi i gruppi: $p_{\text{gruppo 1}} = 0,087 > 0,05$ e $p_{\text{gruppo 2}} = 0,086 > 0,05$, come riportato nella Tabella 25.

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Group	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Finale	1.00	.133	25	.200*	.930	25	.087
	2.00	.100	34	.200*	.945	34	.086

Tabella 25 Test Finale: Test della normalità dei punteggi nei due gruppi

Inoltre, il test di Levene ha confermato l'omogeneità delle varianze per i due gruppi. Come si evince dalla Tabella 26, i valori di significatività per il test di Levene sono 0,633, 0,657, 0,657 e 0,614, superiori a 0,050, confermando l'omogeneità delle varianze tra i gruppi.

Test of Homogeneity of Variance						
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.	
Finale	Based on Mean	.231	1	57	.633	
	Based on Median	.199	1	57	.657	
	Based on Median and with adjusted df	.199	1	56.988	.657	
	Based on trimmed mean	.257	1	57	.614	

Tabella 26 Test Finale: Test di omogeneità delle varianze dei punteggi nei due gruppi

Dopo aver accertato l'assenza di *outlier* e la conformità alle assunzioni di normalità e omogeneità delle varianze, è stato condotto il t-test per verificare se le medie dei punteggi dei due gruppi nel Test Finale differiscano in modo significativo.

Risultati

Per esaminare le caratteristiche generali dei dati nel Test Finale, sono stati calcolati i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi sia per il gruppo sperimentale sia per il gruppo di controllo. I risultati sono schematizzati nella Tabella 27.

Test	Gruppo di Controllo (M ± SD)	Gruppo Sperimentale (M ± SD)
Test Finale	35,240 ±5.904	38,412 ±5,631

Tabella 27 Test Finale: Statistiche descrittive dei punteggi nei due gruppi

Dai valori medi si può notare che il gruppo sperimentale ha un punteggio medio superiore rispetto al gruppo di controllo. Per confermare questa osservazione è stato necessario condurre l'analisi del t-test per campioni indipendenti, la quale ha confermato che tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, c'è una differenza significativa, con $t(59) = -2,095$, $p = 0,041 < 0,05$ (95% CI: -6,204, -0,140) come dimostrato nella Tabella 28.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Test_Finale	Equal variances assumed	.231	.633	-2.095	57	.041	-3.17176	1.51419	-6.20388	-.13965
	Equal variances not assumed			-2.079	50.432	.043	-3.17176	1.52537	-6.23490	-.10863

Tabella 28 Test Finale: Risultati del T-test dei punteggi nei due gruppi

Il valore dell'effetto d di Cohen è risultato pari a 0,55, indicando un effetto di entità media (95% CI: -1,087, -0,017), Per accertare che non vi siano distorsioni dovute alla dimensione del campione, è stato calcolato anche l'effetto corretto *Hedges' g*, che ha prodotto un valore di $g = 0,545$ (95% CI: -1,076, -0,023), confermando un effetto di dimensione media tra i due gruppi.

Questi risultati evidenziano una differenza significativa nei punteggi dei due gruppi almeno 3 mesi dopo il trattamento. In particolare, il gruppo sperimentale, che ha ricevuto l'istruzione delle conoscenze metalinguistiche sull'azionalità e sulle mappature tra

l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano, ha ottenuto punteggi significativamente superiori ($t(59) = -2,095$, $p = 0,041 < 0,05$, $g = 0,545$) rispetto al gruppo di controllo, che ha seguito l'istruzione delle regole grammaticali tradizionali.

5.2.1 Efficacia della riflessione sull'azionalità (Q1)

In questa sezione, analizziamo i risultati ottenuti dai partecipanti in relazione ai soli quesiti riferiti alla combinazione dei tempi verbali con il complemento di durata (per i quali il valore azionale della duratività è saliente), il cui elenco è consultabile nella Tabella 17 (§4.6.3). Per determinare se le differenze nei punteggi tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo fossero statisticamente significative, è stato utilizzato un test t per campioni indipendenti.

Controlli Preliminari

Prima di eseguire il t-test, è stato innanzitutto verificato che i punteggi dei due gruppi nelle domande sui valori azionali nel Test Finale non presentassero *outlier* significativi, per garantire l'affidabilità dei risultati statistici. Nel caso specifico, il boxplot mostra l'assenza di *outlier* in entrambi i gruppi, come riportato nella Figura 38.

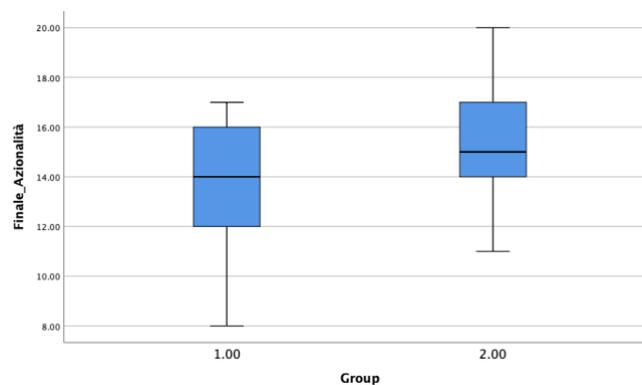


Figura 38 Boxplot della distribuzione dei punteggi nei due gruppi (Test Finale: Azionalità)

Successivamente, il test di Shapiro-Wilk conferma la normalità della distribuzione per entrambi i gruppi: $p_{\text{gruppo 1}} = 0,167 > 0,05$ e $p_{\text{gruppo 2}} = 0,270 > 0,05$, come riportato nella Tabella 29.

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Group	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Finale_Azionalità	1.00	.125	25	.200*	.942	25	.167
	2.00	.139	34	.096	.962	34	.270

Tabella 29 Test Finale (Azionalità): Test della normalità dei punteggi nei due gruppi

Inoltre, il test di Levene conferma l'omogeneità delle varianze per i due gruppi. Come si evince dalla Tabella 30, i valori di significatività per il test di Levene sono 0.729, 0.736, 0.736 e 0.735, superiori a 0.050, confermando l'omogeneità delle varianze tra i gruppi.

Test of Homogeneity of Variance						
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.	
Finale_Azionalità	Based on Mean	.121	1	57	.729	
	Based on Median	.115	1	57	.736	
	Based on Median and with adjusted df	.115	1	54.459	.736	
	Based on trimmed mean	.115	1	57	.735	

Tabella 30 Test Finale (Azionalità): Test di omogeneità delle varianze dei punteggi nei due gruppi

Poiché non sono presenti *outlier* in entrambi i gruppi, e i punteggi rispettano le assunzioni di normalità e omogeneità delle varianze, è possibile condurre il t-test per verificare se le medie dei punteggi dei due gruppi nelle domande sui valori azionali nel Test Finale differiscono in modo significativo.

Risultati

Sono stati calcolati i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi sia per il gruppo sperimentale sia per il gruppo di controllo. I risultati sono riportati nella Tabella 31.

Test	Gruppo di Controllo (M ± SD)	Gruppo Sperimentale (M ± SD)
Test Finale (Azionalità)	13,600 ± 2,483	15,147 ± 2,217

Tabella 31 Test Finale (Azionalità): Statistiche descrittive per i punteggi sui valori azionali tra gruppi

I risultati confermano che, tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, c'è una differenza significativa, con $t(59) = -2,517$, $p = 0,015 < 0,05$, (95% CI: -2,778, -0,316), come riportato nella Tabella 32.

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Finale_Azionalità	Equal variances assumed	.121	.729	-2.517	57	.015	-1.54706	.61467	-2.77792	-.31619	
	Equal variances not assumed			-2.473	48.314	.017	-1.54706	.62553	-2.80456	-.28956	

Tabella 32 Test Finale (Azionalità): Risultati del T-test dei Punteggi nei due gruppi

Il valore dell'effetto del d di Cohen è risultato pari a 0,663, indicando una dimensione dell'effetto media (95% CI: -1,205, -0,122), Per tenere conto della dimensione del campione, è stato calcolato l'effetto corretto g di Hedges, che ha prodotto un valore di $g = 0,654$ (95% CI: -1,191, -0,129), attestando l'effetto di dimensione media tra i due gruppi. I risultati dimostrano che l'insegnamento esplicito focalizzato sui valori azionali ha avuto un impatto positivo sui punteggi ottenuti nelle domande dedicate al complemento di durata all'interno del Test Finale. Questo suggerisce che il gruppo sperimentale, che ha ricevuto un insegnamento esplicito sull'azionalità ha acquisito competenze che consentono di utilizzare i tempi verbali con complementi di durata in modo più accurato rispetto al gruppo di controllo.

5.2.2 *Efficacia con riferimento al sistema tempo-aspetto (Q2)*

In questa sezione, analizziamo i risultati ottenuti dai partecipanti in relazione alla competenza grammaticale del tempo-aspetto italiano, con particolare attenzione ai punteggi nel Test Finale che non include il complemento di durata, il cui elenco è consultabile nella Tabella 17 (§4.6.3).

L'insegnamento esplicito dedicato al gruppo sperimentale era incentrato sulla mappatura tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano, quello mirato al gruppo di controllo invece era focalizzato sulle regole grammaticali. I punteggi ottenuti dai partecipanti nelle domande sul tempo-aspetto sono stati analizzati per verificare se esistessero differenze

significative tra i due gruppi. Per determinare se le differenze nei punteggi tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo fossero statisticamente significative, è stato utilizzato un test t per campioni indipendenti.

Controlli Preliminari

Prima di eseguire il t-test, è stato innanzitutto verificato che i punteggi dei due gruppi nelle domande sul tempo-aspetto nel Test Finale non presentassero *outlier* significativi, per garantire l'affidabilità dei risultati statistici. Nel caso specifico, il boxplot mostra l'assenza di *outlier* in entrambi i gruppi, come riportato nella Figura 38.

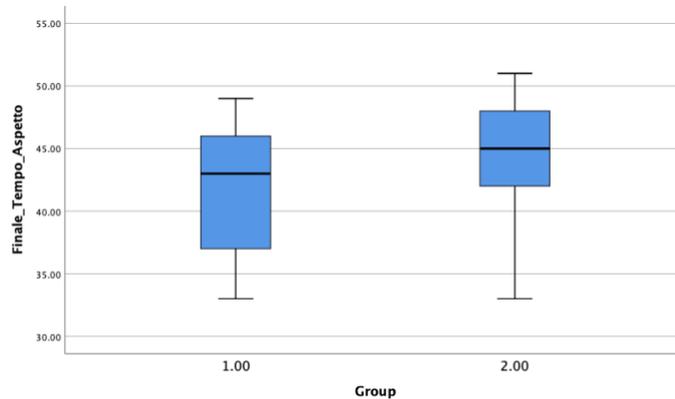


Figura 39 Boxplot della distribuzione dei punteggi nei due gruppi (Test Finale: Tempo-aspetto)

Successivamente, il test di Shapiro-Wilk dimostra la normalità della distribuzione per il gruppo di controllo: $p_{\text{gruppo 1}} = 0.162 > 0.05$ e la normalità per il gruppo sperimentale: $p_{\text{gruppo 2}} = 0.095 > 0.05$, come riportato nella Tabella 33.

	Tests of Normality						
	Group	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic		df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Finale_Tempo_Aspetto	1.00	.135	25	.200*	.942	25	.162
	2.00	.136	34	.111	.946	34	.095

Tabella 33 Test Finale (Tempo-aspetto): Test della normalità dei punteggi nei due gruppi

Inoltre, il test di Levene conferma l'omogeneità delle varianze per i due gruppi. Come si evince dalla Tabella 34, i valori di significatività per il test di Levene sono 0.134, 0.195, 0.195 e 0.133, superiori a 0.050, confermando l'omogeneità delle varianze tra i gruppi.

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Finale_Tempo_Aspetto	Based on Mean	2.315	1	57	.134
	Based on Median	1.717	1	57	.195
	Based on Median and with adjusted df	1.717	1	55.896	.195
	Based on trimmed mean	2.326	1	57	.133

Tabella 34 Test Finale (Tempo-aspetto): Test di omogeneità delle varianze dei punteggi nei due gruppi

Poiché non sono presenti *outlier* in entrambi i gruppi, e i punteggi rispettano le assunzioni di normalità e omogeneità delle varianze, è possibile condurre il t-test.

Risultati

Sono stati calcolati i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi sia per il gruppo sperimentale sia per il gruppo di controllo. I risultati sono riportati nella Tabella 35.

Test	Gruppo di Controllo (M ± SD)	Gruppo Sperimentale (M ± SD)
Test Finale (Tempo_Aspetto)	41,560 ± 4,925	44,529 ± 4,143

Tabella 35 Test Finale (Tempo-aspetto): Statistiche descrittive dei punteggi nei due gruppi

I risultati confermano che, tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, c'è una differenza significativa, con $t(59) = -2,511$, $p = 0,015 < 0,05$, 95% CI: -5,338, -6,011, (Tabella 36).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
Finale_Tempo_Aspetto		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Std. Error Difference	Lower	Upper
Finale_Tempo_Aspetto	Equal variances assumed	2.315	.134	-2.511	57	.015	-2.96941	1.18269	-5.33770	-.60112
	Equal variances not assumed			-2.445	46.348	.018	-2.96941	1.21455	-5.41369	-.52514

Tabella 36 Test Finale (Tempo-aspetto): Risultati del t-test dei Punteggi nei due gruppi

Il valore dell'effetto del d di Cohen è risultato pari a 0,661, indicando una dimensione dell'effetto media (95% CI: -1,182, -0,123). Per tenere conto della dimensione del campione, è stato calcolato l'effetto corretto g di Hedges, che ha prodotto un valore di $g = 0,652$ (95% CI: -1,189, -0,128), attestando l'effetto di dimensione media tra i due gruppi. I risultati dimostrano che l'insegnamento esplicito inerente alla mappatura tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano ha avuto un impatto positivo sui punteggi ottenuti nelle domande dedicate ai tempi verbali senza complemento di durata all'interno del Test Finale. Questo suggerisce che il gruppo sperimentale ha acquisito competenze che consentono di utilizzare i tempi verbali in modo più accurato rispetto al gruppo di controllo. Questi risultati supportano l'efficacia del trattamento con istruzione specifica sul modo di codifica della temporalità in cinese e in italiano.

5.2.3 Efficacia con riferimento al parametro tempo (Q2a)

In questo caso sono stati considerati i quesiti analizzati per Q2, ai quali è stata però associata una codifica sulla base del solo parametro tempo, come descritto nella sezione 4.7.1. Per determinare se le differenze nei punteggi tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo fossero statisticamente significative, è stato usato il test non parametrico *Mann–Whitney U*.

Controlli Preliminari

È stato innanzitutto verificato se i punteggi dei due gruppi sul tempo nel Test Finale non presentassero *outlier* significativi, per garantire l'affidabilità dei risultati statistici. Nel caso specifico, il boxplot mostra un *outlier* (codice 40) nel gruppo sperimentale, come riportato nella Figura 40. Di conseguenza, il punteggio del partecipante con codice 40 nel gruppo sperimentale è stato sostituito con la mediana dei punteggi del medesimo gruppo.

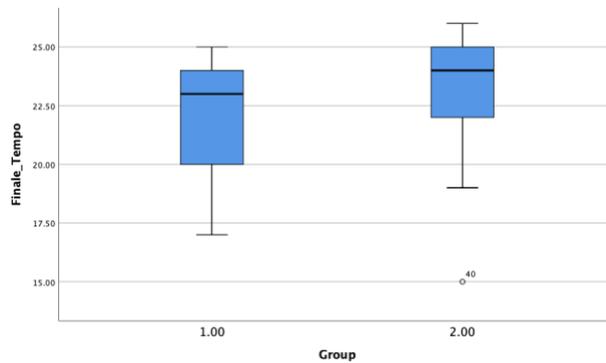


Figura 40 Boxplot della distribuzione dei punteggi nei due gruppi (Test Finale: Tempo)

Successivamente, il test di Shapiro-Wilk dimostra la normalità della distribuzione per il gruppo di controllo: $p_{\text{gruppo 1}} = 0,052 > 0,05$ e la non-normalità per il gruppo sperimentale: $p_{\text{gruppo 2}} = 0,005 < 0,05$, come riportato nella Tabella 37.

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Group	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Finale_tempo	1.00	.199	25	.012	.920	25	.052
	2.00	.216	34	.000	.903	34	.005

Tabella 37 Test Finale (Tempo): Test della normalità dei punteggi nei due gruppi

Poiché i punteggi del gruppo sperimentale non rispettano le assunzioni di normalità, non si può condurre il t-test. È stato, dunque, usato il testo non parametrico Mann–Whitney U come alternativo.

Risultati

Il test Mann–Whitney U non ha mostrato differenze significative tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, $p = 0,003 < 0,05$ e l'effetto $r = \frac{2,938}{\sqrt{59}} = 0,382$, indica un effetto di entità minore tra i due gruppi, come riportato nella Tabella 38.

Test Statistics ^a	
	Finale_Tempo
Mann-Whitney U	236.500
Wilcoxon W	561.500
Z	-2.938
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

Tabella 38 Test Finale (Tempo): Risultati del Mann–Whitney U test dei Punteggi nei due gruppi

I risultati dimostrano che l'insegnamento esplicito focalizzato sulle mappature tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano ha avuto un impatto positivo sui punteggi ottenuti sulla competenza grammaticale riferita al parametro tempo. Questo suggerisce che il gruppo sperimentale, che ha ricevuto un insegnamento mirato, ha acquisito competenze che consentono di utilizzare il tempo in modo più accurato rispetto al gruppo di controllo. Questi risultati supportano l'efficacia dell'insegnamento esplicito con istruzione specifica sulle mappature della codifica della temporalità tra le due lingue.

5.2.4 Efficacia con riferimento al parametro aspetto (Q2b)

Sono stati considerati i quesiti analizzati per Q2, ai quali è stata però associata una codifica sulla base del solo parametro aspetto, come descritto nella sezione 4.7.1. Per determinare se le differenze nei punteggi sull'aspetto tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo fossero statisticamente significative, è stato usato un test t per campioni indipendenti.

Controlli Preliminari

È stato innanzitutto verificato se i punteggi dei due gruppi sull'aspetto nel Test Finale non presentassero *outlier* significativi, per garantire l'affidabilità dei risultati statistici. Nel caso specifico, il boxplot mostra l'assenza di *outlier* in entrambi i gruppi, come riportato nella Figura 41.

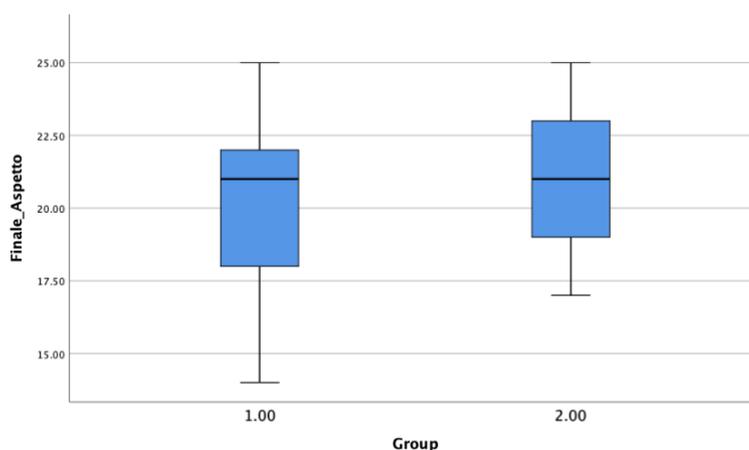


Figura 41 Boxplot della distribuzione dei punteggi nei due gruppi (Test Finale: Aspetto)

Successivamente, il test di Shapiro-Wilk dimostra la normalità della distribuzione per il gruppo di controllo: $p_{\text{gruppo 1}} = 0,190 > 0,05$ e la normalità per il gruppo sperimentale: $p_{\text{gruppo 2}} = 0,114 > 0,05$, come riportato nella Tabella 39.

	Group	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Finale_Aspetto	1.00	.161	25	.093	.945	25	.190
	2.00	.129	34	.163	.949	34	.114

Tabella 39 Test Finale (Aspetto): Test della normalità dei punteggi nei due gruppi

Inoltre, il test di Levene conferma l'omogeneità delle varianze per i due gruppi. Come si evince dalla Tabella 40, i valori di significatività per il test di Levene sono 0.100, 0.191, 0.192 e 0.112, superiori a 0.050, confermando l'omogeneità delle varianze tra i gruppi.

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Finale_Aspetto	Based on Mean	2.795	1	57	.100
	Based on Median	1.748	1	57	.191
	Based on Median and with adjusted df	1.748	1	47.262	.192
	Based on trimmed mean	2.606	1	57	.112

Tabella 40 Test Finale (Aspetto): Test di omogeneità delle varianze dei punteggi nei due gruppi

Poiché non sono presenti *outlier* in entrambi i gruppi, e i punteggi rispettano le assunzioni di normalità e omogeneità delle varianze, è possibile condurre il t-test.

Risultati

Sono stati calcolati i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi sia per il gruppo sperimentale sia per il gruppo di controllo. I risultati sono riportati nella Tabella 41.

Test	Gruppo di Controllo (M ± SD)	Gruppo Sperimentale (M ± SD)
Test Finale (Aspetto)	19,880 ± 3,100	21,235 ± 2,323

Tabella 41 Test Finale (Aspetto): Statistiche descrittive dei punteggi nei due gruppi

I risultati del test t confermano che, tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, non c'è una differenza significativa, con $t(59) = -1,921$, $p = 0,060 > 0,05$. Inoltre, l'intervallo di confidenza (95% CI: -2,768, 0,575) include il valore zero, confermando ulteriormente l'assenza di una differenza significativa, come riportato nella Tabella 42.

Independent Samples Test											
			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
Finale_Aspetto	Equal variances assumed	variances	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	Equal variances assumed		2.795	.100	-1.921	57	.060	-1.35529	0.70552	-2.76808	.05749
	Equal variances not assumed				-1.839	42.629	.073	-1.35529	0.73699	-2.84194	.13136

Tabella 42 Test Finale (Aspetto): Risultati del T-test dei Punteggi nei due gruppi

Il valore dell'effetto d di Cohen è risultato pari a 0,506, con un intervallo di confidenza del 95% (CI: -1,023, 0,205), il quale include il valore zero, indicando quindi un effetto non significativo. Per tenere conto della dimensione del campione, è stato calcolato il coefficiente corretto g di Hedges, che ha prodotto un valore di $g = 0,499$ (95% CI: -1,028, -0,021), confermando un effetto di dimensione ridotta e non significativo tra i due gruppi. I risultati dimostrano che l'insegnamento esplicito sulle mappature tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano e sulle regole grammaticali dei tempi verbali, non hanno portato differenze significative sui punteggi dell'aspetto nel Test Finale tra i due gruppi.

5.2.5 *Impatto delle covariabili: età, contesto e livello iniziale (Q3)*

Per verificare che l'insegnamento esplicito sulle conoscenze metalinguistiche abbia contribuito a determinare i risultati ottenuti, è stato analizzato l'effetto del trattamento sulla competenza metalinguistica, insieme agli eventuali effetti delle covariabili, attraverso un'analisi di regressione gerarchica.

I dati analizzati includono il punteggio del Test Finale come variabile dipendente, il punteggio del Delayed Post-test come variabile indipendente, e le seguenti covariabili.

- Et : 10 di fascia 18-19, 44 di fascia 20-29, 3 di fascia 30-39, 2 di fascia 40-60.
- Distribuzione del contesto di studio: 29 in Cina, 30 in Italia.
- Distribuzione del livello linguistico iniziale: 11 di livello A2, 26 di livello B1, 18 di livello B2, 4 di livello C1-C2.

Per esaminare le caratteristiche generali dei dati, sono stati calcolati i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi dei due test, insieme ai valori codificati per tutte le covariabili. I risultati sono riportati nella Tabella 43.

Tipo	Dati	Media	Deviazione Standard
Indipendente variabile	Delayed Post-test	8.932	1.285
Dipendente variabile	Finale test	71.305	11.431
Covariabile	Et�	23.220	5.902
	Contesto di studio	1.509	0.504
	Livello linguistico	2.254	0.843

Tabella 43 Statistiche descrittive dei punteggi nel Delayed Post-test e Test Finale e nelle covariabili

L'analisi di regressione gerarchica si articola in due modelli: nel primo modello, va inserito solo il punteggio del Delayed Post-test, e nel secondo modello sono aggiunte successivamente tutte le covariabili di controllo. Il riepilogo delle statistiche dei due modelli, inclusi R, R² e le statistiche di cambiamento,   riportato nella Tabella 44.

Model Summary ^c									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	Change Statistics		Sig. F Change
							df1	df2	
1	.308 ^a	.095	.079	10.97064	.095	5.968	1	57	.018
2	.392 ^b	.153	.091	10.90048	.059	1.245	3	54	.302

Predictors: (Constant), Delayed^a

Predictors: (Constant), Delayed, Contesto, Et , Livello^b

Dependent Variable: Finale^c

Tabella 44 Riepilogo delle statistiche dei due modelli senza e con covariabili

Nel Modello 1, R²   0.095, indicando che il 9.5% della varianza nel punteggio del Test Finale   spiegato dal punteggio del Delayed Post-test con un *p-value* di 0,018 ($p < 0,05$), Nel Modello 2, R² aumenta a 0,153, suggerendo che l'inclusione delle covariabili

Contesto, Età e Livello Linguistico contribuisce ulteriormente a spiegare il 15.3% della varianza nel punteggio del Test Finale. Tuttavia, il cambiamento di R^2 , con un p -value di 0,302 ($p > 0,05$), non è significativo, indicando che l'aggiunta di queste covariabili non migliora significativamente la spiegazione della varianza rispetto al Modello 1. Pertanto, mentre il Modello 1 mostra un miglioramento significativo nella spiegazione della varianza, il Modello 2 non offre un miglioramento significativo aggiuntivo.

Nell'analisi di regressione gerarchica, il test ANOVA fornisce una valutazione dell'adeguatezza dei modelli di regressione multipla come dimostrato nella Tabella 45.

		ANOVA ^a				
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	718.274	1	718.274	5.968	.018 ^b
	Residual	6860.235	57	120.355		
	Total	7578.508	58			
2	Regression	1162.206	4	290.552	2.445	.057 ^c
	Residual	6416.302	54	118.820		
	Total	7578.508	58			

a. Dependent Variable: Final

b. Predictors: (Constant), Delayed

c. Predictors: (Constant), Delayed, Contesto, Età, Livello linguistico

Tabella 45 Risultati dell'ANOVA per i due modelli senza o con covariabili

Nel Modello 1, il punteggio del Delayed Post-test è risultato significativamente associato al punteggio del Test Finale, come indicato dalla F di 5,968 con un p -value di 0,018 ($p < 0,05$). Questo suggerisce che il modello che include solo il punteggio del Delayed Post-test è significativamente migliore rispetto a un modello senza nessun predittore.

Nel Modello 2, che include tutte le covariabili (età, contesto, livello linguistico), la F è diminuita a 2,445 con un p -value di 0,057 ($p > 0,05$), che è marginalmente non significativo. Questo suggerisce che l'inclusione delle covariabili non migliora significativamente la spiegazione della varianza nel punteggio del Test Finale rispetto al modello che include solo il punteggio del Delayed Post-test.

Tuttavia, dato che si avvicina alla soglia di significatività, si deduce che alcune covariabili potrebbero avere un effetto marginale. Per ricavare ulteriori informazioni, sono quindi

stati considerati i risultati dei coefficienti. Nella Tabella 46, sono riportati i coefficienti non standardizzati e standardizzati, insieme ai valori di significatività, che indicano l'importanza relativa della variabile indipendente e delle covariabili nei due modelli di regressione senza o con covariabili.

Model		Coefficients ^a						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial
1	(Constant)	46.838	10.117		4.630	.000		
	Delayed	2.739	1.121	.308	2.443	.018	.308	.308
2	(Constant)	53.653	13.120		4.089	.000		
	Delayed	2.969	1.175	.334	2.528	.014	.308	.325
	Età	.025	.251	.013	.099	.922	-.057	.013
	Contesto	-5.519	2.864	-.243	-1.927	.059	-.222	-.254
	Livelloling	-.497	1.808	-.037	-.275	.785	.072	-.037

Tabella 46 Coefficienti dei due modelli senza o con covariabili

L'analisi ha dimostrato che la variabile indipendente (il punteggio del Delayed Post-test) ha un effetto significativo sulla dipendente variabile (il punteggio del Test Finale di competenza linguistica), anche dopo aver controllato le covariabili come età ($B=0,025$, $t=0,099$, $p=0,922$, $p>0,05$), livello iniziale di competenza linguistica ($B=-0,497$, $t=-0,275$, $p=0,785$, $p>0,05$) e contesto ($B=-5,519$, $t=-1,927$, $p=0,059$, $p>0,05$). Tra le covariabili, quella di contesto ha mostrato un'influenza marginale ($p=0,059$, $p>0,05$), fenomeno che verrà analizzato nella sezione 5.4.2.

5.3 Efficacia della traduzione nella competenza metalinguistica (Q4)

Questa sezione confronta i punteggi dei tre test Pretest, Post-test e Delayed Post-test. Si tratta di una batteria di test progettati per consolidare e monitorare lo sviluppo della competenza metalinguistica riguardo i contenuti dell'insegnamento esplicito. Dato che questi test sono stati somministrati, anche nel caso del più lontano nel tempo (il Delayed Post-test), in un periodo molto ravvicinato rispetto al trattamento, e dato che i contenuti

dei test sono molto simili alle frasi esemplificative presentate durante l'insegnamento esplicito (sia al gruppo sperimentale che a quello di controllo), l'analisi quantitativa dei dati è stata strutturata in due modi. Per individuare il grado di efficacia nella traduzione per lo sviluppo complessivo della conoscenza (Q4) i dati sono stati elaborati senza tenere conto della distinzione in gruppo sperimentale e di controllo. Per verificare l'eventuale impatto del diverso tipo di insegnamento esplicito (Q4a), invece è stata condotta un'analisi comparativa della performance dei due gruppi.

Per valutare il grado di efficacia su tutti i partecipanti (includendo sia il gruppo di controllo che quello sperimentale), è stato condotto un test non parametrico, Friedman test (*Friedman Repeated Measures Anova*), il quale ha prodotto i risultati visibili nella Tabella 50. Il test ha evidenziato un grado di efficacia, mostrando una differenza media di -1,153 dal Pretest al Post-test e di -1,110 dal Pretest al Delayed Post-test.

Pairwise Comparisons					
Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Pretest-Delayed	-1.110	.184	-6.030	.000	.000
Pretest-Post-test	-1.153	.184	-6.260	.000	.000
Delayed-Post-test	.042	.184	.230	.818	1.000

Tabella 47 Task di traduzione: Effetto del tempo con tutti i partecipanti

Come conseguenza attesa del trattamento, i risultati dell'analisi mediante il Friedman test evidenziano un miglioramento significativo nelle performance di tutti i partecipanti. In particolare, la differenza media tra il Pretest e il Post-test (-1,153, $p < 0,001$) indica un notevole effetto dell'intervento, con un miglioramento immediato. Anche il confronto tra il Pretest e il Delayed Post-test (-1,110, $p < 0,001$) mostra un miglioramento significativo. Il fatto che la differenza tra il Post-test e il Delayed Post-test non risulti significativa (0,042, $p = 0,818$) suggerisce che il miglioramento ottenuto subito dopo l'intervento è stato ben consolidato e non si è verificato un decremento delle competenze acquisite nel periodo successivo. L'analisi delle differenze fra i due gruppi sarà invece presentata nella prossima sezione.

5.3.1 Impatto della riflessione sull'azionalità (Q4a)

Per verificare l'impatto della riflessione sull'azionalità, è stata condotta un'analisi parametrica considerando due variabili indipendenti: (a) il gruppo di appartenenza, differenziato in base all'insegnamento esplicito, e (b) il tempo, rappresentato dai tre momenti di somministrazione dei test (Pretest, Post-test e Delayed Post-test). I punteggi ottenuti nei test sono trattati come variabili dipendenti, ipotizzando che essi siano influenzati sia dal contenuto dell'insegnamento esplicito, sia dal momento della somministrazione. Pertanto, l'analisi statistica si propone di indagare se e in che modo l'effetto combinato del tempo e del contenuto dell'insegnamento esplicito abbia un impatto significativo sui punteggi ottenuti dai due gruppi nei tre test di traduzione somministrati nei diversi momenti.

Controlli Preliminari

I test di normalità hanno evidenziato *p-value* inferiori a 0,05 sia nel Post-test (gruppo di controllo: $p = 0,016$; gruppo sperimentale: $p < 0,001$) sia nel Delayed Post-test (gruppo di controllo: $p = 0,013$; gruppo sperimentale: $p < 0,001$). Per superare questa limitazione, si è deciso di adottare *Generalized Estimating Equations* (GEE). Questo approccio, a differenza dell'*ANOVA*, non richiede che la variabile dipendente segua una distribuzione normale ed è particolarmente indicato per l'analisi di dati correlati e con misure ripetute nel tempo (Karun & S, 2023; de Melo, Daldegan-Bueno, Menezes Oliveira, & de Souza, 2022). Poiché i dati coinvolgono misurazioni ripetute (ogni studente ha una valutazione nei punti temporali diversi), le GEE rappresentano un metodo adeguato ad affrontare le caratteristiche specifiche dei dati raccolti nello studio.

Risultati

Per esaminare le caratteristiche generali dei punteggi nei tre test, sono stati calcolati sia per il gruppo sperimentale sia per il gruppo di controllo i valori medi e le deviazioni standard dei punteggi dei tre test come dimostrato nella Tabella 48.

Tempo	M ± SD	
	Gruppo di Controllo	Gruppo Sperimentale
Pretest	6.760 ± 1.854	7.235 ± 1.706
Post-test	8.440 ± 1.386	9.235 ± 1.304
Delayed Post-test	8.520 ± 1.194	9.235 ± 1.280

Tabella 48 Pretest-Posttest-Delayed Post-test: Statistiche descrittive dei punteggi nei due gruppi

L'analisi è stata condotta utilizzando un modello GEE con i punteggi nei tre momenti (Pretest, Post-test e Delayed Post-test) come variabile dipendente. Le variabili indipendenti includevano il gruppo di appartenenza (contenuto dell'insegnamento esplicito: sperimentale vs controllo) e il tempo (momento della somministrazione del test). I risultati del test sugli effetti del modello hanno evidenziato che sia l'effetto del tempo (momenti dei test, Wald $\chi^2 = 77,974$, $p < 0,001$) che l'effetto del gruppo (metodo di insegnamento, Wald $\chi^2 = 4,754$, $p = 0,029$) sono statisticamente significativi. Tuttavia, l'interazione tra il gruppo e il tempo non ha raggiunto la significatività statistica (Wald $\chi^2 = 0.543$, $P = 0.762$), come dimostrato nella Tabella 49.

Source	Wald Chi-Square	Type III	
		df	Sig.
(Intercept)	2946.995	1	.000
Gruppo	4.757	1	.029
Tempo	77.974	2	.000
Gruppo * Tempo	.543	2	.762

Tabella 49 Task di traduzione: Effetti principali e di interazione nel modello GEE

Questo risultato suggerisce che entrambi i gruppi sono migliorati significativamente, ma per entrambi i gruppi, fra Post-test e Delayed Post-test non c'è stato un miglioramento significativo. Per confermare questa conclusione, sono state condotte ulteriori analisi statistiche.

Effetto del tempo: differenze significative fra Pretest e Post-test per entrambi gruppi

L'analisi ha rivelato un effetto principale significativo del tempo (Wald $\chi^2 = 77,974$, $p < 0,001$), indicando che i punteggi dei test sono cambiati significativamente nel tempo per entrambi gruppi. Per identificare le differenze significative tra i tre test somministrati in momenti diversi per i due gruppi, sono stati eseguiti test post-hoc (Bonferroni), come dimostrato nella Tabella 50.

Parameter Estimates											
Gruppo	Parameter	B	Std. Error	95% Wald Confidence Interval		Hypothesis Test			Exp(B)	95% Wald Confidence Interval for Exp(B)	
				Lower	Upper	df	Sig.	Lower		Upper	
1.00	(Intercept)	6.760	.3635	6.048	7.472	862.642	1	.000	862.642	423.118	1758.733
	[tempo=3]	1.760	.3722	1.031	2.489	5.812	1	.000	5.812	2.803	12.054
	[tempo=2]	1.680	.3654	.964	2.396	5.366	1	.000	5.366	2.622	10.981
	[tempo=1]	0 ^a	.	.	.	1	.	.	1	.	.
	(Scale)	2.263									
2.00	(Intercept)	7.235	.2884	6.670	7.800	1387.549	1	.000	1387.549	788.502	2441.708
	[tempo=3]	2.000	.2663	1.478	2.522	7.389	1	.000	7.389	4.384	12.454
	[tempo=2]	2.000	.2389	1.532	2.468	7.389	1	.000	7.389	4.626	11.803
	[tempo=1]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	1	.	.
	(Scale)	2.084									

Tabella 50 Task di traduzione: Effetto principale del tempo nei due gruppi

In particolare, **per il Gruppo di Controllo** (gruppo 1), le differenze nei punteggi medi nei tre momenti di test (Pretest, Post-test, Delayed Post-test) sono state le seguenti:

- Tra Pretest (tempo 1) e Post-test (tempo 2): differenza media pari a -1,680 con errore standard di 0,365 e significatività $p < 0,001$.
- Tra Pretest (tempo 1) e Delayed Post-test (tempo 3): differenza media pari a -1.760 con un errore standard di 0,372 e significatività di $p < 0,001$.
- Tra Post-test (tempo 2) e Delayed Post-test (tempo 3): differenza media pari a -0.080 con errore standard di 0,233 e differenza non significativa ($p = 1,000$).

Dato che con l'analisi GEE non è possibile calcolare direttamente il d di Cohen, per esaminare in dettaglio le differenze tra i vari punti temporali e le rispettive grandezze dell'effetto nel presente studio, sono stati utilizzati i valori di $\text{Exp}(B)$.

I valori di $\text{Exp}(B)$ hanno evidenziato un miglioramento significativo tra il Pretest e il Post-test ($\text{Exp}(B) = 5,366$) e tra il Pretest e il Delayed Post-test ($\text{Exp}(B) = 5,812$), suggerendo un effetto positivo dell'insegnamento esplicito nello sviluppo delle conoscenze metalinguistiche, che si mantiene nel tempo. Tuttavia, la differenza tra il Post-test e il Delayed Post-test ($\text{Exp}(B) = 0,446$) non risulta significativa, indicando una stabilizzazione dei punteggi successivamente all'intervento.

Per il Gruppo Sperimentale (gruppo 2), le differenze nei punteggi medi nei tre momenti di test sono state le seguenti:

- Tra Pretest e Post-test: differenza media pari a $-2,00$ con errore standard di $0,239$ e significatività $p < 0,001$.
- Tra Pretest e Delayed Post-test: differenza media pari a $-2,00$ con errore standard di $0,266$ e significatività $p < 0,001$.
- Tra Post-test e Delayed Post-test: differenza media pari a $< 0,001$ con errore standard di $0,186$ e differenza non significativa ($p = 1,000$).

I risultati hanno mostrato un miglioramento significativo tra il Pretest e il Post-test ($\text{Exp}(B) = 7,389$) e tra il Pretest e il Delayed Post-test ($\text{Exp}(B) = 7,389$), suggerendo un effetto positivo dell'intervento, che persiste nel tempo. Tuttavia, anche per il gruppo sperimentale, la differenza tra il Post-test e il Delayed Post-test ($\text{Exp}(B) < 0,001$) non risulta significativa, indicando una stabilizzazione dei punteggi.

5.3.1 Differenze significative fra gruppi nei Post-test

L'effetto principale del gruppo è risultato significativo (Wald $\chi^2 = 4,754$, $P = 0,029$), indicando una differenza significativa tra i gruppi, con il gruppo sperimentale che ha mostrato punteggi complessivamente più alti rispetto a quello di controllo. Per individuare i momenti temporali specifici in cui le differenze tra i gruppi sono risultate significative, sono stati eseguiti test post-hoc Bonferroni (Tabella 51).

Parameter	B	Std. Error	95% Wald Confidence Interval		Hypothesis Test			Exp(B)	95% Wald Confidence Interval for Exp(B)	
			Lower	Upper	Wald Chi-Square	df	Sig.		Lower	Upper
			(Intercept)	6.760	.3635	6.048	7.472		345.942	1	.000	862.642	423.118	1758.733
[Tempo=3] * [Gruppo=2.00]	.715	.3187	.091	1.340	5.036	1	.025	2.045	1.095	3.819
[Tempo=3] * [Gruppo=1.00]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	1	.	.
[Tempo=2] * [Gruppo=2.00]	.795	.3499	.110	1.481	5.167	1	.023	2.215	1.116	4.397
[Tempo=2] * [Gruppo=1.00]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	1	.	.
[Tempo=1] * [Gruppo=2.00]	.475	.4639	-.434	1.385	1.050	1	.306	1.608	.648	3.993
[Tempo=1] * [Gruppo=1.00]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	1	.	.
[Tempo=3]	1.760	.3722	1.031	2.489	22.366	1	.000	5.812	2.803	12.054
[Tempo=2]	1.680	.3654	.964	2.396	21.141	1	.000	5.366	2.622	10.981
[Tempo=1]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	1	.	.
(Scale)	2.160									

Tabella 51 Task di traduzione: Effetto principale del gruppo

Nel Pretest, non vi è stata una differenza significativa nei punteggi tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo ($B=0,475$, $P=0,306$, $p>0,05$). Questo conferma che, come atteso, al principio dell'esperimento, il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo avevano conoscenze metalinguistiche simili.

Nel Post-test, il punteggio medio del gruppo sperimentale era superiore di 0,795 punti rispetto al gruppo di controllo, con una differenza significativa ($B=0,795$, $p=0,023$, $p<0,05$). Questo indica che l'insegnamento esplicito sperimentale ha avuto un effetto positivo immediato sull'apprendimento delle conoscenze metalinguistiche.

Nel Delayed Post-test, la differenza di punteggio medio tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo era di 0,715 punti, e questa differenza era significativa ($B=0,715$, $P=0,025$, $p<0,05$). Questo suggerisce che il miglioramento sull'apprendimento delle conoscenze metalinguistiche nel gruppo sperimentale non solo è stato evidente subito dopo l'intervento, ma è anche stato mantenuto 10 giorni dopo.

Per analizzare in modo più dettagliato le differenze tra i due gruppi in ciascun punto temporale e le rispettive grandezze dell'effetto, sono stati utilizzati i valori di $Exp(B)$ derivati dall'analisi GEE. I risultati hanno evidenziato che, nel Pretest, la differenza tra i

gruppi non è significativa ($\text{Exp}(B) = 1,608$, $p = 0,306$), indicando che i punteggi dei due gruppi sono simili in questo momento. Nel Post-test, invece, il gruppo sperimentale ha mostrato un miglioramento significativo rispetto al gruppo di controllo ($\text{Exp}(B) = 2,215$, $p = 0,023$), con i punteggi del gruppo sperimentale che sono circa 2,215 volte superiori a quelli del gruppo di controllo. Nel Delayed Post-test, il gruppo sperimentale ha continuato a ottenere risultati significativamente migliori rispetto al gruppo di controllo ($\text{Exp}(B) = 2,045$, $p = 0,025$), con i punteggi del gruppo sperimentale che sono circa 2,045 volte superiori a quelli del gruppo di controllo. In sintesi, i valori ottenuti indicano che, a partire dal Post-test, il gruppo sperimentale ha mostrato un miglioramento significativo rispetto al gruppo di controllo, il quale si è mantenuto anche nel Delayed Post-test.

In conclusione, i risultati dell'analisi dell'effetto del tempo e dell'effetto del gruppo mostrano che sia il gruppo sperimentale che quello di controllo hanno registrato un miglioramento significativo nei punteggi dal Pretest al Post-test e dal Pretest al Delayed Post-test.

5.4 Interpretazione e discussione

L'analisi dei dati ha fornito risposte chiare alle domande di ricerca formulate. I risultati principali indicano che l'insegnamento esplicito destinato al gruppo sperimentale (basato sulla riflessione sull'azionalità e le mappature tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano) ha avuto un impatto positivo sull'acquisizione delle categorie temporali presentate. Come vedremo nelle pagine seguenti, i dati relativi a Q1 e Q2 confermano le ipotesi di lavoro, seppur, per Q2, in modo diversificato a secondo del dominio target.

5.4.1 Effetto del trattamento sull'apprendimento del TAM L1 (Q1 e Q2)

L'analisi del t-test del Test Finale ha rivelato che, per quanto riguarda la competenza grammaticale nell'uso dei tempi verbali italiani, i punteggi del gruppo sperimentale sono significativamente superiori rispetto a quelli del gruppo di controllo. Questo suggerisce

che la riflessione sull'azionalità verbale e la mappatura fra TAM L1 e L2 ha avuto un impatto positivo sulla loro competenza grammaticale dei tempi verbali.

L'analisi dei punteggi dei quesiti per i quali la nozione di duratività è saliente (ovvero, quelli con il complemento di durata), ha evidenziato miglioramenti significativi nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, dimostrando l'efficacia della riflessione sull'azionalità (Q1).

Anche l'analisi dei punteggi dei quesiti in relazione alla categoria tempo-aspetto ha evidenziato miglioramenti significativi nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, dimostrando l'efficacia delle strategie di mappatura fra TAM L1 e L2 (Q2). Tuttavia, scorporando i dati relativi al parametro tempo (Q2a) da quelli del parametro aspetto (Q2b), è emerso il miglioramento del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo è statisticamente significativo solo rispetto al parametro tempo, mentre per il parametro aspetto non sono state riscontrate differenze significative tra i due gruppi.

La Tabella 52 schematizza comparativamente i dati ottenuti per Q1, Q2 e Q2a-b, mostrando i livelli di significatività per ogni analisi. Per facilitare il confronto dei risultati delle diverse analisi, tutti i valori della dimensione di effetto di Hedge calcolati nei test t sono stati trasformati in r. I valori riscontrati suggeriscono che l'insegnamento esplicito destinato al gruppo sperimentale ha avuto un impatto significativo in relazione all'azionalità (Q1) ($p = 0,015 < 0,05$), al tempo-aspetto (Q2) ($p = 0,015 < 0,05$) e al tempo (Q2a) ($p = 0,003 < 0,05$), con effetti di dimensione media ($r = 0,312, 0,311, 0,382 > 0,30$), mentre l'effetto sull'aspetto non è stato significativo ($p = 0,06 > 0,05, r = 0,243 < 0,30$).

Target dei quesiti sui tempi verbali	p	r	Dimensione dell'effetto	g di Hedge
Azionalità (Q1)	0,015	0,312	media	$g = 0,654$ (95% CI: -1,191, -0,129)
Tempo-aspetto (Q2)	0,015	0,311	media	$g = 0,652$ (95% CI: -1,189, -0,128)
Categoria tempo (Q2a)	0,003	0,382	media	g non applicabile
Categoria aspetto (Q2b)	0,06*	0,243*	ridotta	$g = 0,499$ (95% CI: -1,028, 0,021*)
* I valori non raggiungono la significatività ($p > 0,05; r < 0,30$; 95% CI include il valore zero)				

Tabella 52 Risultati del Test Finale sui Tempi Verbali, Azionalità, Tempo-Aspetto e Aspetto

L'insegnamento esplicito ha facilitato l'apprendimento del dominio che in cinese non ha una codifica morfologica: il tempo. Il tempo verbale rappresenta un'area completamente nuova per gli studenti, il che spiega i miglioramenti significativi nel test relativo al tempo. Tuttavia, non si rilevano differenze significative fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo per quanto riguarda il dominio TAM che in cinese dispone di una codifica grammaticale, ovvero l'aspetto. Questo fenomeno può essere motivato dal fatto che, nella lingua cinese, l'aspetto è già una categoria grammaticale consolidata; pertanto, tutti i partecipanti sono abituati a codificare caratteristiche ingressive, abituali, continue. In conclusione, il diverso tipo di insegnamento esplicito ha influenzato l'apprendimento del tempo verbale, ma non quello dell'aspetto, poiché quest'ultimo era già familiare a tutti i partecipanti, indipendentemente dal gruppo di appartenenza e dal tipo di insegnamento esplicito adottato.

5.4.2 Effetto delle covariabili (Q3)

Le covariabili come età, livello iniziale di competenza e contesto d'insegnamento (Q3) non hanno avuto effetti significativi sui risultati. Tuttavia, merita attenzione la covariabile legata al contesto di studio, con un *p-value* non significativo, ma vicino alla soglia, pari a 0,059 ($p > 0,05$). Inoltre, il valore di correlazione di *Contesto* mostra una relazione negativa con la variabile dipendente, con una correlazione zero-order di -0.222 e una correlazione parziale di -0.254 (Tabella 46). Il fatto che la correlazione parziale sia più negativa della zero-order significa che, una volta eliminata l'influenza delle altre covariabili (*Età*, *Livelloling*), l'effetto di *Contesto* sulla variabile dipendente appare ancora più forte. Questo potrebbe suggerire che il contesto di studio in Cina abbia potenziato l'efficacia del metodo di insegnamento esplicito, condotto attraverso i *Focus on Forms* (§4.5.1). Questo scenario sarebbe infatti coerente con lo studio di Klapper e Rees (2003), incentrato sull'apprendimento del tedesco. Tale ricerca ha mostrato che, in un contesto non nativo, un approccio didattico basato sul *Focus on Forms* consente un miglioramento più efficace delle competenze grammaticali, mentre in un contesto di immersione nella lingua, un approccio più orientato al significato e alla comunicazione

(*Focus on Form*) risulta più vantaggioso nel lungo termine. Questa osservazione supporta l'idea che, in un ambiente in cui l'input naturale è limitato, gli apprendenti tendano a fare maggiore affidamento sull'insegnamento esplicito per costruire le loro conoscenze linguistiche.

5.4.3 Efficacia degli esercizi di traduzione (Q4) e (Q4a)

Per quanto riguarda il grado di efficacia della traduzione nello sviluppo della competenza metalinguistica (Q4), l'analisi dei tre test di traduzione ha dimostrato che, dopo sei lezioni, la competenza metalinguistica di tutti gli apprendenti è migliorata in modo significativo (confronto tra Pretest e Delayed Post-test pari a $-1,110$, $p < 0,001$).

Tale miglioramento è stato registrato immediatamente dopo il trattamento (Post-test) e si è stabilizzato, senza miglioramenti significativi, anche 10 giorni dopo (Delayed Post-test), confermando che il potenziamento innescato dai task di traduzione è stato ben consolidato e non si è verificato un decremento delle competenze acquisite nel periodo successivo. Infine, il gruppo sperimentale, esposto alla riflessione sull'azionalità del predicato verbale e sulla codifica della temporalità tra l'aspetto del cinese e il sistema tempo-aspetto dell'italiano, ha sviluppato una consapevolezza metalinguistica più approfondita rispetto al gruppo di controllo, ottenendo punteggi significativamente superiori sia nel Post-test ($B=0,795$, $p=0,023$, $p<0,05$) che nel Delayed Post-test ($B=0,715$, $P=0,025$, $p<0,05$).

5.4.4 Alcune implicazioni didattiche

I dati raccolti suggeriscono che l'insegnamento esplicito sull'azionalità e le mappature tra l'aspetto cinese e il tempo-aspetto italiano facilitano lo sviluppo della competenza grammaticale sui tempi verbali italiani. Nel caso degli apprendenti sinofoni, questo genere di riflessione metalinguistica potrebbe essere incorporata nella pratica didattica. Considerando che l'aspetto viene generalmente acquisito prima del tempo, il percorso didattico dovrebbe partire dall'analisi dell'azionalità e delle sue implicazioni sul sistema

tempo-aspetto, per poi introdurre in modo graduale la nozione di tempo, che risulta più complessa per gli apprendenti cinesi.

Inoltre, i risultati dello studio suggeriscono che, in un contesto di apprendimento formale, l'insegnamento esplicito basato sul FonFs, con un'attenzione sistematica alle regole grammaticali e alle caratteristiche dell'azionalità, può facilitare l'acquisizione dei tempi verbali, come dimostrato dai punteggi superiori del gruppo sperimentale.

Tuttavia, per garantire il trasferimento delle conoscenze acquisite all'uso comunicativo della lingua, sarebbe utile integrare anche strategie di *Focus on Form*, che permettano agli studenti di notare e consolidare strutture grammaticali nel contesto di attività comunicative significative. Per esempio, si potrebbero progettare attività didattiche che combinano esercizi espliciti di riflessione metalinguistica con compiti interattivi in cui gli studenti devono riconoscere e applicare le strutture verbali in situazioni autentiche.

Un altro aspetto rilevante riguarda il contesto di apprendimento. I dati suggeriscono che l'insegnamento esplicito è efficace anche per gli studenti che apprendono l'italiano in un contesto non immersivo. Nei corsi di italiano LS in Cina, un approccio strutturato e metalinguistico può offrire una base solida per l'apprendimento.

Nell'ambito dell'esperimento didattico, la riflessione sull'azionalità è stata realizzata nel contesto della mappatura fra TAM italiano e cinese. Nelle attività didattiche quotidiane, invece, questi due contenuti possono essere presentati separatamente in base alle esigenze degli studenti e dell'insegnante. La riflessione sulle strategie di codifica degli eventi temporali tra L1 e L2 potrebbe essere integrata in moduli didattici esistenti (ad esempio, immediatamente dopo la spiegazione delle regole grammaticali tassonomiche), utilizzando esempi pratici e attività interattive. Come materiali didattici specifici e attività interattive di rinforzo; per questo esperimento è stata utilizzata la serie televisiva italiana "Made in Italy" con sottotitoli sia in italiano che in cinese. Questo ha permesso agli studenti di riconoscere facilmente il modo di codifica degli eventi temporali tra L1 e L2, facilitando anche la discussione su eventuali traduzioni inappropriate dopo la visione della serie. Pertanto, le risorse disponibili in entrambe le lingue, come i libri tradotti dal

cinese all'italiano o viceversa, possono essere considerate materiali didattici efficaci, tenendo ovviamente presente il livello linguistico attuale degli studenti. Per quanto riguarda i compiti di rinforzo, la traduzione di canzoni italiane in cinese potrebbe rappresentare un modo divertente per permettere agli studenti di esercitarsi con le equivalenze apprese durante le lezioni, concentrandosi su un tempo verbale specifico, come il passato prossimo o l'imperfetto, ecc.

5.4.5 I limiti dello studio e linee future di ricerca

Nonostante l'efficacia dell'insegnamento esplicito, lo studio presenta alcune limitazioni. In primo luogo, il numero limitato di partecipanti: sebbene il campione sia stato sufficiente per ottenere risultati statisticamente significativi, un ampliamento della popolazione di studio permetterebbe di confermare ulteriormente la validità delle conclusioni e di condurre un'analisi più dettagliata delle differenze individuali. Un passo fondamentale potrebbe essere l'ampliamento dello studio con un'analisi longitudinale, per valutare la stabilità delle conoscenze acquisite nel tempo.

Un ulteriore limite dello studio riguarda l'ambiente di apprendimento, sebbene l'insegnamento online sia stato standardizzato, fattori come la qualità dell'interazione e il livello di impegno individuale potrebbero aver influito sui risultati.

Un'altra limitazione riguarda la durata relativamente breve del trattamento (sei lezioni) la quale non ha consentito il bilanciamento tra *Focus on Forms* e *Focus on Form* nell'insegnamento sperimentale. Sebbene l'insegnamento esplicito abbia portato a risultati positivi, sarebbe utile verificare se un'integrazione più strutturata di attività di *Focus on Form* potrebbe favorire un apprendimento più naturale e duraturo delle strutture verbali. Inoltre, lo studio ha valutato la competenza grammaticale principalmente tramite test di giudizio di grammaticalità e di completamento delle parole, senza prendere in considerazione la produzione spontanea degli studenti. Per una valutazione più completa, sarebbe opportuno analizzare anche la produzione orale e scritta, per verificare se e come le conoscenze acquisite si trasferiscono nell'uso comunicativo della lingua.

Inoltre, poiché l'esperimento didattico è stato condotto online, sono stati utilizzati test di giudizio di grammaticalità e di completamento delle parole come strumenti di valutazione. Sebbene questi test siano comunemente impiegati per valutare le competenze linguistiche (R. Ellis, 2005; Han & Ellis, 1998), studi futuri con interazione in presenza, potrebbero adottare metodologie più diversificate.

Conclusioni

Gli studi presentati nel Capitolo 3 sottolineano che, per facilitare l'acquisizione della L2, è essenziale integrare alle finalità comunicative un insegnamento esplicito che favorisca lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica degli studenti (§3.5). Questo sembra tanto più vero per gli studenti cinesi che imparano l'italiano, dato che non possiedono né un concetto linguistico del tempo grammaticale né una consapevolezza cognitiva di esso; si rende quindi necessaria una modalità didattica che li aiuti a sviluppare queste categorie, anche in relazione alla nozione di azionalità e del tempo-aspetto.

Nel corso di questo studio si è voluto valutare l'efficacia dell'insegnamento esplicito sull'azionalità verbale e sulla corrispondenza tra i sistemi TAM (Tempo, Aspetto, Modalità) della L1 e della L2, con riferimento ai seguenti tempi verbali: *Presente Indicativo, Passato Prossimo e Imperfetto*.

Dopo su una breve analisi comparativa della codifica della temporalità delle due lingue nelle aree rilevanti, sono state individuate le aree di convergenza e sono state così mappate 10 strutture equivalenti, con riferimento all'Imperfettivo progressivo, continuo, abituale e al perfettivo aoristico e compiuto, anche in combinazione con il complemento di durata. Tale mappatura (§4.2.1), unitamente alla riflessione sulla duratività, costituisce la base dell'insegnamento esplicito dedicato al gruppo sperimentale (§4.5.3).

Per valutare l'efficacia di tale insegnamento esplicito, è stato condotto un esperimento didattico utilizzando *Focus on forms* del tipo *Presentation, Practice and Production* (§4.5.1). Il trattamento sperimentale è stato strutturato in sei sessioni di insegnamento esplicito (9 ore), tre attività di traduzione per il consolidamento e il monitoraggio, compiti di traduzione individuali e feedback correttivo. Per valutare l'acquisizione del sistema TAM dell'italiano, è stato somministrato un test a tempo più di tre mesi dopo il trattamento. Il test comprendeva un compito di giudizio di grammaticalità (33 item) e un'attività di completamento testuale (19 item).

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di pervenire alle seguenti risposte rispetto alle domande di ricerca sull'impatto della riflessione esplicita sulla duratività (Q1) e sulla riflessione sulle corrispondenze dei TAM di L1 e L2 (Q2).

I risultati suggeriscono l'insegnamento esplicito sulla duratività verbale, è in grado di facilitare l'acquisizione del sistema tempo-aspettuale italiano, in partire nei contesti con complemento di durata ($p = 0.015 < 0.05$), e confermano anche che la mappatura fra i due TAM ha portato a prestazioni significativamente migliori rispetto al sistema tempo-aspettuale (Q2) ($p = 0.015 < 0.05$).

Tuttavia, analizzando separatamente la competenza relativa al tempo (Q2a) e all'aspetto (Q2b), emerge che l'insegnamento esplicito sperimentale ha avuto una dimensione dell'effetto media ($p = 0.003 < 0.05$, $r = 0.382 > 0.30$) sul potenziamento delle competenze relative al tempo, mentre per il parametro aspetto non è risultata significativa ($p = 0.06^* > 0.05$, $r = 0.243^* < 0.30$, 95% CI: -1,028, 0,021*). In sostanza, i diversi tipi di insegnamento esplicito hanno influenzato la capacità dei partecipanti di decodificare le informazioni relative al tempo verbale, ma non quelle relative all'aspetto, poiché quest'ultimo era già familiare a tutti i partecipanti cinesi, indipendentemente dal gruppo di appartenenza o dal tipo di insegnamento esplicito ricevuto.

Non stati rilevati effetti significativi di fattori quali età, contesto di studio e competenza linguistica iniziale (Q3). Tuttavia, merita attenzione la covariabile legata al contesto di studio, con un *p-value* non significativo, ma vicino alla soglia (0,059, $p > 0,05$). Questo potrebbe suggerire che il contesto di studio in Cina abbia potenziato l'efficacia del metodo di insegnamento esplicito, condotto attraverso i *Focus on Forms*. Questo scenario sarebbe infatti coerente con lo studio di Klapper e Rees (2003), incentrato sull'apprendimento del tedesco, il quale ha rilevato che, in un contesto non nativo, un approccio didattico basato sul *Focus on Forms* consente un miglioramento più efficace delle competenze grammaticali, mentre in un contesto di immersione nella lingua, un approccio più orientato al significato e alla comunicazione (*Focus on Form*) risulta più vantaggioso nel lungo termine. In futuro, sarebbe utile condurre studi con un campione

più ampio sia in Italia sia in Cina, per osservare come gli effetti dell'italiano come L2 e Ls influenzino l'apprendimento delle conoscenze metalinguistiche dell'azionalità, del tempo e dell'aspetto

Per quanto riguarda l'efficacia della traduzione nello sviluppo della competenza metalinguistica (Q4), l'analisi dei tre test di traduzione ha mostrato che, dopo sei lezioni, la competenza metalinguistica di tutti gli apprendenti è migliorata in modo significativo ($\Delta = -1.110$, $p < 0.001$). Questo miglioramento è stato osservato immediatamente dopo il trattamento ed è rimasto stabile anche 10 giorni dopo. Tuttavia, il gruppo sperimentale ha sviluppato una maggiore consapevolezza metalinguistica rispetto a quello di controllo, ottenendo punteggi significativamente più alti.

In sintesi, i risultati di questo studio offrono evidenze a sostegno dell'efficacia dell'insegnamento esplicito basato sull'apprendimento esplicito dell'azionalità del predicato verbale e sulla mappatura delle strategie di codifica tempo-aspettuali nell'insegnamento esplicito dell'italiano ad apprendenti sinofoni.

Bibliografia

- Aarst, F. (1982). The contrastive analysis debate: Problems and solutions. *Studia Anglica Posnaniensia*, 14, 47–68.
- Adamson, H. D., Fonseca-Greber, B. B., Kataoka, K., Scardino, V., & Takano, S. (1996). Tense Marking in the English of Spanish-speaking Adolescents. In R. Bayley & D. R. Preston (A c. di), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Studies in Bilingualism (pp. 121–134). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Agard, F. B., & Di Pietro, R. J. (1965). *The grammatical structures of English and Italian*. Contrastive structure series. Chicago: University of Chicago Press.
- Alasuutari, P., Bickman, L., & Brannen, J. (2008). *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. SAGE Publications Ltd.
- Andersen, R. W. (1984). The One to One Principle of Interlanguage Construction. *Language Learning*, 34(4), 77–95.
- Andersen, R. W. (1986). El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma [The development of verbal morphology in Spanish as a second language]. In J. M. Meisel (A c. di), *Adquisicio'n de lenguaje/Aquisicao~ da linguagem* (pp. 115–138). Frankfurt: Vervuert.
- Andersen, R. W. (1991). the emergence of aspect marking in second language acquisition: Developmental sequences. In T. Huebner & C. A. Ferguson (A c. di), *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Language Acquisition and Language Disorders (pp. 305–324). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Andersen, R. W. (1993). Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems. In K. Hyltenstam & A. Viborg (A c. di), *Progression and regression in language* (pp. 309–339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersen, R. W. (2002). The dimensions of pastness. In M. R. Salaberry & Y. Shirai (A c. di), *The L2 Acquisition of Tense–Aspect Morphology*, Language Acquisition and Language Disorders (pp. 79–106). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in second language acquisition*, 16(2), 133–156.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1995). The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account. *Langage*, 71(4), 43–62.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. In C. R. William & K. B. Tej (A c. di), *Handbook of second language acquisition* (pp. 527–570). San Diego: Academic Press.
- Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Pearson.

- Andorno, C. (2009). Grammatica e acquisizione dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1(1), 1–15.
- Andorno, C. M. (2010). Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi. In S. Rastelli (A c. di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: Dalla prospettiva della didattica acquisizionale* (pp. 25–56). Milano: Guerra Edizioni.
- Andorno, C., & Bernini, G. (2003). Premesse teoriche e metodologiche. In A. Giacalone Ramat (A c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 27–36). Roma: Carocci.
- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to «know about language»? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161–177.
- Angelone, E. (2010). Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In S. Gregory M. & E. Angelone (A c. di), *Translation and cognition (American Translators Association Scholarly Monograph Series 15)* (pp. 14–40). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: Developmental changes and sensitivity to pedagogical work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: Cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 9–46.
- Arcodia, G. F., & Basciano, B. (2016). *Linguistica cinese*. Bologna: Pàtron editore.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (1974). Is There a “Natural Sequence” in Adult Second Language Learning? *Language Learning*, 24(2), 235–243.
- Banfi, E. (1990). Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: Osservazioni da materiali di sinofoni. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde: Atti del Convegno internazionale, Pavia, 28-30 ottobre 1988* (pp. 39–50). Milano: Franco Angeli.
- Barbera, M., & Marellò, C. (2004). VALICO (varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): Una presentazione. *“Itals” anno, II(4)*, 7–18.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 471–508.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). From morpheme studies to temporal semantics: Tense-aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 341–382.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Chapter One: The Study of Time Talk in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 50, 1–20.
- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2020). The aspect hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: A state-of-the-scholarship review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137–1167.

- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2022). The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect. *Language Teaching*, 55(3), 289–345.
- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2024). A critical review of instructional-effect studies of past tense-aspect: Language development and pedagogical implications. *Journal of Spanish Language Teaching*.
- Bardovi-Harlig, K., & Reynolds, D. W. (1995). The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Aspect. *TESOL Quarterly*, 29(1), 107–131.
- Basciano, B., Donazzan, M., & Melloni, C. (2018). La delimitazione aspettuale in italiano e cinese mandarino: Uno studio comparativo. *Le lingue extra-europee e l'italiano: Aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli 28-30 settembre 2017)* (pp. 131–150). Milano: Officinaventuno.
- Benati, A. (2020). The effects of structured input and traditional instruction on the acquisition of the English causative passive forms: An eye-tracking study measuring accuracy in responses and processing patterns. *Language Teaching Research*.
- Benmamoun, E., & Albirini, A. (2016). IS LEARNING A STANDARD VARIETY SIMILAR TO LEARNING A NEW LANGUAGE?: Evidence from Heritage Speakers of Arabic. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(1), 31–61.
- Bernini, G. (2010). Enciclopedia dell'Italiano. *Acquisizione dell'italiano come L2*. Treccani.
- Bernini, G., & Giacalone Ramat, A. (A c. di). (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde: Atti del Convegno internazionale, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano: Franco Angeli.
- Berretta, M. (1990). Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2, in Bernini, Giacalone Ramat (1990), PP. 51-80. In G. Bernini & A. Giacalone Ramat (A c. di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde: Atti del Convegno internazionale, Pavia, 28-30 ottobre 1988* (pp. 51–80). Milano: Franco Angeli.
- Bertinetto, P. M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: Il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, P. M. (1991). Il verbo. In L. Renzi, G. Salvi, & A. Cardinaletti (A c. di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (Voll. 1-3, Vol. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale; la subordinazione 2, pp. 13–161). Bologna: il Mulino.
- Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms¹. *Applied Linguistics*, III(3), 181–206.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Binnick, R. I. (1991). *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. (1983). The Comparative Fallacy in Interlanguage Studies: The Case of Systematicity. *Language Learning*, 33(1), 1–17.
- Bohnenmeyer, J., & Swift, M. (2004). Event Realization and Default Aspect. *Linguistics and Philosophy*, 27(3), 263–296.
- Bordag, D., & Rogahn, M. (2019). The role of literariness in second language incidental vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 40(2), 399–425.
- Bordag, D., Kirschenbaum, A., Opitz, A., Rogahn, M., & Tschirner, E. (2016). INCIDENTAL ACQUISITION OF GRAMMATICAL FEATURES DURING READING IN L1 AND L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 445–483.
- Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53(3), 157–167.
- Briscoe, G. (1995). *The acquisition of ser and estar by non-native speakers of Spanish (Doctoral dissertation)*. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Broersma, M., & Cutler, A. (2008). Phantom word activation in L2. *System, Listening*, 36(1), 22–34.
- Brooks, P. J., & Kempe, V. (2018). More Is More in Language Learning: Reconsidering the Less-Is-More Hypothesis. *Language Learning*, 69(S1), 13–41.
- Brown, A. V. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46–60.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4th ed.)*. New York: Pearson Education.
- Brown, D. (2014). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436–458.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cadierno, T. (2000). The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners. *Spanish Applied Linguistics*, 4.1, 1–53.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). EXPLICIT AND IMPLICIT NEGATIVE FEEDBACK: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357–386.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.

- Chini, M. (2008). Nuovi spunti sull'acquisizione del genere, tra forma e funzione. In R. Lazzeroni, E. Banfi, G. Bernini, M. Chini, & G. Marotta (A c. di), *Diacronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat* (pp. 131–158). Pisa: ETS.
- Chiuchiù, A., & Chiuchiù, G. (2016). *In italiano. Il corso. Livelli A1-A2. Volume Vol. 1.* Milano: Hoepli.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 3–42.
- Collentine, J. (2000). Insights into the construction of grammatical knowledge provided by user-behavior tracking technologies. *Language Learning and Technology*, 3(2), 44–57.
- Compagnon, B. L. (1984). Interference and Overgeneralization in Second Language Learning: The Acquisition of English Dative Verbs by Native Speakers of French. *Language Learning*, 34(3), 39–57.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, T. D., & Wong, V. C. (2008). Better quasi-experimental practice. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (A c. di), *The Sage handbook of social research methods* (pp. 134–164). London: Sage Publications.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis, 9(2), 147–160. De Gruyter Mouton.
- Corder, S. P. (1974). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 161–171.
- Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201–218.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of Communication. In C. Færch & G. Kasper (A c. di), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15–19). London: Longman.
- Corder, S. Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. CLIL. Cambridge: Cambridge University Press.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Crippa, F. (2014). Considerazioni sull'acquisizione dei tempi verbali dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni. *Italiano LinguaDue*, 6(1), 148–162.
- Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development. In P. Homei, M. Palij, & D. Aaronson (A c. di), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 57–73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- De Marco, A., & Mascherpa, E. (2011). Una proposta didattica per gli studenti cinesi: Il *Focus on Form*. *Italiano LinguaDue*, 3(2), 38–38.
- de Melo, M. B., Daldegan-Bueno, D., Menezes Oliveira, M. G., & de Souza, A. L. (2022). Beyond ANOVA and MANOVA for repeated measures: Advantages of generalized estimated equations and generalized linear mixed models and its use in neuroscience research. *European Journal of Neuroscience*, 56(12), 6089–6098.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond *Focus on Form*: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. J. Doughty & J. Williams (A c. di), *Focus on Form in classroom second language acquisition* (pp. 42–63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2007a). Introduction: Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (A c. di), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge Applied Linguistics (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007b). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (A c. di), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction* (pp. 97–113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Della Putta, P. (2008). Insegnare l'italiano ai sinofoni: Contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici. *Studi di glottodidattica*, 2(2), 52–67.
- Della Putta, P. (2016). THE EFFECTS OF TEXTUAL ENHANCEMENT ON THE ACQUISITION OF TWO NONPARALLEL GRAMMATICAL FEATURES BY SPANISH-SPEAKING LEARNERS OF ITALIAN. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 217–238.
- Dietrich, R. (1989). Communicating with few words. An empirical account of the second language speaker's lexicon. In R. Dietrich & C. Graumann (A c. di), *Language Processing in Social Context* (pp. 233–276). Amsterdam: North Holland.
- Dietrich, R., & Dechert, H. (1989). Nouns and verbs in the learner's lexicon. *Current Trends in European Second Language Acquisition Research* (pp. 13–23). Bristol: Multilingual Matters.
- Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dorriots, B. (1986). How to succeed with only fifty words—Analysis of a role play in the frame of adult language acquisition. *Göteborg Papers in Theoretical Linguistics*, (52), 1–80.
- Doughty, C. (1991). Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431–469.
- Doughty, C. J. (2003). The Scope of Inquiry and Goals of SLA. In M. H. Long (A c. di), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 1–16). Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.

- Doughty, C. J., & Varela, E. (1998). Communicative *Focus on Form*. In C. J. Doughty & J. Williams (A c. di), *Focus on Form in classroom second language acquisition* (pp. 114–138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1975). A new approach to discovering universals of child second language acquisition. In D. Dato (A c. di), *Developmental psycholinguistics (Monograph series on language and linguistics)* (pp. 209–233). Washington DC: Georgetown University Press.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 8.
- Edmonds, A., Gudmestad, A., & Donaldson, B. (2016). A concept-oriented analysis of future-time reference in native and near-native Hexagonal French. *Journal of French Language Studies*, 27(3), 381–404.
- Ehrensberger-Dow, M., & Künzli, A. (2010). Methods of accessing metalinguistic awareness: A question of quality? In S. Göpferich, F. Alves, & I. M. Mees (A c. di), *New Approaches in Translation Process Research*, Copenhagen Studies in Language (pp. 113–132). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Ehrensberger-Dow, M., & Perrin, D. (2009). Capturing translation processes to access metalinguistic awareness. *Across Languages and Cultures*, 10(2).
- Ehrlich, S., Avery, P., & Yorio, C. (1989). Discourse Structure and the Negotiation of Comprehensible Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 397–414.
- Ellis, N. C. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning: An overview. In P. Rebuschat (A c. di), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1–24). San Diego: Academic Press.
- Ellis, N. C. (2007). The Weak-Interface, Consciousness, and Form-focussed instruction: Mind the Doors. In S. Fotos & H. Nassaji (A c. di), *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis* (pp. 17–33). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics—Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558–589.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.
- Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. In P. Rebuschat (A c. di), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 417–442). San Diego: Academic Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51(s1), 1–46.
- Ellis, R. (2002a). The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (A c. di), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellis, R. (2002b). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223–236.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227–275.
- Ellis, R. (2005). MEASURING IMPLICIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE OF A SECOND LANGUAGE: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Ellis, R. (2016). *Focus on Form: A critical review*. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive *Focus on Form* in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407–432. [Wiley, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)].
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, (28), 339–368.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Reinders, H., Erlam, R., & Philp, J. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eskildsen, S. W. (2018). ‘We’re Learning a Lot of New Words’: Encountering New L2 Vocabulary Outside of Class. *The Modern Language Journal*, 102(S1), 46–63.
- Garey, H. (1957). Verbal aspect in French Language. *Language*, 33, 91–110.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New York: Routledge.
- Gass, S. M., Behney, J., Plonsky, L., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gass, S. M., Mackey, A., VanPatten, B., & Williams, J. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. *Theories in second language acquisition* (pp. 175–200). London: LEA.
- Geeslin, K. L., & Long, A. (2015). The development and use of the Spanish copula with adjectives by Korean-speaking learners. In I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti, & S. Gumiel-Molina (A c. di), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar*, Issues in

- Hispanic and Lusophone Linguistics (pp. 293–324). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- George, A. (2014). Study Abroad in Central Spain: The Development of Regional Phonological Features. *Foreign Language Annals*, 47(1), 97–114.
- Giacalone Ramat, A. (1990). Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali. In B. Giuliano & A. Giacalone Ramat (A c. di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde: Atti del Convegno internazionale, Pavia, 28-30 ottobre 1988* (pp. 13–38). Milano: Franco Angeli.
- Giacalone Ramat, A. (1993). "Italiano di stranieri". In A. Sobrero A (A c. di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341–410). Roma-Bari: Laterza.
- Giacalone Ramat, A. (A c. di). (2003). *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, A., & Rastelli, S. (2013). The qualitative analysis of actionality in learner language. *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Glisic, I., & Ingason, A. K. (2022). The Nature of Icelandic as a Second Language: An Insight from the Learner Error Corpus for Icelandic (pp. 23–33). Presentato al CLARIN Annual Conference 2021.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Hemel Hempstead: Harvester.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Norris & Ortega (2000) revisited and updated: Implicit and explicit instruction in L2 learning. In P. Rebuschat (A c. di), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Studies in Bilingualism (pp. 443–482). John Benjamins Publishing Company.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. In A. L. Jakobsen, I. M. Mees, & S. Göpferich (A c. di), *Behind the Mind. Methods, Models and Results in Translation Process Research*, Copenhagen Studies in Language (pp. 12–38). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Göpferich, S., Alves, F., & Mees, I. M. (2010). *New Approaches in Translation Process Research*. Denmark: Samfundslitteratur.
- Grandi, N. (2010). Aspetto. *Enciclopedia dell'Italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L.-A. B. (2018). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Boston: Cengage Learning.
- Halverson, S. L. (2018). Metalinguistic Knowledge/Awareness/Ability in Cognitive Translation Studies: Some Questions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, (57), 11–28.
- Han, W., Guo, R., & Chen, Y. (2003). The CCL Corpus of Chinese Texts.
- Han, Y., & Ellis, R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, 2(1), 1–23.

- Han, Z. (2004). Fossilization: Five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 212–242.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Ciper, & P. R. Howatt (A c. di), *Interlanguage* (pp. 291–311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle and Heinle.
- Hendriks, H. (1999). The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition: What children already know and adults still have to learn and vice versa. *Psychology of Language and Communication*, 3(1), 41–60.
- Herschensohn, J. (2009). FUNDAMENTAL AND GRADIENT DIFFERENCES IN LANGUAGE DEVELOPMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(2), 259–289.
- Hopper, P. J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In T. Givón (A c. di), *Syntax and semantics* (pp. 213–241). New York: Academic Press.
- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). *Investigating Instructed Second Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Howard, M., & Leclercq, P. (2017). *Tense-Aspect-Modality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Huang, C.-R., & Zhu, Y. (A c. di). (2023). Chinese grammar. *A Student Grammar of Chinese* (pp. 5–13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, C.-T. J. (1987). Existential sentence in Chinese and (in)deniteness. In E. Reuland & A. ter Meulen (A c. di), *The Representation of (In)deniteness* (pp. 226–253). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Huang, L. (2019). A Corpus-Based Exploration of the Discourse Marker Well in Spoken Interlanguage. *Language and Speech*, 62(3), 570–593.
- Huang, M. (1987). *Aspect: A General System and Its Manifestation in Mandarin Chinese* (Tesi di dottorato). Rice University.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193–223.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (A c. di), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 349–381). New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd.
- Hulstijn, J. H. (2005). THEORETICAL AND EMPIRICAL ISSUES IN THE STUDY OF IMPLICIT AND EXPLICIT SECOND-LANGUAGE LEARNING: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129–140.
- Ingrassia, M. (2014). La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni. *Italiano LinguaDue*, 6(2), 379–399.
- Ionin, T., & Montrul, S. (2010). The Role of L1 Transfer in the Interpretation of Articles with Definite Plurals in L2 English. *Language Learning*, 60(4), 877–925.

- Issa, B. I., & Morgan-Short, K. (2019). EFFECTS OF EXTERNAL AND INTERNAL ATTENTIONAL MANIPULATIONS ON SECOND LANGUAGE GRAMMAR DEVELOPMENT: AN EYE-TRACKING STUDY. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 389–417.
- Iurato, A. (2024). Chapter 4 Exploring the Pragmalinguistic Knowledge of the 是 shì ... 的 de Cleft Construction in L1 Italian Learners' L2 Chinese: Triangulation of Corpus and Experimental Data. In I. Kecskes & H. Zhang (A c. di), *Chinese as a Second Language from Different Angles* (Vol. 1, pp. 76–100). Leiden: Brill.
- Izumi, S. (2002). OUTPUT, INPUT ENHANCEMENT, AND THE NOTICING HYPOTHESIS: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541–577.
- Jackson, D. O. (2022). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamp, H., & Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic*. Studies in Linguistics and Philosophy (Vol. 42). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Karun, K. M., & S, D. M. (2023). Generalized Estimating Equations in Longitudinal Studies: A Non-Parametric Alternative for Two-Way Repeated Measures Mixed ANOVA. *Research Journal of Pharmacy and Technology*, 16(5), 2381–2384.
- Kihlstedt, M. (2002). 11. Reference to past events in dialogue: The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In M. R. Salaberry & Y. Shirai (A c. di), *The L2 Acquisition of Tense–Aspect Morphology*, Language Acquisition and Language Disorders (pp. 322–361). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kim, YouJin, & McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12(2), 211–234.
- Kim, Youjin. (2008). The Contribution of Collaborative and Individual Tasks to the Acquisition of L2 Vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114–130.
- Kirk, R. E. (2009). Experimental design. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (A c. di), *The Sage handbook of quantitative methods in psychology* (pp. 23–45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Klapper, J., & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7(3), 285–314.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1994). *Time in Language*. London: Routledge.
- Klein, W. (2009). How time is encoded. In W. Klein & P. Li (A c. di), *The Expression of Time* (pp. 39–82). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Klein, W., & Perdue, C. (A c. di). (1992). *Utterance Structure: Developing Grammars Again* (Vol. 16). Amsterdam: John Benjamins.

- Klein, W., Li, P., & Hendriks, H. (2000). Aspect and assertion in Mandarin Chinese. *Natural Language & Linguistic Theory*, 18, 723–770.
- Ko, M. H. (2012). Glossing and Second Language Vocabulary Learning. *TESOL Quarterly*, 46(1), 56–79.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Kunitz, S. (2018). Collaborative Attention Work on Gender Agreement in Italian as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 102(S1), 64–81.
- Kurzer, K. (2017). Dynamic Written Corrective Feedback in Developmental Multilingual Writing Classes. *TESOL Quarterly*, 52(1), 5–33.
- Kuteva, T. (1998). On Identifying an Evasive Gram: Action Narrowly Averted. *Studies in Language*, 22(1), 113–160.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Lakshmanan, U., & Selinker, L. (2001). Analysing interlanguage: How do we know what learners know? *Second Language Research*, 17(4), 393–420.
- Lamarre, Christine. (柯理思), 2007, *Xiàndài hànyǔ lǐ biǎoshì HABITUAL yī lèi rènshì qíngtài de fānchóu huà*, The 2nd Kent Ridge International Roundtable Conference on Chinese Linguistics, 1-14.
- Lantolf, J., & Thorne, S. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. VanPatten & J. Williams (A c. di), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). Early and middle French immersion programs: French language outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 48(1), 11–40.
- Larson-Hall, J. (2009). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Laufer, B. (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*, 42(3), 341–354.
- Lee, K., & Karmiloff-Smith, A. (1996). The development of cognitive constraints on notations. *Archives de Psychologie*, 64(248), 3–26.
- Lee, S.-K., & Huang, H.-T. (2008). VISUAL INPUT ENHANCEMENT AND GRAMMAR LEARNING: A Meta-Analytic Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 307–331.
- Leow, R. P. (2000). A STUDY OF THE ROLE OF AWARENESS IN FOREIGN LANGUAGE BEHAVIOR: Aware versus Unaware Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 557–584.
- Leow, R. P. (2015). The roles of attention and (un)awareness in SLA: Conceptual replication of N. C. Ellis & Sagarra (2010a) and Leung & Williams (2012). *Language Teaching*, 48(1), 117–129.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Oakland: University of California Press.

- Li, C. N., Thompson, S. A., & McMillan Thompson, R. (1982). The Mandarin Particle LE: The Discourse Motivation for the Perfect Aspect. In Paul J. Hopper (A c. di), *Tense-Aspect: Between semantics & pragmatics* (pp. 19–44). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 309–365.
- Li, Shaopeng, & Yang, L. (2015). An Investigation of Topic-Prominence in Interlanguage of Chinese EFL Learners: A Discourse Perspective. In L. Yu & T. Odlin (A c. di), *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning* (pp. 107–123). Multilingual Matters.
- Liamkina, O., & Ryshina-Pankova, M. (2012). Grammar Dilemma: Teaching Grammar as a Resource for Making Meaning. *The Modern Language Journal*, 96(2), 270–289.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition—Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Lim, J. M.-H. (2007). Crosslinguistic influence versus intralingual interference: A pedagogically motivated investigation into the acquisition of the present perfect. *System*, 35(3), 368–387.
- Lim, J. M.-H. (2010). Interference in the Acquisition of the Present Perfect Continuous: Implications of a Grammaticality Judgment Test. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3(1).
- Limonta, G. (2009). Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni. *Italiano LinguaDue*, 1(1), 29–54.
- Lin, J. (2003). Temporal Reference in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 12(3), 259–311.
- Lin, J. (2006). Time in a Language Without Tense: The Case of Chinese. *Journal of Semantics*, 23(1), 1–53.
- Lin, J. (2012). Tenselessness. In R. I. Binnick (A c. di), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (pp. 669–695). Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. (2010). Second Language Research Forum Colloquia 2009: Colloquium – Measuring the effectiveness of *Focus on Form*. *Language Teaching*, 44(1), 113–114.
- Loewen, S. (2020). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Loewen, S., & Plonsky, L. (2016). *An A–Z of Applied Linguistics Research Methods*. London: Macmillan Education UK.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009a). Second Language Learners’ Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91–104.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009b). Second Language Learners’ Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91–104.

- Long, A. Y. (2021). Classroom learners' acquisition of the Spanish copula with adjectives: The case of Korean learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 228–254.
- Long, M. (1991). *Focus on Form*: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (A c. di), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: Benjamins.
- Long, M. (2000). *Focus on Form* in Task-Based Language Teaching. In R. D. Lambert & E. Shohamy (A c. di), *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179–192). Philadelphia: John Benjamins.
- Lörscher, W. (1986). Linguistic Aspects of translation processes. Towards an analysis of translation performance. In J. House & S. Blum-Kulka (A c. di), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 277–292). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lörscher, W. (1991). *Translation Process, Translation Performance, Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Lu, W. (2019). Time, tense and viewpoint shift across languages: A Multiple-Parallel-Text approach to “tense shifting” in a tenseless language. *Cognitive Linguistics*, 30(2), 377–397.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1–40.
- Lyster, Roy, & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, Roy. (2004). DIFFERENTIAL EFFECTS OF PROMPTS AND RECASTS IN FORM-FOCUSED INSTRUCTION. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399–432.
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does Intensive Explicit Grammar Instruction Make All the Difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297–327.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405–430.
- Mackey, A. (2017). Classroom-Based Research. In S. Loewen & M. Sato (A c. di), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 541–561). New York: Routledge.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Routledge.
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (A c. di), *Language processing in bilingual children* (pp. 141–166). Oxford: Oxford University Press.
- Marin, T. (2019). *Nuovissimo progetto italiano I*. Roma: Edilingua.
- Martari, Y. (2017). *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*. Bologna: Pàtron.

- Martari, Y. (2018). Conoscenze linguistico-tipologiche e culturali per la progettazione del percorso glottodidattico di italiano L2 di apprendenti cinesi: uno studio pilota sull'espressione dell'imperfettività. *Italiano a stranieri*, 24, 9-14.
- Martari, Y. (2018). Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell'italiano L2 di sinofoni. In Manco, Alberto (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Napoli, 28-30 settembre 2017), 291-306. Milano: Officinaventuno.
- Matthews, J., & Yilmaz, D. (2024). What type of noticing occurs in the first 6 months of learning a foreign language? A case of an absolute beginner of Turkish. *Foreign Language Annals*, 57(3), 818–843.
- Mazza, M. C. (2011). L'aggettivo e l'avverbio in italiano e in cinese: Analisi contrastiva e proposte glottodidattiche. *Italiano LinguaDue*, 3(2), 55–55.
- Meguro, Y. (2017). Textual enhancement, grammar learning, reading comprehension, and tag questions. *Language Teaching Research*, 23(1), 58–77.
- Meisel, Jürgen M., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109–135.
- Mellor, M. (1995). *Aspects of Aspectual Verbs in English and Russian* (PhD thesis). University of Edinburgh.
- Mellow, J. D. (2012). Time Series. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mellow, J. D., Reeder, K., & Forster, E. (1996). Using Time-Series Research Designs to Investigate the Effects of Instruction on Sla. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 325–350.
- Miklič, T. (2008). Alcuni aspetti di tipo pragmatico e di quello retorico-narratologico nell'uso del sistema verbale italiano: Con possibili implicazioni per l'insegnamento L2. *Linguistica*, 48(1), 103–120.
- Mitchell, R. (2000). Anniversary article. Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 21(3), 281–303.
- Montrul, S., & Ionin, T. (2012). Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles. *The Modern Language Journal*, 96(1), 70–94.
- Muñoz Martín, R. (2014). Situating translation expertise. A review with a sketch of a construct. In J. Schweiter & A. Ferreira (A c. di), *The development of translation competence: Theories and methodologies from psycholinguistics and cognitive science* (pp. 2–56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz Martín, R., & Martín de León, C. (2018). Fascinating Rhythm – and Pauses in Translators' Cognitive Processes. In P. Klimant, M. Tieber, & H. Risku (A c. di), *Expertise and Behaviour: Aspects of Cognitive Translation Studies*, Thematic Section of Hermes (pp. 29–47).

- Muñoz, C., & Gilabert, R. (2011). More evidence concerning the Aspect Hypothesis: The acquisition of English progressive aspect by Catalan-Spanish instructed learners1. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(3), 241–263.
- Nah, K. C., White, P., & Sussex, R. (2008). The potential of using a mobile phone to access the Internet for learning EFL listening skills within a Korean context. *ReCALL*, 20(3), 331–347.
- Nassaji, H. (2015). Research Timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. *Language Teaching*, 49(1), 35–62.
- Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34–51.
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2001). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Bonacci editore.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (2017). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International review of applied linguistics in language teaching, IRAL*, 55(4), 393–412.
- Pallotti, G., & Borghetti, C. (2019). The effects of an experimental approach to writing instruction on monolingual and multilingual pupils in Italian primary schools. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6(1), 1–20.
- Pallotti, G., Borghetti, C., Ferrari, S., & Zanoni, G. (2023). Teachers and researchers collaborating to develop effective language education: The project Observing Interlanguage. In G. Erickson, C. Bardel, & D. Little (A c. di), *Collaborative research in language education: Reciprocal benefits and challenges* (pp. 119–132). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213–237.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. Sibil.40*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.

- Perdue, C. (1987). Real beginners, real questions. In H. Blanc, M. Le Douaron, & D. Véronique (A c. di), *S'Approprier une Langue Etrangère* (pp. 196–210). Paris: Didier-Erudition.
- Perdue, C. (1996). Pre-Basic Varieties: The First Stages of Second Language Acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55(1), 135–149.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. (2007). Variation and dynamic systems in SLA. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 43–45.
- Plonsky, L. (2017). Quantitative Research Methods. In S. Loewen & M. Sato (A c. di), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 505–521). New York: Routledge.
- Qu, S. (2021). Integrazione dei test di profitto ai manuali d'italiano usati in Cina per studenti universitari. *Italiano LinguaDue*, 13(2), 726–747.
- Quercioli, F. (2011). *L'acquisizione delle strutture aspettuali nell'italiano L2: Prospettive teoriche e descrittive nelle produzioni narrative di apprendenti angloamericani*. (Tesi di dottorato). Università degli studi di Firenze, Firenze.
- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition. *System*, 60, 147–160.
- Rast, R. (2010). The Role of Linguistic Input in the First Hours of Adult Language Learning. *Language Learning*, 60(s2), 64–84.
- Rastelli, S. (2008). A Compositional Account of L2 Verb Actionality and the Aspect Hypothesis. *Lingue e linguaggio*, (2), 261–289.
- Rastelli, S. (2009a). Lexical aspect too is learned: Data from italian learner corpora. In A. Saxena & A. Viberg (A c. di), *Multilingualism: Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics* (pp. 272–282). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Rastelli, S. (2009b). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Rastelli, S. (2010). L'italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e processing nella glottodidattica sperimentale. In E. Bonvino & S. Rastelli (A c. di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU* (pp. 79–92). Pavia: Pavia University Press.
- Rastelli, S. (2019). The imperfective paradox in a second language: A dynamic completion-entailment test. *Lingua: International review of general linguistics*, (231), 2.
- Rastelli, S. (2020). *The Acquisition of Aspect in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rastelli, S. (2021). Initial L2 learners may ignore or disregard whether predicates are telic or atelic: Counterevidence to the aspect hypothesis. *Lingue e linguaggio*, (1).

- Rastelli, S., & Vernice, M. (2013). Developing actional competence and the building blocks of telicity in L2 Italian. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(1), 55–75.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press.
- Riccucci, M. (2018). *I cinesi a Venezia: Problemi linguistici e culturali* (laurea magistrale). Università Ca' Foscari Venezia.
- Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis1. *ELT Journal*, XXV(3), 204–219.
- Richards, J. C. (1974). A non-contrastive approach to Error Analysis. In J. C. Richards (A c. di), (pp. 172–188). London: Longman.
- Richards, J. C. (1975). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: A triadic framework for examining task influence on SLA. In P. Robinson (A c. di), *Cognition and second language instruction* (pp. 287–318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P., & Long, M. (1998). *Focus on Form: Theory, research and practice*. In C. Doughty & J. Williams (A c. di), *Focus on Form in classroom second language acquisition* (pp. 15–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Rogers, J., & Révész, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs. *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Routledge.
- Rosi, F. (2009). Learning aspect in Italian L2: Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling. *Learning aspect in Italian L2*, 0–0. Franco Angeli.
- Ryan, J. M., & Lafford, B. A. (1992). Acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: Ser and estar and the Granada experience., 75(Hispania), 714–722.
- Ryu, J.-Y., Horie, K., & Shirai, Y. (2015). Acquisition of the Korean Imperfective Aspect Markers –ko iss– and –a iss– by Japanese Learners: A Multiple-Factor Account. *Language Learning*, 65(4), 791–823.
- Saalfeld, A. K. (2012). Teaching L2 Spanish Stress. *Foreign Language Annals*, 45(2), 283–303.
- Saillard, C., & Chen, X. (2012). Valeurs temporelle et modale du conditionnel dans une langue sans flexion verbale: L'exemple du chinois. *Faits de Langues*, 40(1), 125–132.
- Saito, K. (2012). Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854.
- Saito, K., Sun, H., & Tierney, A. (2020). Domain-general auditory processing determines success in second language pronunciation learning in adulthood: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 41(5), 1083–1112.
- Salaberry, M. R. (2000). The acquisition of English past tense in an instructional setting. *System*, 28(1), 135–152.

- Salaberry, M. R., & Shirai, Y. (A c. di). (2002). *The L2 Acquisition of Tense–Aspect Morphology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Samu, B. (2020). La grammatica cognitiva e l'insegnamento del tempo e dell'aspetto in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 209–236.
- Sato, C. J. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: G. Narr.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge Introductions to Language and Linguistics (2^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R., & Perkins, L. (1987). Shifting Gears: Krashen's Input Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 347–353.
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24(2), 205–214.
- Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1977). Some Reservations concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*, 11(4), 441–451.
- Schaeffer, M., Paterson, K. B., McGowan, V. A., White, S. J., & Malmkjær, K. (2017). Chapter 1. Reading for translation. In A. L. Jakobsen & B. Mesa-Lao (A c. di), *Translation in Transition: Between cognition, computing and technology*, Benjamins Translation Library (pp. 17–53). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137–174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. W. (1984). The Strengths and Limitations of Acquisition, 3, 1–16.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in SLA learning. *Applied Linguistics*, (11), 129–158.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W., & P., R. (2001). Attention. *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W., Chan, W. M., Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J. W., et al. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore.
- Schmidt, R. W., Frota, S. N., & Day, R. R. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Cambridge, Mass: Newbury House.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244–258.

- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 382–408). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67–92.
- Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4).
- Sharma, D. S., & Tripathi, P. S. (2018). Error Analysis for English Language Teaching at Primary Level, 6(9), 6–6.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118–132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in Instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165–179.
- Sharwood, S. M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159–168.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58(4), 835–874.
- Shintani, N. (2013). The Effect of *Focus on Form* and *Focus on Forms* Instruction on the Acquisition of Productive Knowledge of L2 Vocabulary by Young Beginning-Level Learners. *TESOL Quarterly*, 47(1), 36–62.
- Shirai, Y., & Kurono, A. (1998). The Acquisition of Tense-Aspect Marking in Japanese as a Second Language. *Language Learning*, 48(2), 279–244.
- Sippel, L., & Jackson, C. N. (2015). Teacher vs. Peer Oral Corrective Feedback in the German Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 48(4), 688–705.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. East Norwalk: Appleton-Century-Crofts.
- Slabakova, R. (2002). Recent research on the acquisition of aspect: An embarrassment of riches? *Second Language Research*, 18(2), 172–188.
- Slabakova, R. (2015). Acquiring Temporal Meanings Without Tense Morphology: The Case of L2 Mandarin Chinese. *The Modern Language Journal*, 99(2), 283–307.
- Slobin, D. I. (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (A c. di), *The Child's Conception of Language* (pp. 45–54). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. London: Psychology Press.
- Smith, C. S. (1997). *The Parameter of Aspect*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Solarino, R. (1996). *I tempi possibili. Le dimensioni temporali del gerundio italiano*. Padova: Unipress.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207.
- Sparvoli, C. (2020). The Factuality Status of Chinese Necessity Modals. Exploring the Distribution Via Corpus-Based Approach. In B. Basciano, F. Gatti, & A. Morbiato

- (A c. di), *Corpus-Based Research on Chinese Language and Linguistics* (pp. 128–165). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Squartini, M., & Pier Marco, B. (2000). The Simple and Compound Past in Romance languages. In D. Östen (A c. di), *Tense and Aspect in the Languages of Europe* (pp. 403–44). Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59.
- Sugaya, N., & Shirai, Y. (2007). THE ACQUISITION OF PROGRESSIVE AND RESULTATIVE MEANINGS OF THE IMPERFECTIVE ASPECT MARKER BY L2 LEARNERS OF JAPANESE: Transfer, Universals, or Multiple Factors? *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 1–38.
- Supasiraprapa, S. (2019). Frequency effects on first and second language compositional phrase comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 40(4), 987–1017.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (A c. di), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (A c. di), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection? *The Modern Language Journal*, 73(2), 150–159.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research—1997–2007. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 837–848.
- Tirkkonen-Condit, S. (2004). Unique items—Over- or under-represented in translated language? In A. Mauranen & P. Kujamäki (A c. di), *Translation Universals: Do they exist?*, Benjamins Translation Library (pp. 177–184). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tirkkonen-Condit, S. (2005). The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta*, 50(2), 405–414.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard Univ Pr.
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183–203.

- Truscott, J., & Smith, M. S. (2011). INPUT, INTAKE, AND CONSCIOUSNESS: The Quest for a Theoretical Foundation. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(4), 497–528.
- Tsang, A. (2022). “The Best Way to Learn a Language is Not to Learn it!”: Hedonism and Insights Into Successful EFL Learners’ Experiences in Engagement With Spoken (Listening) and Written (Reading) Input. *TESOL Quarterly*, 57(2), 511–536.
- Uccelli, P. (2023). The Language Demands of Analytical Reading and Writing at School. *Written Communication*, 40(2), 518–554.
- Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the Noticing Function of Output. *Language Learning*, 62(2), 506–540.
- Ur, P. (2011). Grammar teaching: Research, theory, and practice. In E. Hinkel (A c. di), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 507–522). New York: Routledge.
- van de Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2016). *Focus on Form* through task repetition in TBLT. *Language Teaching Research*, 20(3), 300–320.
- van Hout, A. M. H. (Angeliek). (2007a). Optimal and non-optimal interpretations in the acquisition of Dutch past tenses. (A. Belikova, L. Meroni, & M. Umeda, A c. di) *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, 159–170. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- van Hout, A. M. H. (Angeliek). (2007b). Acquisition of aspectual meanings in a language with and a language without morphological aspect. (H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake, & I. Woo, A c. di) *BUCLD 31 Proceedings Supplement*. on-line publication.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Processing instruction: Theory, research, and commentary. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press.
- Vraciu, A. (2013). Exploring the upper limits of the Aspect Hypothesis: Tense-aspect morphology in the advanced English L2 variety. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 256–290.
- Wagley, N., Perrachione, T. K., Ostrovskaya, I., Ghosh, S. S., Saxler, P. K., Lymberis, J., Wexler, K., et al. (2019). Persistent Neurobehavioral Markers of Developmental Morphosyntax Errors in Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(12), 4497–4508.
- Wang, X., & Fan, L. (2020). An Analysis of Interlanguage Features and English Learning. *Journal of Higher Education Research*, 1(1).
- Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470–481.
- Webb, S. (2005). RECEPTIVE AND PRODUCTIVE VOCABULARY LEARNING: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33–52.

- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whittle, A. (2015). Focalizzare la forma: Sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 7(2), 13–35.
- Whittle, A., & Nuzzo, E. (2015). L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di *Focus on Form* nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 369–370.
- Wilkinson, S. (2001). Noticing Discourse: A Point of Departure for (Re) Designing the Conversation Course. *Foreign Language Annals*, 34(6), 523–533.
- Wolfram, W. (1985). Variability in tense marking: A case for the obvious. *Language Learning*, 35, 229–253.
- Wong, W. (2001). MODALITY AND ATTENTION TO MEANING AND FORM IN THE INPUT. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 345–368.
- Wu, X.-Z. Z. (2004). *Grammaticalization and Language Change in Chinese*. Taylor & Francis.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Yang, S., & Huang, Y. Y. (2004). The impact of the absence of grammatical tense in L1 on the acquisition of the tense-aspect system in L2, 42(1), 49–70.
- Ye, F. (2019). Reflections on the Study of Italian as an L2 within the Context of Chinese Universities. A Comment on Italian Language Learning in Chinese Universities. *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali*, 5, 367–379.
- Yen, Y.-C., Hou, H.-T., & Chang, K. E. (2013). Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: A case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 383–406.
- Yilmaz, Y., & Granena, G. (2019). Cognitive Individual Differences as Predictors of Improvement and Awareness Under Implicit and Explicit Feedback Conditions. *The Modern Language Journal*, 103(3), 686–702.
- Young, R. (1991). *Variation in Interlanguage Morphology*. Bern: Peter Lang.
- Zhan, W., Guo, R., Chang, B., Chen, Y., & Chen, L. (2019). The building of the CCL corpus: Its design and implementation. *Corpus Linguistics*, 6(1), 71–86.
- Zhang, H., & Liu, Y. (2014). A corpus study of most frequently used English verbs by Chinese beginner learners from a conceptual transfer perspective. *International Journal of Corpus Linguistics*, 19(2), 252–279.
- Zhang, L., Zhang, H., Nian, H., & Zhang, L. (2023). Interlanguage Fossilization in English Writing of English Majors. *Frontiers in Educational Research*, 6(20).
- Zyzik, E. (2009). A Novel Format for Teaching Spanish Grammar: Lessons from the Lecture Hall. *Foreign Language Annals*, 41(3), 434–453.

Appendici

APPENDICE A: Consenso Informato

A.1 Introduzione

Questa appendice contiene il modello di consenso informato utilizzato per ottenere il permesso dai partecipanti alla ricerca.

A.2 Modello di Consenso Informato

Informazioni sulla partecipazione allo studio e sul trattamento dei dati personali (ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679)

1. Titolo, Responsabile progetto

Gentile Signora/Signore,

Lei è invitata/o a prendere parte a una ricerca condotta nel quadro del progetto “L’ apprendimento del sistema verbale italiano da parte di apprendenti sinofoni”, di cui è responsabile la dottoranda Siyuan Liu. Prima di decidere se partecipare è importante che abbia tutte le informazioni necessarie per aderire in modo consapevole e responsabile. Le chiediamo di leggere questo documento e di fare a chi le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene opportune.

2. Finalità e modalità del trattamento

Il progetto di ricerca “L’ apprendimento del sistema verbale italiano da parte di apprendenti cinesi” persegue l’obiettivo di verificare se un certo metodo didattico facilita l’apprendimento del sistema verbale italiano da parte di apprendenti sinofoni. Per raggiungere questo obiettivo, i ricercatori impegnati nel progetto si propongono di raccogliere e analizzare i dati del questionario, pre-test, post-test, first delayed post-test and second delayed post-test. I tuoi dati personali e, in particolare, i dati relativi a nome, cognome e risultati dei test, saranno trattati dalla dottoranda Siyuan Liu, con e senza l’uso di apparecchiature automatizzate,

3. Cosa comporta la partecipazione allo studio?

La partecipazione al progetto di ricerca “L’ apprendimento del sistema verbale italiano da parte di apprendenti sinofoni” comporta un questionario anonimo, una serie di lezioni didattiche sperimentali e i quattro test: pre-test, post-test, first delayed post-test and second delayed post-test.

4. Benefici, disagi e/o rischi potenziali della partecipazione

La partecipazione allo studio è volontaria. Per i partecipanti la collaborazione non comporta nessun tipo di rischio o disagio. I ricercatori si attendono informazioni sulla protezione dei dati raccolti.

5. Ritiro dallo studio

Lei ha il diritto di ritirare in qualsiasi momento il suo consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica.

6. Restituzione

Lei ha diritto a richiedere informazioni sui risultati e sull'esito della ricerca.

7. Misure previste per tutelare l'anonimato

Le informazioni che fornirà verranno elaborate dal titolare sopra indicato, che sostituirà tutti i dati di identificazione con un codice, in modo da eliminare qualsiasi riferimento che possa permettere di ricollegare singole affermazioni a una determinata persona. Tenga presente che i Suoi dati saranno soggetti all'anonimizzazione solo dopo un anno.

I dati raccolti e archiviati per la realizzazione dello studio in questione saranno conservati per tre anni.

I dati solo in forma strettamente anonima saranno comunicati all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna e saranno diffusi ad esempio attraverso la pubblicazione della tesi o altro tipo di pubblicazione ed eventuali conferenze scientifiche.

I risultati della ricerca saranno pubblicati in forma riassuntiva e in nessun caso eventuali brevi citazioni saranno riconducibili a singole persone.

8. Contatti

Per qualsiasi informazione e chiarimento su questo studio o per qualsiasi necessità può rivolgersi alla Dottoranda Siyuan Liu (siyuan.liu2@unibo.it) che è a sua disposizione per ulteriori informazioni o chiarimenti.

9. Base giuridica e natura del conferimento dei dati

La base giuridica del trattamento dei dati risiede nel consenso, ai sensi dell'art. 6, primo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e, in caso di dati rientranti nelle categorie particolari, dell'art. 9, secondo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679. Il consenso al trattamento per le finalità sopra descritte è facoltativo.

Tuttavia, si specifica che il conferimento dei dati per le finalità di cui al punto precedente non è obbligatorio ma è essenziale per la realizzazione delle finalità descritte. Il rifiuto di concederli non Le consentirà quindi di partecipare allo studio in questione.

10. Diritti dell'interessato

Fatte salve le limitazioni all'esercizio dei diritti degli interessati di cui agli artt. 2-undecies e 2-duodecimes del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/03), Lei, in qualità di partecipante allo studio e dunque di interessato, può esercitare i diritti riconosciuti ai sensi e nei limiti degli artt. 15-21 del Regolamento (UE) 2016/679, tra cui il diritto di chiedere l'accesso ai propri dati personali, la rettifica o la cancellazione degli stessi, nonché la limitazione del trattamento dei dati che lo riguardano, l'opposizione al trattamento e la portabilità dei dati.

Si precisa inoltre che, ogni eventuale consenso manifestato da Lei è liberamente prestato ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcun svantaggio o pregiudizio e senza pregiudicare la liceità del trattamento basata sul consenso prestato prima della revoca.

Le istanze relative all'esercizio di tali diritti potranno essere presentate al Titolare sopra indicato.

Infine, ove Lei ritenga che il trattamento dei propri dati personali avvenga in violazione di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 o del D.lgs. 196/03 s.m.i. ha il diritto di proporre reclamo al Garante per la protezione dei dati personali, come previsto dall'art. 77 del Regolamento citato o di adire le opportune sedi giudiziarie (art. 79 del Regolamento).

Consenso alla partecipazione allo studio

Il/la sottoscritto/a ___ _ residente in _ ____, via _ __

DICHIARA

Acconsente di aver letto il suddetto foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dal personale addetto al progetto di ricerca “L’ apprendimento del sistema verbale italiano da parte di apprendenti sinofoni” e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dal personale addetto;

Acconsente di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

Acconsente di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano e i relativi rischi;

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

ACCONSENTE NON ACCONSENTE

a partecipare allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

Data Firma

Data Firma di chi raccoglie il consenso

Consenso al trattamento dei dati personali

Il/la sottoscritto/a ___ _ residente in _ ____, via _ __

DICHIARA

ai sensi delle disposizioni del Regolamento (UE) 2016/679 e del Decreto Legislativo 196/2003 e successive modifiche e integrazioni e avendo letto le suestese “Informazioni sul trattamento dei dati personali”.

ACCONSENTE NON ACCONSENTE

al trattamento - NECESSARIO al fine di partecipare allo studio in questione - dei miei dati personali per la redazione della tesi nel modo e per i motivi descritti nella sezione intitolata “Finalità e modalità del trattamento”.

Data Firma

Data Firma di chi raccoglie il consenso

APPENDICE B: Partecipanti all'esperimento (n = 74)

B.1 Introduzione

Di seguito sono riportate le informazioni sui 74 partecipanti: gruppo, sesso, età, localizzazione attuale (Cina o Italia) e livello di competenza linguistica in italiano.

B.2 Tabella di informazioni sui 74 partecipanti

Numero	Codice	Gruppo	Sesso	Età	Contesto di studio	Livello
1	C1-1	Controllo	F	24	Cina	B1
2	C1-2	Controllo	M	21	Cina	B1
3	C1-3	Controllo	M	20	Cina	B1
4	C1-4	Controllo	F	22	Cina	B1
5	C1-5	Controllo	F	25	Cina	B1
6	C1-6	Controllo	F	35	Cina	B1
7	C1-7	Controllo	F	26	Cina	B1
8	C1-8	Controllo	F	22	Cina	B1
9	C1-9	Controllo	F	21	Cina	B1
10	C1-10	Controllo	F	21	Cina	B1
11	C1-11	Controllo	F	24	Cina	B1
12	C1-12	Controllo	F	26	Cina	B1
13	C2-1	Controllo	F	21	Cina	B2
14	C2-2	Controllo	F	21	Cina	B2
15	C2-3	Controllo	F	21	Cina	B2
16	C2-4	Controllo	F	21	Cina	B2
17	C2-5	Controllo	F	21	Cina	B2
18	C2-6	Controllo	F	21	Cina	B2
19	C3-1	Controllo	F	19	Cina	B1
20	C3-2	Controllo	F	19	Cina	B1
21	C3-3	Controllo	F	20	Cina	B1
22	C3-4	Controllo	F	19	Cina	B1
23	C4-1	Controllo	M	21	Italia	B1
24	C4-2	Controllo	F	28	Italia	C1
25	C4-3	Controllo	F	22	Cina	B2
26	C4-4	Controllo	F	25	Cina	B1
27	C5-1	Controllo	F	24	Italia	B1
28	C5-2	Controllo	F	28	Italia	B1
29	C5-3	Controllo	F	29	Italia	A2
30	C5-4	Controllo	F	18	Italia	A2
31	C5-5	Controllo	F	30	Italia	A2
32	C5-6	Controllo	F	28	Italia	B1
33	C5-7	Controllo	F	23	Italia	A2

34	C5-8	Controllo	F	32	Italia	A2
35	C5-9	Controllo	F	29	Italia	B2
36	E1-1	Esperimento	F	21	Italia	B1
37	E1-2	Esperimento	F	19	Italia	B1
38	E1-3	Esperimento	F	21	Italia	C1
39	E1-4	Esperimento	F	21	Italia	B2
40	E1-5	Esperimento	F	20	Italia	B1
41	E1-6	Esperimento	F	20	Italia	B2
42	E1-7	Esperimento	F	19	Italia	B1
43	E1-8	Esperimento	F	28	Italia	C1
44	E1-9	Esperimento	F	22	Italia	B1
45	E1-10	Esperimento	F	20	Italia	B1
46	E1-11	Esperimento	F	20	Italia	B2
47	E1-12	Esperimento	F	23	Italia	B2
48	E1-13	Esperimento	F	20	Italia	B1
49	E1-14	Esperimento	M	30	Italia	C1
50	E2-1	Esperimento	M	21	Italia	B1
51	E2-2	Esperimento	M	21	Italia	B2
52	E2-3	Esperimento	F	21	Italia	B1
53	E2-4	Esperimento	F	21	Italia	B1
54	E2-5	Esperimento	F	21	Cina	B2
55	E2-6	Esperimento	F	20	Italia	B1
56	E2-7	Esperimento	F	31	Italia	C1
57	E3-1	Esperimento	F	19	Cina	B1
58	E3-2	Esperimento	F	19	Cina	A2
59	E3-3	Esperimento	F	21	Cina	B1
60	E3-4	Esperimento	F	20	Cina	B1
61	E4-1	Esperimento	F	20	Cina	B1
62	E4-2	Esperimento	F	29	Cina	B2
63	E4-3	Esperimento	F	20	Cina	B2
64	E4-4	Esperimento	F	20	Italia	B1
65	E4-5	Esperimento	M	24	Italia	B1
66	E5-1	Esperimento	F	33	Cina	A2
67	E5-2	Esperimento	F	40	Italia	A2
68	E5-3	Esperimento	F	21	Cina	B2
69	E5-4	Esperimento	F	25	Cina	C2
70	E5-5	Esperimento	F	23	Cina	B2
71	E5-6	Esperimento	F	19	Cina	A2
72	E5-7	Esperimento	F	19	Cina	A2
73	E5-8	Esperimento	F	54	Cina	A2
74	E5-9	Esperimento	M	28	Cina	A2

APPENDICE C: Pretest

C.1 Introduzione

Questa appendice contiene il modello di Pretest sulle equivalenze utilizzato per valutare le conoscenze dei partecipanti prima dell'inizio dell'esperimento didattico.

C.2 Modello di Pretest

课前测试——意语动词时态实验课程

为了了解并追踪大家的学习情况,请同学们完成以下翻译练习:将 15 个汉语句子翻译成意大利语。

01***必填** 上课使用昵称

02***必填** 我小时候常常会去西班牙。

03***必填** 这篇论文我写了三个月了。

04***必填** 昨天他一边听音乐一边写作业。

05***必填** 我小时候去过西班牙。

06***必填** 我工作三年了。

07***必填** 昨天他看书的时候,门铃响了。

08***必填** 我踢了三个小时的球。

09***必填** 火车要开了。

10***必填** 昨天他看书的时候,我在写作业。

11***必填** 她毕业三年了。

12***必填** 他看书看了三个小时。

13***必填** 昨天我不得不去上班,因为工作没做完。

14***必填** 昨天我想吃披萨。

15***必填** 昨天我本该去健身房,可是太累了。

APPENDICE D: Post-test

D.1 Introduzione

Questa appendice contiene il modello di Post-test sulle equivalenze utilizzato per valutare le conoscenze dei partecipanti subito dopo l'esperimento didattico.

D.2 Modello di Post-test

课后测试——意语动词时态实验课程

为了了解并追踪大家的学习情况，请同学们完成以下翻译练习：将汉语句子翻译成意大利语。

01*必填 上课使用昵称

02*必填 昨天他在看书的时候，我在听音乐。

03*必填 我小时候去过北京。

04*必填 昨天他一边吃饭一边看电视。

05*必填 昨天他游泳游了三个小时。

06*必填 我小时候经常会去北京。

07*必填 昨天我打了三个小时的网球。

08*必填 昨天他散步的时候，看见彩虹了。

09*必填 她结婚三年了。

10*必填 今年要结束了。

11*必填 这本书我看了三个月了。

12*必填 昨天我不得不走路去上班。

13*必填 我健身三年了。

14*必填 昨天我本该去买菜。

15*必填 昨天我想去健身房。

APPENDICE E: Delayed Post-test

E.1 Introduzione

Questa appendice contiene il modello di Delayed Post-test sulle equivalenze utilizzato per valutare le conoscenze dei partecipanti 10 giorni dopo la somministrazione del Post-test

E.2 Modello di Delayed Post-test

追踪测试——意语动词时态课程

为了了解并追踪大家的学习情况，请同学们完成以下翻译练习：将汉语句子翻译成意大利语。

01*必填 上课昵称

02*必填 昨天他在看书的时候，我在工作。

03*必填 我小时候去过意大利。

04*必填 昨天他跑步跑了三个小时。

05*必填 昨天我不得不在家办公。

06*必填 我小时候经常会去意大利。

07*必填 昨天我看了三个小时的书。

08*必填 昨天他看电影的时候，电话响了。

09*必填 她去世三年了。

10*必填 电影要开始了。

11*必填 昨天他一边打电话一边开车。

12*必填 这首歌我听了三个月了。

13*必填 我攀岩三年了。

14*必填 昨天我本该去学校。

15*必填 昨天我想看电影。

正确	不确定	错误
09*必填	Mentre guidava, vedeva quel tramonto spettacolare.	
正确	不确定	错误
10*必填	Ieri, per andare dai nonni, faccio tre ore di treno.	
正确	不确定	错误
11*必填	Ha studiato medicina da otto anni e finalmente sta per laurearsi.	
正确	不确定	错误
12*必填	— Che lavoro fai? — Sono un tassista. Guido il taxi da 10 anni.	
正确	不确定	错误
13*必填	Mentre passeggiavamo, abbiamo trovato un gattino abbandonato.	
正确	不确定	错误
14*必填	L'anno scorso mio nonno di solito guarda le partite di calcio di sera.	
正确	不确定	错误
15*必填	Mentre io studio per l'esame, lui giocava con i videogiochi.	
正确	不确定	错误
16*必填	A Venezia, vedeva il più affascinante carnevale della sua vita.	
正确	不确定	错误
17*必填	Ieri studio italiano per due ore.	
正确	不确定	错误
18*必填	Quando sono entrata in casa, lui parlava al telefono mentre mangiava.	
正确	不确定	错误
19*必填	— Che lavoro fai?— Sono un insegnante. Ho insegnato matematica da 5 anni.	
正确	不确定	错误
20*必填	Da tre anni ha iniziato una nuova carriera.	
正确	不确定	错误
21*必填	Ieri, per vedere un amico, facevo tre ore di treno.	
正确	不确定	错误
22*必填	Sta scrivendo questo romanzo da dieci anni, ma non riesce a finirlo.	
正确	不确定	错误
23*必填	Si dimette dal lavoro due settimane fa.	
正确	不确定	错误
24*必填	Mentre facevo shopping, trovo una fantastica offerta.	
正确	不确定	错误
25*必填	Mentre io ho letto un libro, mia sorella faceva i compiti.	
正确	不确定	错误
26*必填	Quando sono entrata in ufficio, il capo ha parlato al telefono mentre controllava le email.	
正确	不确定	错误
27*必填	Ieri facevo yoga per un'ora.	
正确	不确定	错误
28*必填	L'anno scorso il treno di solito arrivava sempre in orario.	
正确	不确定	错误
29*必填	A Parigi, ho mangiato la miglior baguette della mia vita.	

正确	不确定	错误
30* 必填	— Che lavoro fai?	— Sono una barista. Lavoravo dietro al bancone da 7 anni.
正确	不确定	错误
31* 必填	Ieri, per arrivare qui, ho fatto tre ore di treno.	
正确	不确定	错误
32* 必填	Si trasferiva a Roma cinque anni fa.	
正确	不确定	错误
33* 必填	Da sette mesi lanciava la sua startup.	
正确	不确定	错误
34* 必填	Organizzava quella festa da settimane e sembra che tutto sia perfetto.	
正确	不确定	错误

F.2 Test temporizzato di completamento testuale

第二部分：文章填空题

请阅读文章，根据前后内容，为括号内的动词选择合适的时态变位，填在横线上。

例题：All'inizio del mio tirocinio professionale ___(entrare) al lavoro alle 8:00 ...

答案：All'inizio del mio tirocinio professionale entravo al lavoro alle 8:00 ...

解析：括号内动词是 *entrare*，根据前后文这里用未完成时，所以在横线上填写 *entravo*。

35***必填**

大家好，我叫 Anna。是一名普通的实习生。但是昨天，我却遇到了一件极不寻常的事情！究竟发生了什么？

All'inizio del mio tirocinio professionale entravo al lavoro alle 8:00 e di solito, verso le 10 del mattino, (1. prendere) il tè con gli altri stagisti. Una piacevole abitudine che ci aiutava a conoscerci meglio e a creare uno spirito di gruppo.

Ieri mattina, però, è accaduta una cosa veramente singolare. Nessuno dei miei colleghi si è presentato nella saletta in cui ci riunivamo normalmente e la circostanza mi è sembrata da subito piuttosto strana. Ho quindi deciso di andare a cercarli nei vari uffici per capire cosa fosse successo, ma non ho trovato nessuno.

Mentre mi aggiravo per i corridoi dell'azienda, i colleghi più anziani mi (2. evitare) e l'atmosfera (3. essere) molto strana.

Quando mi sono affacciata alla porta dell'ufficio delle segretarie, la signora Maria e la signora Vanna hanno improvvisamente smesso di parlare.

Mentre (4. entrare), Maria e Vanna si sono voltate dall'altra parte per evitare il mio sguardo. D'altronde, durante il mio stage, non (5. mai entrare) nel loro ufficio. Ho aspettato che si girassero verso di me e mi parlassero, (6. cercare) la loro attenzione, ma le due non mi hanno rivolto neanche una parola. Quindi, sono uscita dalla stanza e (7. camminare) per 5 minuti nel corridoio da sola fino a raggiungere l'ingresso degli uffici.

Mentre (8. passare) nella grande hall vetrata, Il portiere si è accorto della mia presenza e subito si è messo dritto e si è aggiustato la cravatta. Giorgio, questo il suo nome, (9. cominciare) a lavorare per l'azienda cinque anni fa e (10. lavorare) come portiere da tre anni. (11. essere) una persona molto seria che (12. arrivare) al lavoro puntuale ogni giorno. Lui (13. sempre essere) molto gentile con me, anche se io (14. entrare) in azienda da solo quattro mesi.

All'inizio del mio stage facevo le fotocopie e (15. continuare) a spostarmi per tutta l'azienda, mentre ora da 3 mesi (16. scrivere) una relazione per i miei capi sull'economia green. Giorgio mi ha indicato la sala accanto. Mentre (17. aprire) la porta, (18. sentire) tutti i miei colleghi stagisti gridare: AUGURI! Infatti, era il mio compleanno e gli altri stagisti hanno deciso di farmi una sorpresa e di festeggiarmi con una buona bottiglia di vino.

La sera sono rientrata a casa. Dopo cena sono andata in camera mia e mi sono seduta alla scrivania. Ho acceso la musica e aperto il mio diario. Mentre (19. ascoltare) la musica, ripensavo a tutto ciò che era successo durante la giornata. Quindi l'ho scritto sul mio diario e sono andata a letto.

APPENDICE G: Tempi di esecuzione del test finale temporizzato

Soglia: 1800 secondi (30 minuti)

Codice	Inizio del test	Fine del test	Durata (*)
C1-1	17/04/2024 18:37	17/04/2024 18:55	1085
C1-2	26/04/2024 20:46	26/04/2024 21:16	1800*
C2-1	16/04/2024 10:13	16/04/2024 10:26	774
C2-2	16/04/2024 22:26	16/04/2024 22:46	1250
C2-3	16/04/2024 22:16	16/04/2024 22:43	1631
C2-4	15/04/2024 21:50	15/04/2024 22:15	1525
C2-5	17/04/2024 17:56	17/04/2024 18:17	1231
C2-6	15/04/2024 22:02	15/04/2024 22:26	1394
C3-1	29/04/2024 16:05	29/04/2024 16:18	819
C3-2	19/04/2024 02:24	19/04/2024 02:51	1604
C3-3	27/04/2024 17:13	27/04/2024 17:41	1636
C3-4	14/04/2024 18:44	14/04/2024 19:08	1457
C4-1	16/04/2024 06:53	16/04/2024 07:23	1800*
C4-2	13/04/2024 23:18	13/04/2024 23:32	856
C4-3	13/04/2024 20:24	13/04/2024 20:34	590
C4-4	14/04/2024 22:27	14/04/2024 22:57	1800*
C5-1	28/04/2024 16:55	28/04/2024 17:23	1648
C5-2	18/04/2024 23:34	18/04/2024 23:56	1299
C5-3	24/04/2024 23:48	25/04/2024 00:17	1763
C5-4	15/04/2024 14:00	15/04/2024 14:17	998
C5-5	18/04/2024 21:52	18/04/2024 22:15	1407
C5-6	19/04/2024 17:19	19/04/2024 17:49	1791
C5-7	22/04/2024 04:14	22/04/2024 04:40	1565
C5-8	14/04/2024 20:25	14/04/2024 20:55	1767
C5-8	19/04/2024 14:32	19/04/2024 14:59	1638
E1-1	17/04/2024 17:48	17/04/2024 18:13	1506
E1-2	17/04/2024 18:18	17/04/2024 18:33	872
E1-3	16/04/2024 21:18	16/04/2024 21:47	1752
E1-4	15/04/2024 23:38	16/04/2024 00:04	1606
E1-5	15/04/2024 23:35	16/04/2024 00:05	1783
E1-6	17/04/2024 04:35	17/04/2024 05:05	1792
E1-7	24/04/2024 14:56	24/04/2024 15:16	1211
E1-8	17/04/2024 00:13	17/04/2024 00:34	1258
E1-9	16/04/2024 15:32	16/04/2024 15:57	1496
E1-10	16/04/2024 00:11	16/04/2024 00:40	1736

E1-11	15/04/2024 23:17	15/04/2024 23:41	1396
E1-12	17/04/2024 21:07	17/04/2024 21:23	943
E2-1	17/04/2024 18:29	17/04/2024 18:52	1371
E2-2	22/04/2024 04:20	22/04/2024 04:50	1800*
E2-3	18/04/2024 04:22	18/04/2024 04:37	895
E2-4	23/04/2024 17:19	23/04/2024 17:32	761
E2-5	18/04/2024 12:01	18/04/2024 12:22	1288
E3-1	17/05/2024 15:26	17/05/2024 15:56	1797
E3-2	15/04/2024 12:38	15/04/2024 12:53	919
E3-3	14/04/2024 20:33	14/04/2024 20:43	633
E3-4	14/04/2024 19:42	14/04/2024 19:56	871
E4-1	13/04/2024 19:48	13/04/2024 20:16	1704
E4-2	17/04/2024 18:24	17/04/2024 18:36	716
E4-3	13/04/2024 18:49	13/04/2024 19:07	1097
E4-4	13/04/2024 01:14	13/04/2024 01:28	875
E4-5	14/04/2024 07:36	14/04/2024 08:04	1633
E5-1	26/04/2024 13:29	26/04/2024 13:42	786
E5-2	20/04/2024 02:25	20/04/2024 02:54	1706
E5-3	16/04/2024 22:03	16/04/2024 22:32	1739
E5-4	23/04/2024 17:27	23/04/2024 17:48	1285
E5-5	16/04/2024 17:50	16/04/2024 18:01	635
E5-6	28/04/2024 16:23	28/04/2024 16:52	1758
E5-7	18/04/2024 21:41	18/04/2024 22:11	1775
E5-8	20/04/2024 13:57	20/04/2024 14:25	1725