

# LA GRAMMATICA COGNITIVA NELLA DIDATTICA DELLE PREPOSIZIONI IN CONTESTI DI VULNERABILITÀ

*Andrea Fiorista, Borbala Samu<sup>1</sup>*

## 1. INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA IN CONTESTI VULNERABILI, IL CONTRIBUTO DELLA GRAMMATICA COGNITIVA

Negli ultimi decenni l'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio ha alimentato un'ampia riflessione glottodidattica sul profilo dell'apprendente adulto immigrato e sui percorsi didattici più adeguati a rispondere alla complessità dei suoi bisogni formativi (Minuz, 2005; Minuz *et al.*, 2016; Diadori *et al.*, 2017; Troncarelli, La Grassa, 2018; Diadori, 2019; Diadori, 2023; Minuz, Rocca, 2023). Questa attenzione si inserisce in un quadro europeo più ampio, nel quale l'integrazione dei migranti e l'impatto della competenza nelle lingue del Paese ospitante costituiscono oggetto di iniziative di *policy*. Un riferimento centrale è rappresentato dal progetto *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), attivo dal 2006, attraverso il quale il Consiglio d'Europa mette a disposizione linee guida di politica linguistico-educativa e risorse pedagogiche a supporto delle autorità e dei professionisti impegnati nei percorsi di integrazione linguistica di rifugiati e altri migranti. Particolarmente rilevanti, sul versante della qualità dell'offerta formativa, sono le risorse rivolte ai promotori dei corsi; tra questi è disponibile anche in lingua italiana la guida *Enti erogatori di corsi per migranti adulti. Guida all'autovalutazione* (Rossner, 2014), utile per la riflessione organizzativa e didattica e per l'adozione di pratiche di miglioramento continuo.

In Italia i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) assumono un ruolo strategico nei processi di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative dei migranti, configurandosi come spazi centrali di alfabetizzazione, apprendimento dell'italiano L2 e integrazione nel tessuto sociale e istituzionale del Paese. I CPIA sono istituzioni scolastiche pubbliche, istituite nel 2012, che offrono percorsi formativi per adulti (dai 16 anni) in collaborazione con scuole secondarie, enti locali, pubblici e privati. Organizzano corsi finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni, promuovono l'ampliamento dell'offerta formativa e contribuiscono alla formazione linguistica dei cittadini stranieri, oltre a svolgere attività di ricerca sull'istruzione degli adulti. L'offerta si articola in tre tipologie: percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; percorsi di primo livello, che conducono al titolo conclusivo del primo ciclo e alla certificazione delle competenze di base del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado; percorsi di secondo livello, finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica, realizzati dalle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado nell'ambito della rete territoriale dei CPIA. I CPIA svolgono inoltre un ruolo chiave nella verifica dei requisiti linguistici per il permesso di soggiorno e

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

L'articolo è frutto di una collaborazione congiunta tra gli autori. Tuttavia, la responsabilità delle singole parti è così ripartita: si devono a Borbala Samu i §§ 1, 2, 3 (prima parte) e 6, mentre si devono ad Andrea Fiorista i §§ 3 (seconda parte), 4 e 5.

nella formazione civica prevista dall'*Accordo di integrazione* (Deiana, 2022: 39-50).

L'intensificazione dei flussi migratori ha determinato una profonda trasformazione, sia quantitativa sia qualitativa, della composizione dell'utenza dei CPIA (v. Ennas, 2019), oggi caratterizzata da una marcata eterogeneità dei profili. All'interno di questo quadro composito si collocano diverse condizioni di vulnerabilità educativa e sociale, tra cui quella dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). Come evidenzia D'Agostino (2017a, 2017b), la popolazione migrante si caratterizza per un elevato grado di plurilinguismo individuale e comunitario e per una profonda disomogeneità dei sistemi scolastici di provenienza, che si riflette in una forte variabilità nei livelli di istruzione formale. A ciò si aggiunge una significativa eterogeneità nella qualità dei percorsi educativi, spesso distante da standard minimi in grado di garantire una piena alfabetizzazione<sup>2</sup>.

La complessità dei profili linguistici, educativi e sociali degli apprendenti migranti rende necessaria una riconfigurazione dei modelli di progettazione glottodidattica, che sia fondata sul riconoscimento sistematico delle variabili socioculturali e linguistiche che incidono sui bisogni di apprendimento della persona migrante (Beacco, 2010; Beacco *et al.*, 2014; Borri *et al.*, 2014; Beacco *et al.*, 2017; Diadori, 2019; Deiana, Spina, 2020). Tale prospettiva risulta particolarmente rilevante nei contesti di vulnerabilità educativa rappresentati da apprendenti a nulla o scarsa scolarizzazione, per i quali i percorsi di apprendimento linguistico richiedono forme specifiche di sostegno didattico. Negli ultimi anni numerosi studi si sono concentrati su apprendenti scarsamente o per nulla alfabetizzati, offrendo una lettura più articolata dei processi di acquisizione linguistica in contesti di bassa scolarizzazione e del rapporto strutturale tra alfabetizzazione e sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. In particolare, le ricerche della rete transnazionale LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*) hanno evidenziato un divario strutturale rispetto agli apprendenti pienamente alfabetizzati, sia nei tempi di apprendimento – significativamente più lunghi – sia negli esiti del processo acquisizionale, spesso segnati da fenomeni precoci di fossilizzazione. Il quadro è stato completato da contributi provenienti dalla psicologia cognitiva e dalle neuroscienze, che hanno indagato in prospettiva sperimentale gli effetti della *literacy* sull'organizzazione cognitiva e, in particolare, sulle aree implicate nei processi di acquisizione linguistica. Studi recenti condotti su adulti analfabeti apprendenti L2 mostrano come, in assenza di alfabetizzazione, «il linguaggio sia visto solo come un sistema referenziale e un mezzo di comunicazione e non come una stringa di elementi» (D'Agostino, 2017b: 154).

In relazione ai fenomeni di rallentamento acquisizionale e di fossilizzazione riscontrati negli apprendenti a bassa o nulla alfabetizzazione, l'insegnamento della grammatica può avere un ruolo strategico, ma solo se è funzionale alla comunicazione e non si riduce alla mera trasmissione di regole formali. Ciò implica la progettazione di percorsi didattici che includano l'osservazione guidata, il *noticing* e la riflessione sulla lingua, anche in assenza di una pregressa capacità di riflessione metalinguistica strutturata in L1. L'introduzione sistematica di attività metalinguistiche assume un valore strutturale nella progettazione didattica, pur richiedendo una particolare cautela metodologica nei confronti di apprendenti privi di una formazione scolastica consolidata (Minuz *et al.*, 2016: 156-158). Negli apprendenti adulti non alfabetizzati o scarsamente alfabetizzati, la riflessione metalinguistica non è spontaneamente disponibile, ma una competenza che si sviluppa in stretta relazione con i processi di alfabetizzazione. Come mostrano Minuz e Rocca (2023), tali apprendenti, pur possedendo competenze comunicative orali anche in più lingue, non

<sup>2</sup> In alcune aree assume un peso crescente la diffusione di scuole coraniche (*madrasse*), nelle quali le attività educative risultano talvolta orientate alla memorizzazione del testo sacro piuttosto che allo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura. In questi contesti la frequenza scolastica protratta nel tempo non coincide necessariamente con l'acquisizione di competenze alfabetiche adeguate, né con una reale alfabetizzazione funzionale.

hanno consapevolezza della struttura formale del linguaggio: non riconoscono il linguaggio come sequenza di unità discrete (fonemi, parole, morfemi), non percepiscono in modo sistematico i confini tra parole nel flusso dell'oralità e non identificano elementi morfologici e grammaticali come componenti funzionali del significato. La *literacy* introduce infatti una nuova forma di accesso cognitivo al linguaggio, rendendo possibile la rappresentazione consapevole delle strutture linguistiche e la loro manipolazione riflessiva. Bisogna, quindi, predisporre dei percorsi didattici che rendano progressivamente accessibile la dimensione formale della lingua attraverso il ricorso alla mediazione concettuale, la visualizzazione, l'esperienza situata e la costruzione guidata della consapevolezza metalinguistica, tutte strategie ancorate all'esperienza concreta e agli usi comunicativi della vita quotidiana. Per apprendenti a nulla o scarsa scolarizzazione, tale impostazione implica un ripensamento del concetto stesso di studio della grammatica, che può essere più adeguatamente riformulato, secondo la proposta di Minuz *et al.* (2016: 161), in termini di "orientamento grammaticale", cioè un percorso graduale di avvicinamento alla riflessione metalinguistica intesa come scoperta della possibilità di descrivere la lingua attraverso regolarità, ricorrenze e schemi concettuali. In questa direzione si collocano proposte come l'introduzione del modello della grammatica valenziale (Sabatini *et al.*, 2015), ripreso da Gilardoni (2021) nel contesto dei percorsi con migranti come strumento di mediazione tra esperienza linguistica e rappresentazione metalinguistica.

I benefici individuati per la grammatica valenziale risultano, per molti aspetti, convergenti con i presupposti teorici della Grammatica Cognitiva (d'ora in avanti, GC), che costituisce la cornice teorica del presente contributo: il rilievo attribuito al nesso tra strutture e significato, l'adozione di una terminologia metalinguistica minima, l'uso di rappresentazioni grafiche che, anche attraverso il colore e la visualizzazione dinamica, rendono percepibile la struttura della frase e favoriscono un approccio induttivo alla scoperta delle regolarità linguistiche. Inoltre, la GC presenta alcune specificità teoriche di particolare rilievo nei contesti di insegnamento rivolti ad apprendenti migranti vulnerabili. In primo luogo, l'assunzione dell'*embodiment* come principio fondativo della cognizione linguistica consente di collegare la costruzione delle categorie grammaticali all'esperienza percettiva e motoria, rendendo i contenuti grammaticali maggiormente accessibili<sup>3</sup>. In secondo luogo, la centralità dei processi di concettualizzazione e la funzione mediatrice delle rappresentazioni metaforiche conferiscono alla GC un potenziale inclusivo, favorendo l'accessibilità dei contenuti grammaticali anche per apprendenti con bisogni linguistici specifici (Daloiso, 2019). Nei contesti di alfabetizzazione e apprendimento dell'italiano L2 con adulti migranti a scarsa scolarizzazione, queste caratteristiche permettono di progettare attività di riflessione grammaticale a partire da usi comunicativi della vita quotidiana, integrando esperienza linguistica, rappresentazione visiva e mediazione concettuale.

## 2. L'APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO DELLE PREPOSIZIONI IN ITALIANO L2

L'insegnamento e l'apprendimento delle preposizioni nelle lingue straniere – incluso l'italiano L2 – costituiscono un ambito riconosciuto come particolarmente problematico nella ricerca glottodidattica e nella pratica didattica. Le difficoltà possono essere ricondotte a una pluralità di fattori strutturali e cognitivi, tra i quali è possibile individuare almeno quattro criticità principali. In primo luogo, le funzioni semantiche e sintattiche

<sup>3</sup> Cfr. Raspollini (2023), che, con riferimento ai migranti adulti analfabeti nei CPIA, richiama la prospettiva della cognizione incorporata in collegamento ai processi di alfabetizzazione emergente.

svolte dalle preposizioni in italiano sono realizzate in altre lingue attraverso meccanismi grammaticali differenti, come ad esempio i sistemi flessivi (Mosca, 2018). In secondo luogo, non c'è una corrispondenza tra i significati spaziali delle preposizioni nelle diverse lingue – neanche tra lingue tipologicamente e genealogicamente vicine – e c'è una divergenza ancora più marcata nei significati astratti (si vedano, ad esempio, le coppie *vado a Parigi / je vais à Paris*, ma *vado in banca / je vais à la banque* e *va in rovina / va à la ruine*). In terzo luogo, le preposizioni si collocano in contesti semantici e sintattici difficilmente riconducibili a un unico principio organizzatore (Tucci, 2018: 286), presentano un'elevata polisemia e compaiono in numerose strutture lessicalizzate (collocazioni, espressioni idiomatiche), rendendo complessa una loro sistematizzazione semantica. In quarto luogo, l'input linguistico a cui è esposto l'apprendente di L2 è spesso caratterizzato da variazioni formali e d'uso, legate a differenze semantiche sottili o a variazioni diatopiche (come, ad esempio, *in spiaggia, alla spiaggia, sulla spiaggia*), che contribuiscono a rendere instabile e opaco il processo di categorizzazione. Gli apprendenti possono non disporre nella loro L1 di una parola che corrisponda alla categoria di 'preposizione' o la L1 può concettualizzare le relazioni spaziali e astratte in modo differente, rendendo necessario un processo di ricategorizzazione concettuale o la costruzione di nuove categorie compatibili con la lingua target. La semplice frequenza d'uso non costituisce una condizione sufficiente per la comprensione del funzionamento delle preposizioni; è necessario orientare esplicitamente l'attenzione dell'apprendente di L2 verso specifici aspetti semantici e funzionali di questi elementi.

Nelle descrizioni tradizionali il significato delle preposizioni italiane viene spesso rappresentato come largamente arbitrario e difficilmente sistematizzabile. Un esempio di questa impostazione è offerto da una pagina Berlitz sulle preposizioni italiane, in cui la preposizione *di* viene presentata nei seguenti termini: «*Di (...)* has literally 30 different functions. [...] *Di* can be used to specify to whom or of whom, cause, origin, topic, agent, substance, quality, measure, motion to, from and through a place, and many others. If it sounds complicated, it's because it is. But no worry, with the help of some examples you'll learn!»<sup>4</sup>. In coerenza con questa visione, nella pratica didattica spesso si privilegiano strategie basate sulla memorizzazione, presupponendo che la complessità semantica delle preposizioni sia tale da rendere impraticabile una riflessione sistematica con gli apprendenti. Le grammatiche e i materiali didattici tendono a proporre un apprendimento frammentato, item per item, contesto per contesto. Ad esempio, il *Nuovo espresso plus 1* (Ziglio, Rizzo, 2025), manuale destinato ad un pubblico generico di livello A1, nella Lezione 4 introduce gli usi delle preposizioni *in* e *a* con verbi di stato e verbi di movimento, mentre nella Lezione 5 gli usi temporali di *da* e *a* (Figura 1), secondo una logica di presentazione per contesti d'uso che privilegia l'esposizione progressiva dei casi.

Figura 1. *La presentazione delle preposizioni nei manuali destinati al pubblico generico (Ziglio, Rizzo, 2025: 61, 75)*

Le preposizioni <i>in</i> , <i>a</i> , <i>con</i>	
Sto / Sono <b>in</b> palestra. • Vado <b>in</b> palestra.	Con i verbi di stato e con i verbi di movimento in molti casi si usano le stesse preposizioni. La preposizione <b>con</b> indica compagnia. La preposizione e l'articolo molte volte formano una sola parola: <b>a + il = al • a + l' = all'</b>
Sto / Sono <b>a</b> casa. • Vado <b>a</b> casa.	
Esco <b>con</b> gli amici.	
Vado <b>al</b> cinema. • Vado <b>all'</b> opera.	
Le preposizioni di tempo	
Affitto un appartamento <b>da</b> dicembre <b>a</b> marzo.	<i>Da... a...</i> indicano un inizio e una fine.

<sup>4</sup> La pagina si intitola *An amazing guide to Italian prepositions: How to use them all* ed è accessibile al link <https://www.berlitz.com/blog/italian-prepositions-chart>.

Sebbene una componente di apprendimento mnemonico sia inevitabile, la sistematicità dei significati delle preposizioni è spesso sottovalutata (Lindstromberg, 1996: 227); ciò apre uno spazio teorico e didattico per approcci fondati su una concettualizzazione più strutturata e consapevole di questa categoria grammaticale.

I manuali di corso destinati ai migranti adulti presentano generalmente in modo frammentario un numero limitato di significati per ciascuna preposizione, distribuiti lungo numerose unità. Si propone l'uso delle preposizioni in alcuni contesti e l'apprendente deve inferire il significato e le regolarità, come mostrano gli esempi riportati di seguito (Figura 2), tratti da diverse unità (Unità 1 e Unità 4) del manuale di livello elementare *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti. Pre A1 – A1 – verso A2* (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016).

Figura 2. *Le preposizioni in e a negli esercizi* (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016: 18, 51)

### LE PREPOSIZIONI IN E A NEGLI INDIRIZZI



#### 6. SCRIVI LE PAROLE AL POSTO GIUSTO. POI AGGIUNGI I TUOI DATI.

CINA • ROMA • INDIA • VIA PARINI 7 • BANGLADESH • PARIGI •  
 PIAZZA GARIBALDI 3 • MOGADISCIO • VIALE TURATI 126

CITTÀ	NAZIONE	INDIRIZZO
PARIGI	CINA	VIA PARINI 7
IO .....	IO .....	IO .....



#### 7. LEGGI E COMPLETA LA REGOLA CON L'AUTO DELL'INSEGNANTE.

ABITO **IN** ITALIA, **A** ROMA,  
**IN** VIA BOLLANI 76.

**IN** con le .....  
**A** con le .....  
**IN** con gli .....



#### 8. COMPLETA CON I TUOI DATI. POI LEGGI AD ALTA VOCE.

ABITO .....  
 (NAZIONE) (CITTÀ) (INDIRIZZO)

### LE PREPOSIZIONI IN E A



#### 6.A COMPLETA CON LE PREPOSIZIONI IN O A.

1. OGGI DEVO ANDARE ..... CENTRO.
2. IL LUNEDÌ E IL MARTEDÌ VADO ..... SCUOLA.
3. PRENDO L'AUTOBUS PER ANDARE ..... CASA.
4. VADO ..... COMUNE A FARE LA CARTA D'IDENTITÀ.




#### 6.B COMPLETA CON LE PREPOSIZIONI IN O A.

1. Non prendo mai l'autobus, preferisco andare ..... piedi.
2. Qualche volta vado ..... bicicletta.
3. Samira oggi deve andare ..... posta.
4. I miei amici vanno ..... lavorare ..... motorino.

Successivamente (Unità 9), le nuove strutture vengono presentate in forma esplicita in una sezione intitolata *Studiamo la grammatica* (Figura 3).

Figura 3. *Sistematizzazione delle conoscenze relative all'uso delle preposizioni* (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016: 102)



**2. Leggi le frasi e cerchia la preposizione. Poi scrivi il numero delle frasi nella tabella. Attenzione: alcune frasi contengono 2 preposizioni: devi scrivere il numero della frase 2 volte nella tabella.**

*Presentare le preposizioni articolate che compaiono senza soffermarsi a spiegarle nel dettaglio. Proporre eventualmente una spiegazione alla lavagna, se si ritiene che la classe sia di livello adeguato.*

1. La banca è tra il supermercato e la posta.
2. Quando fa caldo, non mi piace andare al lavoro in bici.
3. Abito in Europa ormai da molti anni.
4. Da quanto tempo sei in Italia?
5. Come vieni a scuola?
6. Marco, puoi andare in farmacia?
7. ● Dove vai? ■ Vado a casa.
8. Per fare la carta di identità, bisogna andare in Comune.
9. Ho mal di gola da una settimana.
10. Ho la febbre, devo prendere l'antibiotico per dieci giorni.
11. Abito a Bergamo, una città del Nord Italia, e mi piace molto.
12. Parto da Torino e vado a Parigi.
13. Ali, tra quanti giorni parti?
14. Aziza viene dal Marocco.

<b>IN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stato o continente .....</li> <li>• mezzo di trasporto .....</li> <li>• alcuni uffici o negozi .....</li> </ul>
<b>DA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quanto tempo .....</li> <li>• città, nazione, continente .....</li> </ul>
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• città .....</li> <li>• alcuni luoghi (casa, scuola) .....</li> </ul>
<b>PER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quanto tempo .....</li> <li>• per quale motivo .....</li> </ul>
<b>TRA/ FRA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quanto tempo .....</li> <li>• per dire dove è qualcosa .....</li> </ul>

Significativa è l'indicazione fornita all'insegnante nel momento in cui si riassumono le preposizioni introdotte nelle unità precedenti. Il manuale suggerisce di «Presentare le preposizioni articolate che compaiono senza soffermarsi a spiegarle nel dettaglio. Proporre eventualmente una spiegazione alla lavagna, se si ritiene che la classe sia di livello adeguato» (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016: 102), confermando un'impostazione didattica che tende a privilegiare l'esposizione e l'uso contestuale rispetto a una trattazione esplicita e strutturata delle preposizioni.

Coerentemente con questa linea, il manuale *Italiano di base. Corso per studenti migranti* (Bolzoni *et al.*, 2016: 143) presenta le preposizioni prevalentemente in forma implicita, con spiegazioni metalinguistiche sporadiche, ad es. «Per indicare la distanza usi le preposizioni da → a». Nel manuale *Bla bla A1* (Mattioli, 2021), nell'Unità 2 intitolata *Come va?*, si prende avvio da un dialogo introduttivo contenente esempi delle preposizioni target, seguito da una esplicitazione schematica delle forme e degli usi attraverso un quadro riepilogativo (Figura 4) e da un esercizio di completamento, finalizzato al riutilizzo controllato delle preposizioni presentate.

Figura 4. *Schema esplicativo sulle preposizioni in, a, da* (Mattioli, 2021: 17)

NAZIONI	CITTÀ/LUOGHI SPECIFICI	TEMPO
IN + 	A 	DA + 12345...
"Sono <b>IN</b> Italia,	<b>A</b> Milano	<b>DA</b> sei anni."

In *Facile Facile A2* (Mattioli, Cassiani, 2016), invece, si propone una riflessione interlinguistica esplicita chiedendo all'apprendente di trovare la traduzione delle preposizioni nella propria lingua (Figura 5).

Figura 5. *Riflessione inter- e metalinguistica sull'uso delle preposizioni* (Mattioli, Cassiani, 2016: 14)

**le preposizioni semplici**

Nella lingua italiana ci sono piccole parole di due-tre lettere che si chiamano **PREPOSIZIONI SEMPLICI**. Guarda gli esempi e scrivi, sotto, come si possono tradurre nella tua lingua.

LUI È IL MARITO <b>DI</b> MIA SORELLA .....	SONO NATA <b>A</b> NAPOLI .....	SONO IN ITALIA <b>DA</b> UN ANNO .....	SONO NATO <b>IN</b> BRASILE .....
SONO IN ITALIA <b>CON</b> MIA MARITO .....	LE CHIAVI SONO <b>SU</b> QUEL MOBILE .....	SONO IN ITALIA <b>PER</b> LAVORARE .....	PESARO È <b>TRA (FRA)</b> RIMINI E ANCONA .....

**MA CHE STRANO** PARTICOLARITÀ DELLA LINGUA ITALIANA

<p><b>IN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>CON STATO E CONTINENTE:</b> sono nato in Italia, in Africa, in Cina...</li> <li>- <b>CON NEGOZI CHE FINISCONO IN -IA</b> è in pizzeria, in farmacia, in libreria...</li> <li>- <b>CON NOMI CHE FINISCONO IN -TECA</b> vado in discoteca, in biblioteca...</li> <li>- <b>CON STANZE e LOCALI COMUNI</b> sono in bagno, in cucina, in garage, in palestra, in chiesa, in ufficio...</li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>CON CITTÀ:</b> a Roma, a Napoli, a Santiago...</li> <li>- <b>CON ANDARE e INIZIARE</b> + <b>ALTRO VERBO ALL'INFINITO</b> vado a dormire, andiamo a lavorare, ho iniziato a studiare, inizia a piovere</li> <li>- <b>CON SCUOLA, CASA, TEATRO</b> sono a scuola, vado a casa, poi a teatro</li> </ul>
---	--

★ **INDOVINA:** che differenza c'è tra **IN PIEDI** e **A PIEDI**?

A parte quest'ultimo esempio, nei manuali destinati ai migranti adulti si osserva la tendenza a presentare le preposizioni in modo implicito e frammentato, coerentemente con un'impostazione didattica che privilegia l'efficacia comunicativa rispetto alla sistematizzazione formale delle strutture linguistiche. Tale orientamento è in linea con la prospettiva veicolata dai *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio*, elaborati nell'ambito del Progetto nazionale FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi)<sup>5</sup>, che propongono una contestualizzazione dei descrittori del QCER in rapporto a un pubblico di apprendenti migranti. Gli elementi grammaticali "micro" – quali articoli, preposizioni, pronomi personali e congiunzioni – tendono a essere considerati marginali rispetto alla trasmissione del messaggio, poco salienti sul piano fonologico e grafico e scarsamente rilevanti per l'intelligibilità globale del testo.

Se tale orientamento è pienamente giustificato sul piano valutativo, appare invece parziale se considerato dal punto di vista dei processi di apprendimento. Per apprendenti a bassa o nulla scolarizzazione, l'assenza di un lavoro guidato sulla funzione degli elementi grammaticali rischia di ostacolare l'accesso ai meccanismi che collegano le strutture linguistiche alla costruzione del significato, favorendo opacità interpretative e processi di fossilizzazione. L'attenzione agli elementi "micro" non risponde necessariamente a una

<sup>5</sup> I sillabi sono accessibili al seguente link: <https://www.associazionecliq.it/sillabi/>.

logica di correttezza normativa, ma può essere proposta come mediazione cognitiva, finalizzata a rendere comprensibile il funzionamento della lingua e il ruolo funzionale di unità grammaticali a bassa salienza formale, come le preposizioni, coniugando efficacia comunicativa e consapevolezza linguistica. Infatti, la focalizzazione sugli elementi strutturali non coincide necessariamente con lo studio formale della grammatica. Come chiariscono Whittle e Nuzzo (2015: 51), «[l]a focalizzazione sulla lingua in quanto oggetto, se attuata in un contesto nel quale viene preservato l'ancoraggio alla comunicazione (Long, 1996: 425 e 429), non implica una riproposizione dell'insegnamento grammaticale, inteso come descrizione del sistema linguistico e presentazione o spiegazione delle regole della lingua (*focus on forms*). Il *focus on form* [(al singolare)] prevede invece una focalizzazione sulla forma, e quindi un insegnamento grammaticale, che resta radicato nello scambio comunicativo e in cui l'attenzione prioritaria è sul significato». Il *focus on form*, inteso come attenzione alla forma integrata nello scambio comunicativo, trova un naturale punto di appoggio nella prospettiva della Linguistica Cognitiva, che consente di rendere il significato grammaticale concettualmente interpretabile attraverso l'esperienza e la visualizzazione, come verrà discusso nei paragrafi seguenti.

### 3. LE PREPOSIZIONI NELLA CORNICE DELLA LINGUISTICA COGNITIVA

Per introdurre la prospettiva della Linguistica Cognitiva (LC) sulle preposizioni, si può partire da una formulazione di Evans e Tyler (2005: 13), secondo cui «the differences in expressing spatial relations found across different languages can be accounted for in non-arbitrary ways and that the distinct meanings associated with a particular preposition are related in systematic, principled ways». Dalla prospettiva della LC emergono alcuni principi teorici centrali che risultano particolarmente rilevanti per l'interpretazione del funzionamento delle preposizioni. In primo luogo, la LC assume che i concetti si costruiscano a partire dall'esperienza corporea e dall'interazione dell'essere umano con l'ambiente, e che il linguaggio rifletta tali strutture cognitive (Evans, Tyler, 2005: 17–18). Le categorie concettuali non si configurano dunque come entità puramente astratte, ma si fondano su esperienze percettive e motorie ricorrenti, organizzate in configurazioni schematiche che possono essere rappresentate in forma visiva. Da qui deriva la nozione di *image-schema* (schema d'immagine), intesa come struttura cognitiva astratta che organizza pattern ricorrenti dell'esperienza sensomotoria (Lakoff, 1987; Johnson, 1987). In questa cornice teorica, le preposizioni sono considerate come espressioni linguistiche di relazioni spaziali concettualizzate. A partire dai primi studi di orientamento cognitivista degli anni Ottanta (ad es., Lakoff, 1987), le preposizioni vengono interpretate come unità che codificano una relazione tra due entità: un elemento messo a fuoco, il *Trajector* (TR), e un elemento di sfondo che funge da riferimento localizzante, il *Landmark* (LM), secondo la terminologia di Langacker (1987). Tali relazioni sono considerate come configurazioni cognitive idealizzate e astratte, riconducibili a schemi d'immagine. I molteplici significati associati a una stessa preposizione non vengono interpretati come una lista arbitraria di usi indipendenti. Numerosi studi hanno mostrato come i significati associati a una preposizione si sviluppino a partire da uno schema d'immagine primario attraverso processi sistematici di estensione semantica, configurandosi come una rete di polisemia organizzata attorno a un nucleo centrale (Lakoff, 1987; Evans, Tyler, 2005).

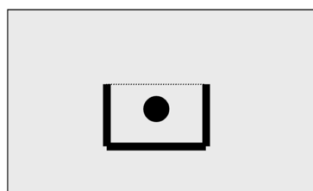
Celce-Murcia, Larsen-Freeman (1998) e Lindstromberg (1996) presentano tentativi significativi di applicare gli apporti delle analisi cognitive alla grammatica pedagogica. In particolare, Lindstromberg propone l'applicazione della teoria dei prototipi per spiegare il significato delle preposizioni, assumendo che ciascuna di esse presenti un numero relativamente ridotto di significati letterali correlati, tra i quali tende a emergere uno come

psicologicamente “prototipico”, ovvero come il miglior esemplare della categoria. Alcuni dei significati letterali, in particolare quello prototipico, vengono poi estesi per via metaforica, dando origine a un altro insieme relativamente ristretto di significati correlati (Lindstromberg, 1996: 225).

L’approccio adottato nel nostro studio si colloca nella prospettiva della semantica delle preposizioni sviluppata da Evans e Tyler (Tyler, Evans, 2001; Tyler, Evans, 2003; Evans, Tyler, 2004a; Evans, Tyler, 2004b; Evans, Tyler, 2005), che può essere sintetizzata nei seguenti quattro punti principali.

1. Base incarnata (*embodied*) dei concetti preposizionali. I concetti codificati dalle preposizioni (relazioni spaziali) hanno una base incarnata, in quanto derivano dall’interazione dell’essere umano con il mondo fisico-spaziale. Di conseguenza, «they are better represented as being more gestalt-like and image-schematic in nature rather than as linguistic propositions or semantic feature bundles (Langacker 1987)» (Evans, Tyler, 2005: 13).
2. Le preposizioni come rappresentazioni schematizzate di scene spaziali. Una preposizione codifica una rappresentazione mentale astratta della relazione spaziale tra due entità. Gli esseri umani costruiscono tali rappresentazioni attraverso un processo di rianalisi e generalizzazione dell’informazione percettiva, a partire dall’esperienza ricorrente dell’interazione con il mondo fisico-spaziale. Le scene spaziali concrete, ricche dal punto di vista informativo, vengono progressivamente astratte in configurazioni schematiche altamente generalizzate, stabilizzate nella memoria come strutture cognitive ricorrenti, che Evans e Tyler (2005: 13-14) definiscono come proto-scene (*proto-scenes*).
3. Dimensione funzionale della relazione spaziale schematizzata. La relazione spaziale schematizzata codifica anche un elemento funzionale, che deriva dal modo in cui le relazioni spaziali risultano salienti e rilevanti per l’azione umana e per l’interazione con l’ambiente fisico. Nel caso della preposizione *in*, ad esempio, la configurazione spaziale implica un *Landmark* (LM) in relazione di inclusione rispetto al *Trajector* (TR) (Talmy, 2000) e l’elemento funzionale corrisponde alla nozione di contenimento (*containment*). In questa configurazione, una entità è rappresentata come situata all’interno dei confini di un’altra, con conseguenze funzionali rilevanti: l’azione dell’entità contenuta risulta limitata e regolata dai confini dell’entità contenente, che ne vincolano i movimenti e l’interazione con l’ambiente esterno (Evans, Tyler, 2005: 14). Il contenimento non è quindi solo una relazione spaziale, ma una configurazione concettuale funzionalmente significativa, legata all’esperienza corporea e all’interazione con il mondo fisico. Nel caso del concetto di *containment*, si può dunque ipotizzare che l’elemento funzionale includa nozioni quali localizzazione, confinamento, protezione e (parziale) non visibilità dell’elemento contenuto (Johnson, 1987). La Figura 6 riporta la proto-scena schematizzata per la preposizione inglese *in*, in cui la pallina rappresenta il *Trajector* (TR) e le linee marcate il *Landmark* (LM).

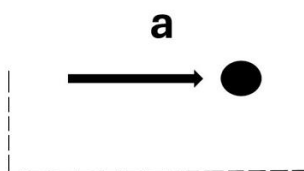
Figura 6. *Proto-scena della preposizione inglese in* (Evans, Tyler, 2005: 19)



4. Estensione sistematica dei significati dal dominio spaziale a quello astratto. I significati aggiuntivi che compongono la rete semantica di una preposizione si sviluppano in modo sistematico e non arbitrario a partire dal significato spaziale primario, rappresentato dalla proto-scena. Attraverso un insieme limitato di principi cognitivi ricorrenti, le configurazioni spaziali originarie vengono progressivamente estese verso domini concettuali astratti, dando luogo alla molteplicità di usi – spesso non spaziali – associati a una stessa preposizione (Evans, Tyler, 2005: 14).

Per rappresentare le preposizioni italiane *a*, *in* e *da* proponiamo le seguenti proto-scene. La proto-scena della preposizione *a* (Figura 7) è stata progettata per rappresentare il suo significato primario in termini di orientamento verso un punto e di relazione di adiacenza, piuttosto che di inclusione. L'immagine raffigura un TR, rappresentato da una freccia, orientato verso un LM, raffigurato da un punto, mettendo in evidenza il valore di direzionalità tipico di costrutti quali *andare a casa*. Al tempo stesso, la presenza del punto e della freccia all'interno di una sorta di contenitore consente di rappresentare anche usi statici della preposizione, come *essere* o *stare a casa*, nei quali il TR è concettualmente localizzato in prossimità di un riferimento spaziale puntuale.

Figura 7. Proto-scena della preposizione *a*



Sia la freccia sia il punto sono collocati all'interno di un'area delimitata da contorni tratteggiati, che non configurano un vero e proprio contenitore. Tale scelta grafica risponde all'esigenza di distinguere la preposizione *a* dalla preposizione *in*, evitando una rappresentazione basata sull'idea di contenimento. I confini tratteggiati indicano infatti uno spazio non rigidamente delimitato, suggerendo che i luoghi veicolati dalla preposizione *a* non sono necessariamente concettualizzati come contenitori, ma piuttosto come punti di riferimento funzionali. L'elemento centrale della proto-scena è dunque la relazione di adiacenza tra TR e LM, intesa come prossimità orientata verso un punto, in linea con quanto proposto da Wyleciol (2021). La preposizione *a* codifica una relazione spaziale minima e altamente schematica, che si presta a essere estesa a diversi contesti d'uso, sia dinamici sia statici.

La proto-scena della preposizione *in* (Figura 8) è stata progettata per rappresentare il suo significato prototipico in termini di inclusione all'interno di uno spazio concettualizzato come contenitore. Nell'immagine, il LM è raffigurato come un'area delimitata da confini continui, all'interno della quale è collocato il punto che rappresenta il TR, rendendo visibile la relazione di contenimento che caratterizza gli usi spaziali di base della preposizione *in*<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Kwapisz-Osadnik (2025: 14) definisce l'invariante semantico della preposizione *in* nei seguenti termini: «*in* indica un LM attributivo localizzante che serve da contenitore a un TR; il rapporto tra il TR e il LM è intrinseco e tangente». Una simile definizione permette di precisare che *in* può essere impiegata tanto in contesti attributivi (ad es. *statua in bronzo*) quanto in configurazioni localizzanti, senza per questo sovrapporsi a preposizioni pienamente locative come *dentro*. La distinzione tra *in* e *dentro* riflette modalità diverse di concettualizzazione della scena: mentre *dentro* codifica un rapporto di inclusione percepita, *in* costruisce una relazione più astratta e intrinseca tra TR e LM. Nel contesto di insegnamento considerato si è ritenuto opportuno adottare una semplificazione sul piano concettuale, rimandando a una fase successiva l'introduzione di tali distinzioni.

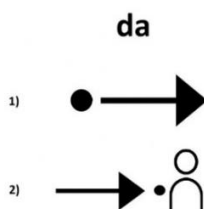
Figura 8. Proto-scena della preposizione in



Il contenitore è rappresentato come aperto, in quanto privo del confine superiore, a segnalare che la nozione di contenimento associata a *in* non implica necessariamente uno spazio fisicamente chiuso. Tale scelta grafica riflette il fatto che la preposizione *in* può essere utilizzata anche con luoghi che non corrispondono a contenitori prototipici, come in *in spiaggia* o *in piazza*, i quali vengono tuttavia concettualizzati come spazi delimitati funzionalmente. Analogamente alla proto-scena della preposizione *a*, è presente una freccia che indica l'orientamento del TR verso il LM, consentendo di rappresentare gli usi dinamici (*andare in palestra*). Tuttavia, la dinamicità non è un tratto essenziale, per cui la freccia potrebbe anche non esserci in alcuni casi e rappresentare soltanto il punto in un contenitore; questo darebbe ragione degli usi statici (*essere/stare in palestra*). Così, la proto-scena integra la dimensione di movimento e quella di localizzazione, mantenendo al centro la relazione di contenimento come tratto semantico distintivo della preposizione *in*. L'uso della proto-scena ha permesso di rendere visibile il contrasto concettuale tra *in* e *a*, mostrando come la differenza tra le due preposizioni non risieda esclusivamente nel verbo o nella struttura sintattica, bensì nel modo in cui lo spazio viene concettualizzato.

La preposizione *da* è stata rappresentata attraverso due proto-scene distinte (Figura 9), corrispondenti a due significati primari rilevanti nel percorso didattico: da un lato, la relazione di origine o provenienza; dall'altro, la relazione di movimento orientato verso una meta "umana", tipica di costrutti quali *andare da Mario* o *andare dal medico*.

Figura 9. Proto-scene per la preposizione da



Nella prima proto-scena (Figura 9.1), la preposizione *da* codifica una relazione di origine. Il LM è rappresentato da un punto, che funge da punto di partenza, mentre la freccia indica il movimento del TR che si allontana da esso. La configurazione rende visibile la nozione di separazione e di distacco da un'origine spaziale, che costituisce il significato prototipico della preposizione *da* in contesti di provenienza (*venire da Palermo*, *partire da casa*). In questa proto-scena, l'attenzione è focalizzata non sulla meta del movimento, ma sul punto iniziale a partire dal quale esso si sviluppa. La seconda proto-scena (Figura 9.2) rappresenta invece un uso apparentemente divergente, ma concettualmente motivato, della preposizione *da*, in cui essa introduce una destinazione, a condizione che la meta sia una persona o un referente umano. In questo caso, il LM è raffigurato come una figura umana, mentre la freccia indica il movimento orientato verso tale riferimento. Pur trattandosi di un uso direzionale, la relazione espressa da *da* non coincide con quella codificata dalla preposizione *a*: il LM non è concepito come un punto astratto o funzionale, bensì come un centro relazionale umano, rispetto al quale il movimento è interpretato in termini di contatto, interazione o servizio (*andare dal medico*,

*andare da un amico*). La giustapposizione delle due proto-scene permette di mostrare come i diversi usi della preposizione *da* siano riconducibili a configurazioni concettuali coerenti, fondate sull'idea di relazione con un'origine o con un referente umano, piuttosto che apprese come eccezioni o irregolarità formali<sup>7</sup>.

#### 4. DISEGNO SPERIMENTALE E IMPIANTO METODOLOGICO

Lo studio adotta un approccio quantitativo e si basa su un disegno quasi-sperimentale, articolato in tre fasi: *pre-test*, trattamento didattico e *post-test*. L'indagine è stata condotta all'interno di un contesto autentico di insegnamento, configurandosi come una forma di ricerca in classe (*classroom-based research*), orientata alla verifica empirica delle ricadute didattiche di specifiche scelte educative e metodologico-didattiche. Il disegno della ricerca prevede il confronto tra due gruppi di apprendenti: un gruppo di controllo, sottoposto a un trattamento di tipo tradizionale basato sulla metodologia *Presentation, Practice, Production* (PPP), e un gruppo sperimentale, per il quale è stato adottato un percorso didattico ispirato ai principi della GC, applicati all'insegnamento delle preposizioni *a*, *in* e *da*. In linea con gli obiettivi dello studio, non è stato previsto un *delayed post-test*. L'indagine, infatti, non intende misurare l'acquisizione a lungo termine del fenomeno linguistico oggetto di analisi, quanto piuttosto verificare gli esiti differenziali di due trattamenti espliciti sull'uso delle preposizioni, in relazione a una conoscenza prevalentemente esplicita e consapevole del contenuto grammaticale preso in esame.

L'intervento didattico sperimentale è stato progettato come un'attività di *noticing* guidato, finalizzata a favorire la presa di coscienza delle caratteristiche semantico-concettuali sottese all'uso delle preposizioni *a*, *in* e *da*, più che la loro automatizzazione o acquisizione implicita. Nei paragrafi che seguono vengono presentati il contesto e i partecipanti coinvolti nello studio, le caratteristiche dei trattamenti didattici somministrati ai due gruppi e gli strumenti utilizzati per la raccolta e l'analisi dei dati.

##### 4.1. Contesto e partecipanti

Lo studio sperimentale è stato condotto presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Messina nel mese di ottobre 2025 e ha coinvolto due classi del primo periodo didattico<sup>8</sup>. Si tratta di classi composte da una popolazione con background migratorio, in particolare apprendenti adulti e minori stranieri non accompagnati (MSNA), per i quali il percorso formativo prevede 200 ore aggiuntive di italiano integrativo, erogate da un docente esperto in didattica dell'italiano come L2. Le due classi coinvolte nello studio presentavano una marcata disomogeneità interna in termini di

<sup>7</sup> Nella descrizione proposta da Kwapisz-Osadnik (2022: 81-82), la preposizione *da* individua il punto di avvio di un percorso, che può essere tanto fisico quanto mentale. Ad esempio, in espressioni come *una ragazza dai capelli neri*, il processo di costruzione della scena procede dal dettaglio all'insieme: l'attenzione percettiva si focalizza dapprima sui capelli, che costituiscono il punto di accesso alla rappresentazione della ragazza.

<sup>8</sup> Il primo periodo didattico dei CPIA è orientato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media) e prevede un impegno complessivo di 400 ore. Qualora emergano carenze nelle competenze di base o in assenza della certificazione di scuola primaria, il percorso può essere ampliato fino a ulteriori 200 ore (Cogoni *et al.*, 2026: 366). I percorsi del primo periodo didattico rappresentano un contesto caratterizzato da bisogni linguistici ed educativi particolarmente complessi, poiché vi afferiscono apprendenti spesso neoarrivati in Italia o comunque con un livello di competenza linguistica iniziale molto basso; in alcuni casi si tratta di apprendenti non alfabetizzati o con una scolarizzazione pregressa discontinua.

competenza linguistica, riconducibile alle diverse biografie individuali degli apprendenti, quali il tempo di permanenza in Italia, il livello di scolarizzazione pregressa e l'eventuale frequenza di corsi di italiano precedenti. Nonostante tali differenze, il profilo linguistico complessivo degli apprendenti poteva essere collocato, in termini generali, nell'area del livello A1 del QCER, rendendo possibile il confronto tra un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale all'interno di un medesimo livello di riferimento. La sperimentazione didattica è stata condotta dall'insegnante delle classi coinvolte, che coincide con uno degli autori dell'articolo e assume pertanto il ruolo di insegnante-ricercatore. Tale scelta si colloca nel quadro della *classroom-based research*, un approccio ampiamente riconosciuto in ambito educativo e glottodidattico, che prevede la conduzione della ricerca all'interno del contesto reale dell'aula da parte del docente stesso. In questo paradigma, l'insegnante-ricercatore indaga in modo sistematico la propria pratica didattica, con l'obiettivo di valutarne empiricamente l'efficacia, beneficiando al contempo di un'elevata validità ecologica e di una conoscenza approfondita del contesto e degli apprendenti (Taber, 2013).

Il campione complessivo è costituito da 37 apprendenti, di cui 19 appartenenti al gruppo di controllo e 18 al gruppo sperimentale. L'età media dei partecipanti è pari a 19,5 anni (il range registrato è tra i 16 e i 35 anni). Per quanto riguarda le lingue di origine, il gruppo risulta linguisticamente eterogeneo, comprendendo apprendenti con lingue madri diverse, tra cui: amarico, arabo, baoulé, bambara, bengalese, dioula, hausa, igbo, mandinka, oromo, punjabi, singalese, tamil, wolof, yoruba. La netta maggioranza dei partecipanti non aveva precedentemente studiato l'italiano in un contesto di istruzione formale, e l'esposizione alla lingua italiana risultava prevalentemente riconducibile a contesti informali e comunicativi extrascolastici.

#### 4.2. *Il gruppo di controllo*

Il gruppo di controllo ha seguito un percorso didattico di tipo tradizionale, riconducibile all'approccio PPP, ampiamente diffuso nella didattica delle lingue straniere e caratterizzato da una progressione che prevede la presentazione esplicita della regola, una fase di esercitazione guidata e un successivo riutilizzo delle strutture linguistiche oggetto di insegnamento (Tomlinson, 2011: ix-xviii). L'intervento didattico, della durata complessiva di 90 minuti, è stato inserito all'interno di un'unità didattica più ampia finalizzata allo sviluppo della competenza comunicativa di base su temi semplici, quali la presentazione di sé. In particolare, l'unità mirava allo sviluppo di alcune funzioni comunicative di base legate ad ambiti quotidiani: chiedere come stai, chiedere da quanto tempo sei in Italia, esprimere la provenienza. All'interno di tale cornice comunicativa è stato realizzato un focus esplicito sull'uso delle preposizioni semplici *a*, *in* e *da*. La presentazione del contenuto grammaticale è avvenuta prevalentemente in relazione al contesto semantico delle funzioni citate, facendo riferimento ai verbi di uso frequente con cui le preposizioni in esame tendono a co-occorrere, quali *venire*, *andare*, *essere*, *stare*, *abitare*, *vivere*. Il manuale adottato è *Bla bla A1* (v. § 2).

#### 4.3. *Il gruppo sperimentale*

Il gruppo sperimentale ha seguito un percorso didattico progettato secondo i principi della GC. Al fine di garantire la comparabilità tra i due gruppi, il manuale di riferimento e il contesto didattico sono stati i medesimi del gruppo di controllo: l'attività sperimentale

si è infatti inserita all'interno della stessa unità di apprendimento (Unità 2, *Come va?* di *Bla bla A1*), in quanto le due classi coinvolte erano classi parallele. A differenza del gruppo di controllo, durante la lezione dedicata alla sperimentazione l'insegnante ha fornito agli apprendenti un materiale didattico integrativo appositamente progettato, sotto forma di scheda operativa, contenente spiegazioni alternative e attività basate su un approccio cognitivo al significato e all'uso delle preposizioni. Tale materiale ha sostituito, per la durata dell'intervento, la tradizionale schematizzazione formale proposta dal manuale. L'intervento didattico, della durata complessiva di 90 minuti, si è articolato in tre fasi principali, concepite come strettamente interconnesse:

- una fase di *noticing* guidato, finalizzata a favorire l'attenzione consapevole degli apprendenti sulle occorrenze delle preposizioni target in contesto;
- una fase di rielaborazione concettuale mediante l'uso di proto-scene, orientata al recupero delle conoscenze pregresse e alla familiarizzazione con le categorie concettuali utilizzate per descrivere il significato delle preposizioni;
- una fase di *output* riflessivo, dedicata alla produzione linguistica degli apprendenti come momento di restituzione e verifica delle ipotesi formulate nelle fasi precedenti.

La fase di *noticing* guidato (Schmidt, 1990) ha avuto l'obiettivo primario di favorire negli apprendenti una presa di coscienza dell'importanza funzionale delle preposizioni all'interno della frase. In questa fase, l'attenzione degli studenti è stata orientata non tanto alla forma in sé, quanto alla funzione svolta dalle preposizioni nella costruzione del significato. L'attività iniziale è consistita in un esercizio di ascolto attivo e discriminazione, nel quale agli apprendenti veniva richiesto di ascoltare una serie di frasi e di giudicarle come complete oppure come incomplete. Alcune frasi contenevano infatti la preposizione corretta, mentre in altre la preposizione era assente. A titolo esemplificativo:

(1) *Vado a scuola tutti i giorni* (frase completa)

(2) *Vengo Palermo* (frase incompleta)

Per ciascuna frase è stata condotta una breve riflessione metalinguistica guidata *in plenum*, attraverso domande stimolo volte a sollecitare il giudizio di accettabilità e di chiarezza comunicativa (ad es., “Che cosa cambia tra *Vengo Palermo* e *Vengo da Palermo*? Quando capisci meglio? Perché?”). Tale confronto ha permesso di far emergere in modo induttivo come l'assenza della preposizione renda l'enunciato semanticamente incompleto.

A partire da queste osservazioni, l'insegnante ha guidato una riflessione esplicita sul ruolo delle preposizioni come elementi relazionali, sottolineando come, nonostante la loro ridotta salienza formale, esse veicolino informazioni fondamentali per l'interpretazione del messaggio. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata sulle due macro-categorie concettuali di SPAZIO e TEMPO, attraverso le quali vengono introdotti gli usi di base delle preposizioni *a*, *in* e *da*: indicazioni di destinazione, posizione, provenienza, collocazione temporale e durata. In questa fase e a questo livello di competenza, l'analisi si è limitata agli usi spaziali e temporali prototipici, rimandando l'introduzione degli usi estesi e metaforici a fasi successive del percorso, in un'ottica di sillabo a spirale.

All'interno della stessa fase è stata inoltre proposta la lettura e la comprensione di un breve dialogo, coincidente con quello presentato nel manuale adottato e utilizzato anche nel gruppo di controllo. A differenza di quest'ultimo, tuttavia, le attività di comprensione sono state ricalibrate secondo i principi della GC: agli apprendenti è stato richiesto di individuare le preposizioni presenti nel testo e di riflettere sulle informazioni semantiche e concettuali da esse veicolate. Questa attività ha svolto una funzione di ponte verso la

fase successiva, preparando gli studenti alla rielaborazione più sistematica del significato delle preposizioni.

Il cuore del percorso didattico sperimentale è rappresentato dalla fase di rielaborazione concettuale, dedicata alla riflessione metalinguistica attraverso gli strumenti teorici e operativi della GC. In questa fase, l'attenzione degli apprendenti è stata progressivamente spostata dalla semplice individuazione delle preposizioni alla costruzione consapevole del loro significato, inteso come relazione concettuale tra entità, eventi e punti di riferimento.

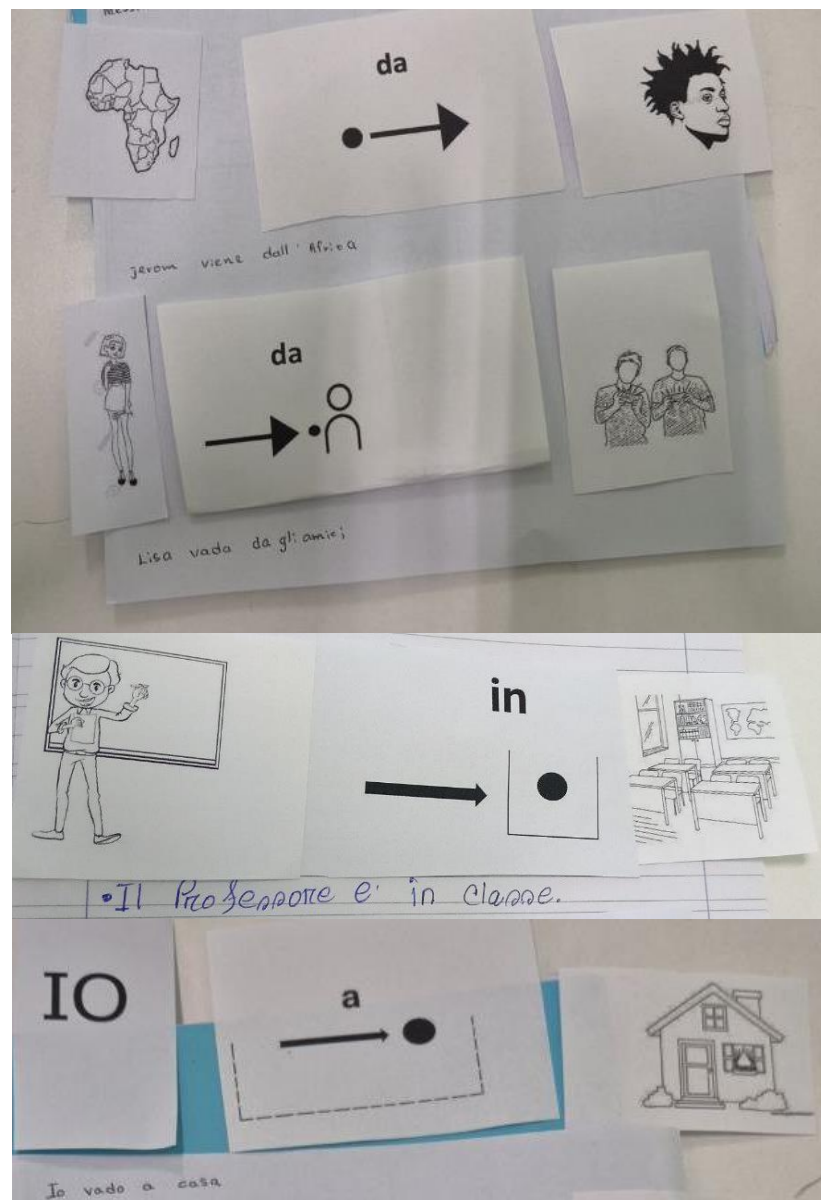
Accanto alle macro-categorie di SPAZIO e TEMPO, già introdotte nella fase di *noticing*, si è fatto ricorso a un supporto visivo e grafico mirato, mediante immagini appositamente progettate per rappresentare il significato delle preposizioni *a*, *in* e *da* (le proto-scene presentate nel § 3). In tal modo, l'uso delle preposizioni non è stato presentato come una lista di regole arbitrarie o come una semplice associazione verbo-preposizione, bensì come l'espressione linguistica di una relazione concettuale motivata, accessibile anche ad apprendenti con competenze linguistiche iniziali. Grazie alle proto-scene presentate, le preposizioni sono state introdotte mediante rappresentazioni visive elementari e gesti corporei, che hanno permesso di tradurre i concetti spaziali e relazionali in esperienze percettive immediate. L'obiettivo è stato quello di rendere intuitivamente comprensibili alcune relazioni fondamentali attraverso pochi concetti chiave: direzione, movimento, punto di partenza, punto di arrivo.

La presentazione delle preposizioni è avvenuta in forma fortemente semplificata, combinando immagini, oggetti presenti in aula e movimenti del corpo dell'insegnante e degli studenti. La preposizione *a* è stata introdotta come *andare verso un punto*: l'insegnante simulava un movimento direzionale verso un luogo ("Vado *a* casa") oppure si fermava in un punto preciso per rappresentare lo stato ("Sono *a* casa"). Il messaggio concettuale trasmesso era: *a* = *andare verso un posto / essere vicino a un posto*. La preposizione *in* è stata introdotta facendo riferimento all'idea di trovarsi o muoversi all'interno di uno spazio: l'insegnante mimava l'idea di essere all'interno di uno spazio, ad esempio indicando con le mani i confini dell'aula dicendo "Adesso siamo *in* classe", oppure usciva e rientrava nell'aula esclamando "Vado *in* classe", per rappresentare l'ingresso in uno spazio percepito come contenitore. Il concetto trasmesso era: *in* = essere o andare in uno spazio, inteso come ambiente o area di riferimento. Infine, per la preposizione *da*, la spiegazione è avvenuta attraverso due gesti semplici: (i) un movimento di allontanamento da un punto, in cui l'insegnante si spostava verso l'esterno dell'aula simulando l'idea di *uscire da* un luogo (*da* = *origine/partenza*); (ii) un movimento verso una persona, in cui l'insegnante camminava verso uno studente e diceva "Vado *da*...", indicando il compagno (*da* = *andare verso una persona*). Quindi, le proto-scene sono state utilizzate come supporti visivi e corporei per costruire schemi concettuali minimi e accessibili. Le immagini e i movimenti hanno funzionato come mediatori cognitivi, permettendo agli apprendenti di associare ogni preposizione a un'esperienza concreta: *muoversi verso un punto, essere vicino a un luogo, trovarsi in uno spazio, entrare in uno spazio, uscire da un luogo, andare da una persona*.

A conclusione della fase di riflessione metalinguistica, sono state proposte due attività operative. Entrambe le attività miravano a rafforzare il legame tra forma linguistica e significato, favorendo una rielaborazione consapevole delle preposizioni attraverso il riferimento allo spazio e al tempo e alle rispettive proto-scene. La prima attività consisteva in un esercizio di completamento, in cui agli apprendenti veniva richiesto di inserire la preposizione corretta all'interno di brevi frasi contestualizzate. A differenza degli esercizi tradizionali, il compito prevedeva una riflessione metalinguistica esplicita: per ciascuna frase, gli studenti dovevano indicare se la preposizione esprimesse un valore spaziale o temporale e collegarla alla proto-scena corrispondente. In questo modo, l'attenzione non era focalizzata esclusivamente sulla correttezza formale, ma sulla relazione tra uso linguistico, categoria concettuale attivata e rappresentazione visiva del significato. La

seconda attività aveva invece un carattere maggiormente produttivo e manipolativo. L'insegnante forniva a ciascun apprendente due mazzetti di immagini ritagliate: il primo raffigurava luoghi e persone, il secondo conteneva le proto-scene delle preposizioni oggetto di studio. Agli studenti veniva inoltre consegnato un foglio bianco su cui costruire liberamente delle scene combinando le immagini a disposizione. Le immagini potevano essere spostate, orientate e incollate secondo le scelte degli apprendenti; a ciascuna scena costruita corrispondeva poi la produzione di una frase descrittiva (ad esempio *Il bambino esce da scuola / Il bambino va a scuola*). Ogni scena veniva infine fotografata, così da creare una raccolta di produzioni visive e linguistiche. A titolo esemplificativo, di seguito riportiamo alcune produzioni degli apprendenti (Figura 10).

Figura 10. Esempi di produzioni degli apprendenti



Questa attività, pur coinvolgendo solo parzialmente il corpo, si colloca all'interno di una prospettiva di *embodied cognition* di tipo visivo, in cui la costruzione del significato avviene attraverso la manipolazione e l'interpretazione di rappresentazioni spaziali. Come

sottolineato da Della Putta e Suñer (2023), l'*embodiment* nella didattica delle lingue può manifestarsi anche a livello rappresentazionale, attraverso immagini e schemi che attivano simulazioni cognitive delle relazioni spaziali e concettuali veicolate dalla lingua. In tal senso, l'uso delle proto-scene e delle immagini non costituisce una semplice strategia di supporto visivo, ma uno strumento per rendere accessibili e cognitivamente salienti i significati grammaticali, favorendo una maggiore integrazione tra esperienza percettiva, concettualizzazione e uso linguistico.

#### 4.4. *La raccolta dei dati*

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un *pre-test* e di un *post-test* a entrambi i gruppi (controllo e sperimentale), rispettivamente alcuni giorni prima e alcuni giorni dopo l'intervento didattico. Né il *pre-test* né il *post-test* erano temporizzati, in quanto l'obiettivo dello studio non era misurare l'acquisizione a lungo termine del fenomeno linguistico indagato, bensì verificare se specifiche scelte didattiche e metodologiche, fondate su un impianto teorico cognitivo, potessero favorire una migliore comprensione dell'uso delle preposizioni, riducendo la percezione di arbitrarietà frequentemente associata a tali elementi grammaticali. Il *pre-test* e il *post-test* sono stati progettati come prove diverse, piuttosto che come identiche somministrazioni ripetute. Questo tipo di scelta metodologica risulta particolarmente appropriata nella ricerca sperimentale in linguistica applicata, soprattutto quando si desidera minimizzare gli effetti di familiarizzazione con la prova e ottenere una misura più affidabile del cambiamento concettuale indotto dall'intervento. In particolare, l'utilizzo di forme di test diverse ma comparabili consente di ridurre il rischio di *practice effects* – cioè l'aumento delle prestazioni dovuto alla sola ripetizione del test – e di ottenere una valutazione più realistica dei progressi linguistici intervenuti dopo l'intervento didattico (Suzuki, Koizumi, 2021: 456-466).

Nello specifico, le due prove in oggetto differivano in funzione dei rispettivi obiettivi. Il *pre-test* era strutturato come un task di produzione orale guidata: agli apprendenti veniva chiesto di osservare alcune immagini-stimolo e di rispondere a domande mirate, finalizzate a elicitarne l'uso delle preposizioni oggetto di studio. La scelta di un task comunicativo con elicitazione controllata delle preposizioni è apparsa particolarmente adeguata in relazione alla natura dell'intervento didattico successivo, incentrato sul *noticing*. Tale impostazione ha consentito di osservare se e in che misura le preposizioni fossero presenti nelle produzioni spontanee degli apprendenti prima del trattamento didattico. Le produzioni orali raccolte nel *pre-test* sono state valutate secondo una griglia di punteggio a tre livelli: 0 punti in caso di assenza della preposizione richiesta, 0,5 punti in caso di uso scorretto e 1 punto in caso di uso corretto. Il punteggio massimo conseguibile era pari a 10 punti, corrispondenti a 10 item complessivi.

Il *post-test* era invece un *Grammaticality Judgment Test* (GJT), composto da 20 item, ciascuno dei quali consisteva in una frase da giudicare come grammaticalmente corretta o scorretta. Attraverso questo strumento si è inteso verificare se l'adozione di un approccio didattico differente – tradizionale nel gruppo di controllo e cognitivo nel gruppo sperimentale – influisse sulla capacità degli apprendenti di valutare in modo più accurato l'uso delle preposizioni all'interno di frasi contestualizzate, facendo riferimento a una conoscenza prevalentemente esplicita del fenomeno linguistico. Nel paragrafo successivo vengono presentati e discussi nel dettaglio i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti.

## 5. RISULTATI

In questa sezione vengono presentati i risultati dell'analisi statistica condotta sui dati raccolti attraverso la somministrazione del *pre-test* e del *post-test* nei due gruppi (controllo e sperimentale). L'analisi mira a verificare se il trattamento didattico sperimentale abbia prodotto un miglioramento significativamente maggiore rispetto alla condizione di controllo, sia in termini di progresso interno ai gruppi (confronto *pre/post*) sia in termini di differenze tra i gruppi. Le analisi statistiche sono state condotte tramite *Analyse-it for Microsoft Excel* (versione integrata in Excel), applicando t-test per campioni appaiati per i confronti entro i gruppi e t-test di Welch per campioni indipendenti per i confronti tra gruppi.

Tabella 1. *Confronto tra i gruppi al pre-test*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione std.</b>	<b>Err. std. media</b>
<b>Controllo</b>	23	33,70%	23,46%	4,89%
<b>Sperimentale</b>	19	33,42%	19,72%	4,52%

Il confronto tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale al *pre-test* non evidenzia differenze statisticamente significative. Le medie percentuali risultano sostanzialmente sovrapponibili (controllo: 33,70%, DS = 23,46; sperimentale: 33,42%, DS = 19,72) e il t-test per campioni indipendenti con correzione di Welch conferma l'assenza di differenze significative ( $t = -0,04$ ,  $p = 0,97$ ). Tali risultati indicano che i due gruppi possono essere considerati omogenei in partenza rispetto alla conoscenza delle preposizioni oggetto di studio.

Tabella 2. *Confronto entro i gruppi: pre-test e post-test*

<b>Controllo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione std.</b>	<b>Err. std. media</b>
<b>Pre-Test</b>	19	36,32%	23,50%	5,39%
<b>Post-Test</b>	19	69,21%	22,06%	5,06%

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, il confronto tra *pre-test* e *post-test* mostra un miglioramento statisticamente significativo. La media percentuale passa dal 36,32% (DS = 23,50) al 69,21% (DS = 22,06); il t-test per campioni appaiati evidenzia una differenza significativa ( $t = 5,78$ ,  $p < 0,001$ ), indicando che anche il trattamento didattico tradizionale ha avuto un effetto positivo sulle prestazioni degli apprendenti.

Tabella 3. *Confronto nel gruppo sperimentale*

<b>Sperimentale</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione std.</b>	<b>Err. std. media</b>
<b>Pre-Test</b>	18	33,89%	20,19%	4,76%
<b>Post-Test</b>	18	83,06%	13,19%	3,11%

Un miglioramento significativo emerge anche nel gruppo sperimentale, con un incremento più marcato. La media percentuale passa dal 33,89% (DS = 20,19) all'83,06%

(DS = 13,19). Anche in questo caso, il t-test per campioni appaiati conferma la significatività della differenza tra *pre-test* e *post-test* ( $t = 7,98, p < 0,001$ ).

Tabella 4. *Confronto tra i gruppi al post-test*

	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
<b>Controllo</b>	19	69,21%	22,06%	5,06%
<b>Sperimentale</b>	18	83,06%	13,19%	3,11%

Il confronto tra i due gruppi al *post-test* mostra una differenza statisticamente significativa a favore del gruppo sperimentale. Il gruppo sperimentale ottiene infatti una media percentuale superiore (83,06%, DS = 13,19) rispetto al gruppo di controllo (69,21%, DS = 22,06). Il t-test per campioni indipendenti con correzione di Welch conferma che tale differenza è significativa ( $t = 2,33, p = 0,03$ ).

Nel complesso, i risultati indicano un miglioramento significativo in entrambi i gruppi, confermando l'efficacia di un trattamento esplicito sull'uso delle preposizioni. Tuttavia, il gruppo sperimentale, sottoposto a un intervento didattico basato sui principi della GC, mostra un guadagno finale significativamente superiore rispetto al gruppo di controllo. Questo dato suggerisce che l'approccio cognitivo adottato possa aver favorito una comprensione più solida e meno arbitraria del fenomeno grammaticale oggetto di studio.

## 6. CONCLUSIONE

La riflessione grammaticale in una prospettiva glottodidattica è da considerarsi sempre come una graduale scoperta della struttura della lingua condotta grazie alla guida del docente (Balboni, 2008: 136-137). Nel caso di percorsi per adulti poco scolarizzati, una riflessione grammaticale così intesa potrà essere funzionale allo sviluppo della consapevolezza della lingua come oggetto di osservazione e manipolazione, così da contribuire allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

I risultati della sperimentazione, pur riferiti a un intervento circoscritto e a un campione numericamente contenuto, indicano che un trattamento esplicito sulle preposizioni può produrre effetti misurabili anche a livello iniziale e in classi caratterizzate da forte eterogeneità. In particolare, il vantaggio osservato nel gruppo sperimentale suggerisce che l'impostazione ispirata alla GC, centrata su *noticing* guidato, visualizzazione e mediazione concettuale, contribuisca a rendere più trasparente la funzione delle preposizioni. Il punto non è raggiungere obiettivi di "correttezza", ma permettere l'accesso a quei meccanismi minimi che legano forma e significato e che, per apprendenti con bassa scolarizzazione, non risultano immediatamente disponibili. La grammatica non viene proposta come insieme di regole da memorizzare, bensì come orientamento progressivo alla riflessione linguistica, ancorato alla comunicazione e reso praticabile da rappresentazioni semplici e ripetibili.

Sul piano didattico, l'esperienza descritta mostra la praticabilità di un *focus on form* coerente con il livello A1 e con i vincoli dei contesti CPIA, a condizione di calibrare con attenzione i contenuti e di lavorare su poche opposizioni concettuali salienti, veicolate attraverso immagini, gesti e attività manipolative. Le proto-scene hanno funzionato come mediatori utili per introdurre gli usi prototipici spaziali e per creare un "lessico visivo comune" per il riuso in compiti comunicativi semplici.

Restano, naturalmente, alcuni limiti. L'assenza di un *delayed post-test* non consente di avere informazioni sulla stabilità nel tempo degli apprendimenti. Inoltre, la scelta di strumenti diversi per *pre-test* e *post-test* orienta l'interpretazione dei risultati soprattutto verso una conoscenza di tipo esplicito. Infine, la conduzione dell'intervento da parte di un insegnante-ricercatore, pur garantendo una coerenza tra impianto teorico e pratica didattica, solleva interrogativi circa la trasferibilità dell'approccio in contesti con docenti diversi.

Pur consapevoli di questi limiti, riteniamo che la GC, integrata in un'ottica di orientamento grammaticale, possa offrire una cornice promettente per intervenire su nodi "micro" dell'italiano L2 senza spostare l'asse dalla comunicazione alla norma. Nei contesti di vulnerabilità educativa, la possibilità di rendere visibili, con strumenti accessibili, le relazioni tra forme e significati può costituire una leva per sostenere comprensione, autonomia e fiducia nell'uso della lingua. La formazione degli insegnanti potrebbe avere un ruolo decisivo, non tanto per "aggiungere teoria", quanto per fornire modalità e dispositivi concreti con cui trasformare concetti complessi in pratiche didattiche semplici e sensibili alla pluralità dei profili presenti nelle classi dei CPIA.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aloisi E., Fiamenghi N., Scaramelli E. (2016), *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti. Pre A1 – A1 – verso A2*, Loescher, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Beacco J-C. (2010), *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Beacco J-C., Krumm H.-J., Little D., Thalgott P. (2017), *The linguistic integration of adult migrants/l'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/les enseignements de la recherche*, Council of Europe, Walter de Gruyter, Berlin.
- Beacco J-C., Little D., Hedges C. (2014), *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Bolzoni A., Contini M., Frascoli D., Notaro P.C., Perrella P. (2022), *Italiano di base. Corso per studenti migranti. Livello preA1 / A2*, Alma, Firenze.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. (1998), *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*, Newbury House, Rowley.
- Cogoni C., Deiana I., Ligas G. C., Usalla I. (2026), "Bisogni linguistici nei percorsi di primo livello-primo periodo didattico dei CPIA: il punto di vista delle e dei docenti", in Lugarini E., Rocca M. (a cura di), *Educazione linguistica democratica e accessibilità*. Atti del convegno GISCEL di Torino, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 363-381.
- D'Agostino M. (2017a), "Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro", in *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28, pp. 35-58.
- D'Agostino M. (2017b), "L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati", in *Testi e linguaggi*, 11, pp. 141-156.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Deiana I. (2022), *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Franco Cesati Editore, Firenze.

- Deiana I., Spina S. (2020), "Second language learning for vulnerable adult migrants: The case of the Italian public school", in *Glottodidactica*, 47, 2, pp. 67-81.
- Della Putta P., Suñer F. (2023), "Using the body to activate the brain: Research trends and issues", in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 1-8.
- Diadori P. (2019), "Insegnare italiano L2: profilo 'immigrati'", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 239-253.
- Diadori P. (2023), *I nuovi italiano e l'italiano fuori d'Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Diadori P., Caruso G., Lamarra A. (2017) (a cura di), *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*, Guida Editori, Napoli.
- Ennas G. (2019), "Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativo formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA", in Caon F., Bricchese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 213-218.
- Evans V., Tyler A. (2004a), "Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of in", in Radden G., Panther K. (eds.), *Studies in linguistic motivation*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 157-192.
- Evans V., Tyler A. (2004b), "Rethinking English "prepositions of movement": The case of to and through", in Cuyckens H., de Mulder W., Mortelmans T. (eds.), *Belgian Journal of Linguistics*, 18, *Adpositions of Movement*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 247-270.
- Evans V., Tyler A. (2005), "Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The English prepositions of verticality", in *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 2, pp. 11-42.
- Gilardoni S. (2021), "Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre A1. Un'indagine sul territorio lombardo", in *Lingue e Linguaggi*, 16, pp. 137-157.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind: The bodily basis of reason, thought and imagination*. Chicago University Press, Chicago.
- Kwapisz-Osadnik K. (2022), *Diverse concettualizzazioni delle relazioni attraverso preposizioni neutre in italiano. Un approccio cognitivo*, Katowice, Università della Slesia.
- Kwapisz-Osadnik K. (2025), "Essere dentro in casa ed essere dentro nella politica: le preposizioni italiane in e dentro sono diverse? Un'analisi in chiave cognitiva", in *Roczniki Humanistyczne*, 73, pp. 9-21.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire and dangerous things*, University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- Lindstromberg S. (1996), "Prepositions: meaning and method", in *ELT Journal*, 50, 3, pp. 225-236.
- Long M. (1996), "The role of linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *Handbook of language acquisition*, vol. 2, *Second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Mattioli L., Cassani P. (2016), *Facile Facile A2*, NINA edizioni, Pesaro.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Minuz F., Rocca L. (2023), "Una guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: "Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants"", in *Publiforum*, 39, 1, pp. 10-29.
- Mosca M. (2018), "Preposizioni a, in, per, tra. L'italiano L2 di parlanti polacchi", in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 195-218.
- Raspollini K. (2023), "La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti", in *Mosaic*, 14, 1, pp. 469-477.

- Rossner R. (2014), *Enti erogatori di corsi per migranti adulti. Guida all'autovalutazione*, traduzione italiana a cura di Giulia D'Apollonio, Consiglio d'Europa, Strasbourg:  
<https://rm.coe.int/16802fd005>.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2015), "Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2", in Bianco M. T., Brambilla M. M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma, pp. 33-58.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Suzuki Y., Koizumi R. (2021), "Using equivalent test forms in SLA pretest–posttest research design", in Winke P., Brunfaut T. (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*, Routledge, London, pp. 456-466.
- Taber K. S. (2013<sup>2</sup>), *Classroom-based research and evidence-based practice: An introduction*, Sage Publications, London.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, MIT Press, Cambridge.
- Tomlinson B. (2011) (ed.), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Tucci I. (2018), "La didattica delle preposizioni in italiano L2: un approccio semantico-cognitivo", in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 277-303.
- Tyler A., Evans V. (2001), "Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over", in *Language*, 77, 4, pp. 724-765.
- Tyler A., Evans V. (2003), *The semantics of English prepositions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AIItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Officinaventuno, Milano.
- Wyleciol R. (2021), "Analisi comparata dei costrutti concettuali [and + a] e [and + in] in base ad esempi scelti della lingua italiana, spagnola e francese: uno studio cognitivo", in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 397-419:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17145>.
- Ziglio L., Rizzo G. (2025), *Nuovo Espresso plus 1*, Alma, Firenze.

