



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Triennale Interclasse in  
Lingue, Letterature e Mediazione culturale (LTLLM)  
Classe LT-12

*Il sintagma preposizionale nello spagnolo e  
la sua acquisizione come L2*

Relatore  
Prof. Davide Bertocci

Laureando  
Alejandra Priscila Mendez Escobedo  
n° matr.1191608 / LTLLM

Anno Accademico 2022 / 2023



## Indice

<b>Introduzione</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Lo spagnolo: una lingua romanza</b> .....	<b>7</b>
1.1 Lo spagnolo e l'italiano come lingue affini. ....	8
<b>2. Apprendimento scolastico delle lingue straniere: lo spagnolo nelle scuole superiori</b> .....	<b>11</b>
2.1 La popolarità e diffusione dello spagnolo come lingua straniera. ....	12
2.2 Insegnamento delle lingue affini: lo spagnolo in Italia.....	15
2.2.1 Piano curricolare dello spagnolo come ELE: quadro comune europeo di riferimento per le lingue, quadro di riferimento dell' <i>Instituto Cervantes ELE</i> , quadro di riferimento del MIUR. ....	18
2.3 Insegnamento dello spagnolo come lingua straniera nelle scuole superiori italiane: il liceo linguistico.....	22
<b>3. Il sintagma preposizionale nello spagnolo: <i>complemento de régimen preposicional</i></b> .....	<b>25</b>
3.1 Dai suoni alla comunicazione. ....	25
3.1.1 Il sintagma. Cos'è?.....	25
3.1.2 La teoria delle valenze verbale.....	27
3.1.3 Le valenze nei dizionari. ....	29
3.2 Il sintagma preposizionale: il ruolo delle preposizioni .....	33
3.2.1 Il <i>complemento de régimen preposicional</i> .....	34
3.2.2 Il CR non è un complemento circostanziale .....	35
3.2.3 Come identificare il <i>complemento de régimen preposicional</i> . ....	37
3.2.3 Verbi che introducono il CRP: non solo le valenze .....	39
<b>4. La didattica del sintagma preposizionale: Casi specifici e le difficoltà dei parlanti italofofoni: <i>a, por/para</i></b> .....	<b>43</b>
4.1 <i>a, por/para</i> : usi e come si rendono in italiano .....	43
4.1.1 Preposizione "A".....	44
4.1.2 Preposizioni " <i>por/para</i> " .....	47
4.2 Il <i>complemento de régimen preposicional</i> in manuali e grammatiche L1 e L2 .....	51
4.2.1 Il CRP nell'insegnamento scolastico dello spagnolo come L2 e L1: un breve confronto .....	51
<b>4.3 Superamento delle vecchie tecniche nella didattica del complemento de régimen preposicional: l'errore e la correzione</b> .....	<b>54</b>
4.3.1 L'errore e la correzione .....	54

4.3.2 Nuovi metodi e tecniche: riflessione metalinguistica .....	55
<b>Conclusioni</b> .....	<b>59</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>61</b>
<b>Appendice</b> .....	<b>67</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>69</b>

## Introduzione.

Lo spagnolo è una delle lingue più diffuse non solo a causa del numero di parlanti madrelingua ma in particolare per il numero di studenti di lingue straniere che ogni anno scelgono lo spagnolo come L2 o LS.

L'elaborato si focalizza nell'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera da studenti italofofoni, specificamente nel come si affrontano nell'insegnamento i sintagmi preposizionali (*Complemento de Régimen Preposicional*). L'interesse nell'insegnamento delle costruzioni preposizionali deriva dall'esperienza nell'apprendimento di lingue straniere, in specifico della lingua italiana come L2, argomento che tuttora dopo dieci anni rappresenta una sfida quotidiana.

La ricerca parte dall'affinità linguistica che si presenta tra le lingue romanze: l'italiano e lo spagnolo e come l'apparente somiglianza esistente tra di loro porti i neoallievi a essere ottimisti nei primi livelli di studio. Nel proseguire del percorso di apprendimento gli stessi studenti percepiscono le difficoltà che presuppone imparare una lingua affine mentre sviluppano la propria interlingua e inconsapevolmente corrono il rischio della fossilizzazione di errori.

Nel secondo capitolo si affronta l'importanza dell'apprendimento di una LS in età scolastica soprattutto in una società multilingue e multiculturale. In Italia gli studenti in età scolare, e non solo, scelgono ampiamente lo spagnolo come lingua straniera sopra le altre lingue comunitarie messe a disposizione nella scuola dell'obbligo. La tesi si sofferma sui piani curriculari di ELE confrontando i diversi piani di studio per capire le linee che seguono gli istituti, scuole e centri linguistici e quanto sono convergenti tra di loro con particolare attenzione al Liceo linguistico Duca degli Abruzzi a Treviso.

Il terzo paragrafo, dopo un breve cenno introduttivo sui sintagmi e la teoria delle valenze verbali così come un paragrafo sull'approccio dei diversi manuali e dizionari cartacei e online, è dedicato alle costruzioni prepositive, le caratteristiche del CRP dello spagnolo in paragone ai sintagmi preposizionali italiani. Come si comportano i verbi prepositivi e gli argomenti che di essi dipendono.

A scopo della ricerca, ho preso in considerazione tre preposizioni dello spagnolo: "a", "por/para" che ho identificato tra le più problematiche per gli allievi italofofoni che si avviano nello studio dello spagnolo come L2. Si tratterà con attenzione la presunta scambiabilità esistente tra "por/para" così come i casi di convergenza e contrasto tra le

preposizioni spagnole scelte e i suoi simili in italiano. Dopo aver identificato i principali ostacoli che presenta l'argomento nella didattica delle lingue affini è stato realizzato un paragone tra alcuni manuali L1 e L2 usati a livello scolastico per esemplificare in che maniera si introducono le costruzioni preposizionali agli studenti.

## 1. Lo spagnolo: una lingua romanza.

Con più di 500 milioni di parlanti al mondo (Fernández 2021, 6) -tra cui madrelingua, L2 e potenziali studenti-, lo spagnolo è una delle lingue più diffuse. È lingua ufficiale non solo in Spagna ma anche in diciannove paesi di America latina, Puerto Rico e Guinea Equatoriale (Tuten D., Pato e R. Schwarzwald 2016, 382) e grazie ai flussi migratori, lo spagnolo è diventato di uso frequente negli Stati Uniti e in Europa.

Oggi, le lingue del mondo possono essere classificate in base alla loro genealogia; vale a dire partendo dal presupposto che esse sono imparentate tra di loro, e provengono da una lingua originaria o lingua madre (Graffi e Scalise 2018, 56). “La famiglia è l’unità genealogica massima [...] Le unità genealogiche di livello inferiore alla famiglia sono gruppi (o classi): quindi una famiglia linguistica contiene abitualmente diversi gruppi che alla loro volta si articolano in rami e così via [...]” (Graffi e Scalise 2018, 58)

Il *Castellano o Español*, appartiene alla famiglia delle lingue Indoeuropee, il cui primo antenato ricostruibile si parlava approssimativamente 5 mila anni fa (Penny 2002, 3), i parlanti di questa lingua originaria, popoli indoeuropei, si sono disseminati in gran parte di Europa, il subcontinente indiano e nei territori dell’attuale Armenia, Iran e Afghanistan. Grazie alle migrazioni, i diversi gruppi persero contatto tra di loro, portando alla nascita di diverse lingue che condividono un antenato comune.

L’Indoeuropeo viene a sua volta suddiviso in gruppi (Graffi e Scalise 2018, 62), tra i quali si trovano: l’indo-iranico, slavo, anatolico, tochario, albanese, baltico, ellenico, germanico, celtico e italico. Del gruppo italico, senza dubbi il Latino, non circoscritto solamente alla penisola italica, è una delle lingue più importanti che a sua volta si è evoluta e ha dato vita alle numerose lingue romanze: Portoghese, Francese, Italiano, Romeno, Spagnolo (tutte oggi lingue ufficiali in differenti stati moderni) ma anche di lingue non riconosciute come ufficiali<sup>1</sup>, tra cui: catalano, gallego, provenzale.

Secondo Ralph Penny, le lingue romanze sono nate dal Latino volgare -sempre in coesistenza con il Latino letterario-. Il Latino parlato nella penisola iberica non deve considerarsi in nessun momento uniforme, al contrario, lo si deve intendere come un oggetto in continuo sviluppo.

Prima della latinizzazione della penisola iberica alla fine del III d.C. (Penny 2002,

---

<sup>1</sup> Anche se legate a comunità che garantiscono ad esse tutele o lo status di lingua di minoranza.

11), si ha traccia degli Iberi come i primi abitanti della penisola, cui seguirono invasioni da parte di popolazioni celtiche, che diedero vita a una forma di celtico chiamata celtiberico. L'attuale Spagna ebbe anche colonie di greci e fenici fino all'arrivo dei cartaginesi nel 237 a.C. dominazione interrotta dai romani nel 218 a.C. L'ultima grande invasione che ha influenzato lo sviluppo della lingua spagnola è quella degli Arabi nel 711, che rimasero fino al 1492 con la riconquista cominciata a nord, dove il dialetto castigliano cominciò a espandersi per tutta la Spagna (Resnick y Hammond 2011, 15) .

La lingua spagnola come la si conosce oggi è il risultato del contatto tra i popoli. “nasce come una delle tante varietà che facevano parte del continuum dialettale<sup>2</sup> iberoromanzo della penisola iberica” (Tuten D., Pato e R. Schwarzwald 2016, 382) che nei secoli ha subito cambiamenti. Si deve ricordare anche l'importanza linguistica dei territori di oltremare, che hanno fatto dello spagnolo una lingua con una molteplicità di sfumature.

La *RAE* (*Real Academia de la Lengua Española*) dal 1713 e in collaborazione con i diversi istituti presenti nei territori ispano parlanti, ha cercato di cifrare e codificare i diversi fenomeni linguistici risultato dell'evoluzione e costante mutamento della lingua. Mentre l'*Instituto Cervantes* si incarica della diffusione e didattica dello spagnolo come lingua straniera (DELE) e delle culture iberiche.

### 1.1 Lo spagnolo e l'italiano come lingue affini.

Nel paragrafo precedente si è evidenziato il vincolo esistente tra l'italiano e lo spagnolo, entrambe lingue romanze che non condividono solo una similitudine lessicale ma anche: l'ordine delle parole nelle frasi, ampia flessione verbale e concordanza di genere e numero. (Beni e Guil Povedano 2002, 69)

“La grande affinità che esiste tra le due lingue svolge un ruolo importante nella comprensione orale e scritta dagli studenti L1 spagnolo o italiano che imparano l'altra lingua come L2. Anche se questa affinità favorisce l'acquisizione nei primi livelli d'apprendimento, l'utilità diminuisce velocemente nel momento in cui aumenta la competenza linguistica, rischiando la creazione un'interlingua” (Beni e Guil Povedano 2002, 70) <sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Il continuum dialettale si intende come un insieme di varietà linguistiche, la cui intelligibilità decresce o aumenta a seconda de la vicinanza geografica tra di loro.

<sup>3</sup> Trad. mia



Il dizionario di termini chiave di ELE<sup>4</sup> dell'Instituto Cervantes definisce l'interlingua come una fattispecie di sistema univoco di ogni studente in cui si trova a mediare tra la propria lingua madre e la lingua target nello sviluppo del apprendimento, il quale potrebbe vedersi in pericolo del fenomeno di fossilizzazione, fenomeno che per fattori di diversa natura porta allo studente a mantenere nella propria interlingua tratti non legati alla lingua target e può portare all'interruzione dei progressi.

L'affinità esistente tra l'italiano e lo spagnolo sicuramente porta a velocizzare il processo di apprendimento nei primi livelli di acquisizione da parte di studenti madrelingua italiano a chi padroneggia una lingua di origine diverso o lontano dalle lingue romanze. “[...] nelle fasi successive prospetta diverse “trappole” [...] italiano e spagnolo presentano affinità che sono un’arma a doppio taglio: l’approccio iniziale dello studente verso la lingua meta è ottimista poiché ha la percezione di poter comunicare facilmente [...]” (Emilio 2009, 2) sono però queste medesime somiglianze a portare alla fossilizzazione degli errori che rischiano di finire con i progressi degli studenti. L’evidente parentela linguistica agevola gli individui per poter eseguire una comunicazione di “sussistenza” (Calvi 1995, 9) dopo aver acquisito le basi.

Tra gli elementi distintivi tra l'italiano e lo spagnolo si trova il livello fonetico-fonologico-ortografico e il livello morfosintattico, che non saranno elencati esaustivamente. Non sono solo lingue storicamente imparentate ma fanno parte dello stesso gruppo linguistico “per esempio, l’ordine base delle parole è lo stesso, la flessione verbale è ricca e condividono la concordanza tra genere e numero” (Milena Bini 2002, 69)

Senza dubbio il lessico (soprattutto quello base: Mamma-*mamá*, cucchiaio-*cuchara*, tazza-*taza*, acqua-*agua*, ecc.) è dove lo spagnolo e l'italiano trovano la sua maggiore convergenza confondendo così i neostudenti. I nuovi studenti tralasciano la semantica delle parole e i contesti in cui possono essere utilizzati. Un errore comune è utilizzo di “buona notte” come sinonimo di “*buenas noches*”; mentre in italiano si usa quando ci si congeda e si va a letto, in spagnolo si intende solo il congedo.

La creazione delle parole derivate può supporre anche un argomento che crea affinità, ma anche dove è facile trovare ostacoli. Entrambe le lingue si valgono di prefissi

---

<sup>4</sup> ELE: Español como Lengua Extranjera (Spagnolo come lingua straniera)

e suffissi simili. Per esempio<sup>5</sup>: „a”, “ ante”, “con”, “pro”, “-ista”, “-mento”, ecc.

Prefisso “in-” utilizzata sia dallo spagnolo che dall’italiano, aiuta a formare antonimi, come: inattivo-inactivo, inverosimile-inverosimil. Ma seguendo questa logica è facile arrivare a derivati agrammaticali: \*intranquillo<sup>6</sup>-intranquilo. Con il suffisso “-s-<sup>7</sup>” si trovano gli errori più comuni, visto che lo spagnolo usa “des<sup>8</sup>-“, per esempio: sfortunato/\*sfortunado<sup>9</sup>, sbloccare/\*sbloquear<sup>10</sup>

A livello morfosintattico si trova il sintagma preposizionale, argomento di difficoltà generale nell’apprendimento delle lingue per la sua complessità e apparente mancanza di naturalità nell’uso.

Nei seguenti paragrafi sarà approfondita la differenza e complessità del sintagma preposizionale in entrambe le lingue, con una speciale attenzione alla didattica e processi di apprendimento dei parlanti madrelingua italiano e come affrontano l’acquisizione dello spagnolo come L2.

---

<sup>5</sup> Per comodità verrà esemplificato prima la versione italiana.

<sup>6</sup> L’antonimo di tranquillo è inquieto, agitato, ecc.

<sup>7</sup> appresenta in genere la continuazione del lat. *ex*, preposizione e prefisso

<sup>8</sup> Dal latino *dis-* (Rojo 2001)

<sup>9</sup> L’antonimo corretto di *afortunado* è *desafortunado*

<sup>10</sup> L’antonimo corretto di *bloquear* è *desbloquear*.

## 2. Apprendimento scolastico delle lingue straniere: lo spagnolo nelle scuole superiori.

Per imparare una lingua, non solo straniera, gli individui devono essere esposti e a contatto con degli input che possano stimolare la loro mente. Secondo Paolo Balboni, le scuole offrono perlopiù degli stimoli scritti, lasciando allo studente il procurarsi altri input multisensoriali. Sicuramente in molti casi l'interesse personale che ciascuno di loro ha nei confronti della lingua straniera che stanno imparando, determinerà il livello d'apprendimento.

Le lingue straniere nella società attuale sono un veicolo, si pensi solo alla globalizzazione che ha ridotto le distanze e cancellato i confini, la possibilità di scambi culturali è diventata più veloce e efficiente. "In ambito educativo vengono a crearsi nuove condizioni culturali e linguistiche, nuove esigenze e problemi, [...] la crescente necessità di intercomprensione e di competenze comunicative interculturali [...]" (Coonan 2018, 11).

Dal momento che le società diventano sempre più multilingui, dove coesistono persone di origine diversa, per Carmel Coonan ricercatrice di Ca' Foscari, l'impatto principale dell'internalizzazione è nell'educazione linguistica.

La scuola nell'immaginario collettivo può pensarsi come il vortice dell'educazione linguistica che ha come obiettivo il plurilinguismo. Il "«Plurilinguismo» è una parola vaghissima che non significa quasi nulla [...] la cosa importante nel plurilinguismo è che lo studente sappia che cosa vuole fare con la lingua che studia [...]" (Balboni 2008, 9)

Ricordano a Balboni, le scuole sono uno step nell'apprendimento e sarà lo studente che in un'autoanalisi sarà capace di stabilire e di rispondere a cosa gli servirà la nuova lingua che sta imparando, deve essere pronto a fissarsi degli obiettivi e il livello di padronanza che è disposto a raggiungere. Nonostante ciò, oggi si dà per scontata l'importanza di superare i propri confini e sono noti i benefici non solo personali ma professionali che l'apprendimento di almeno una lingua straniera apporta.

"L'educazione linguistica nella scuola del nuovo millennio dovrebbe vedere il plurilinguismo anche come espressione di libertà, diversità e creatività espressiva." (Siebetchu 2018, 131) Pertanto l'educazione linguistica non deve essere intesa solo come l'acquisizione di una nuova lingua, o di essere capaci di leggere un articolo

scientifico o un post nei social; si tratta di un fatto molto più complesso, che deve essere inteso come la valorizzazione della diversità linguistica e delle loro culture, dove confluiscono lingue e linguaggi di varia natura.

## 2.1 La popolarità e diffusione dello spagnolo come lingua straniera.

Secondo il report 2021 dell'Instituto Cervantes "*El Español: una lengua viva* (Dirección Académica del Instituto Cervantes 2001)", lo spagnolo è la seconda lingua di comunicazione di uso internazionale e i numero di parlanti madrelingua si posizionano in secondo posto a livello mondiale, si prevede che gli individui ispanofoni aumentino considerevolmente ed esistono all'incirca 24 milioni di studenti di spagnolo come lingua straniera al mondo.

Lo spagnolo in molti contesti può essere visto come una specie di lingua franca, sia nel turismo, politica, intrattenimento e nei contesti accademici. La crescita esponenziale di utenti linguistici sicuramente risponde, in primo luogo, alla crescita demografica che hanno sperimentato i paesi latinoamericani, per esempio il Messico è il paese con più ispanofoni al mondo ma anche delle comunità migranti in paesi come gli Stati Uniti dove si prevede che nel 2060 "sarà il secondo paese con più ispanofoni dopo il Messico e il 27,5% della popolazione sarà d'origine ispano" (Fernández Vitores 2021, 19) <sup>11</sup>

Purtroppo, esiste anche un secondo aspetto che può portare alla diminuzione di ispanofoni, con il passare del tempo le terze generazioni di migranti rischiano di non continuare a parlare o di conoscere poco la lingua, come è successo ai nipoti di migranti italiani negli Stati Uniti (Dirección Académica del Instituto Cervantes 2001, 19).

In secondo luogo, risponde alle offerte accademiche e lavorative che hanno portato in dieci anni a un 50% in più di studenti di spagnolo come lingua straniera, secondo dati dell'*Instituto Cervantes* (si veda Figura 1) mentre è la quarta lingua straniera studiata al mondo dopo l'inglese (lingua franca per eccellenza), il francese e il cinese. (si

---

<sup>11</sup> Trad. mia

veda Figura 2), essendo una lingua altamente richiesta nei centri di insegnamento di lingue straniere e sorprende anche l'aumento di utenti di diverse app linguistiche (Duolingo, Tandem, Babbel, eccetera) (Fernández Vitores 2021, 17) interessati allo spagnolo.

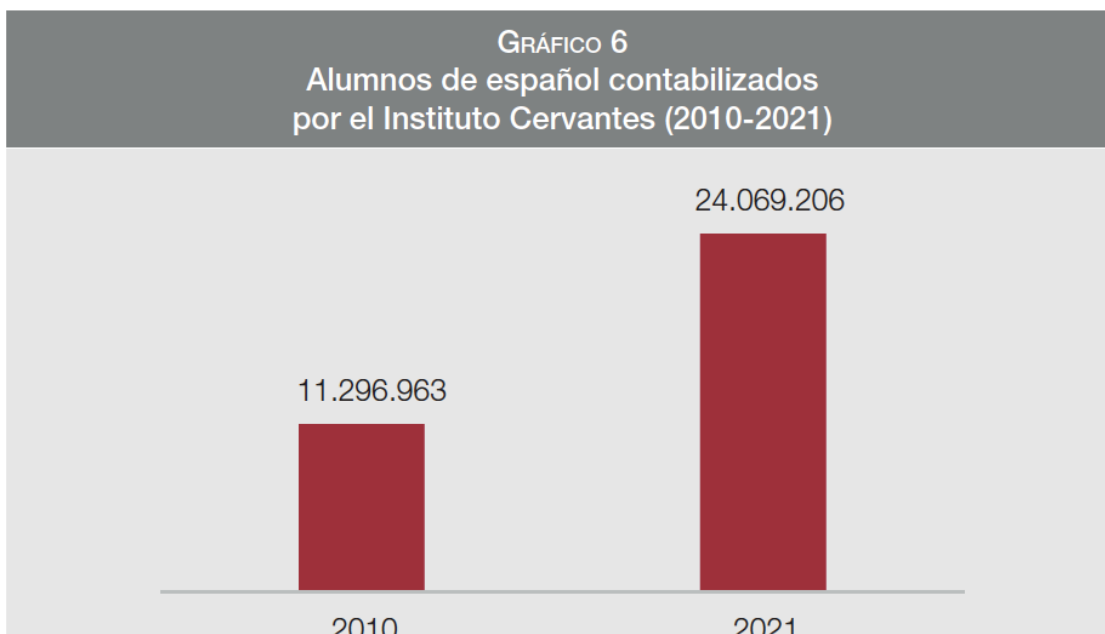


Figura 1 Fernández Vitores, 2021, *Español: una lengua viva*

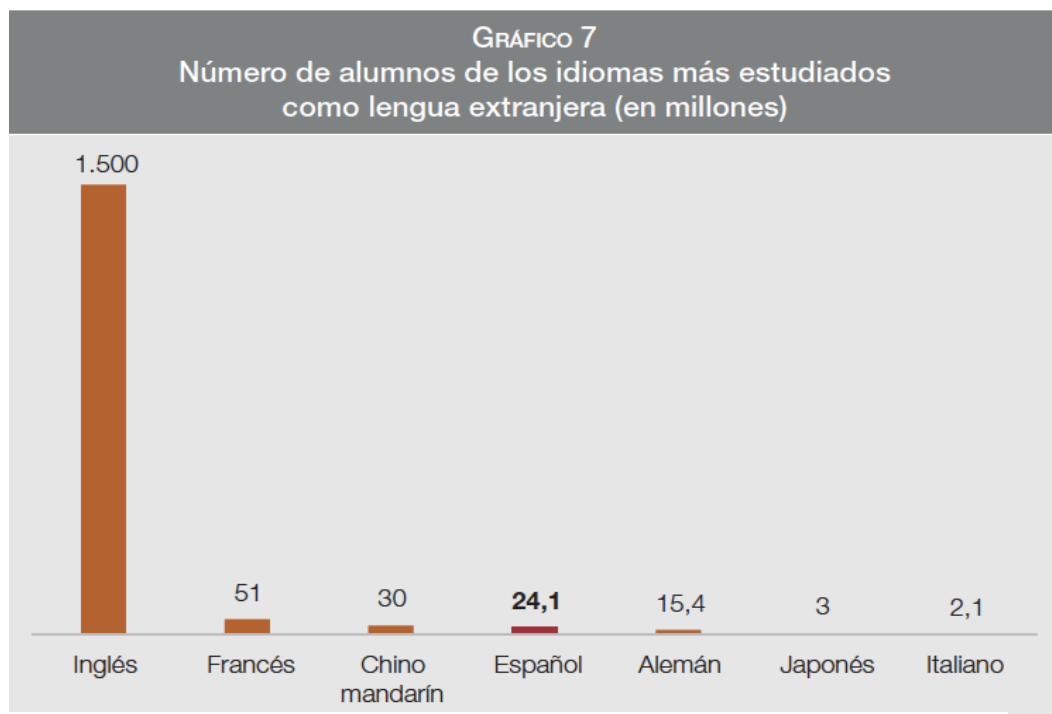


Figura 2 Fernández Vitores, 2021, *Español: una lengua viva*

Senza dubbi l'interesse per l'apprendimento dello spagnolo è anche risultato all'aumento di scambi commerciali e culturali tra paesi non ispanofoni e ispanofoni (costituiscono il 7% del PIB mondiale) (Alemany 2020) e la grande comunità a livello mondiale che ha portato lo spagnolo a diventare una lingua strumento in fori internazionali come alle Nazioni Unite dove si posiziona davanti al francese.

Dopo gli Stati Uniti, nell'Unione Europea lo spagnolo è una delle lingue più scelte (si veda figura 3) e secondo *l'Instituto Cervantes* nel 2021 lo spagnolo era la quarta lingua più studiata nell'UE (si veda figura 4) determinando la posizione superiore a essa le politiche di promozione linguistica implementate dalla Francia e la Germania, oltre a essere un grande incentivo che il francese e il tedesco siano lingue di lavoro della Commissione Europea.

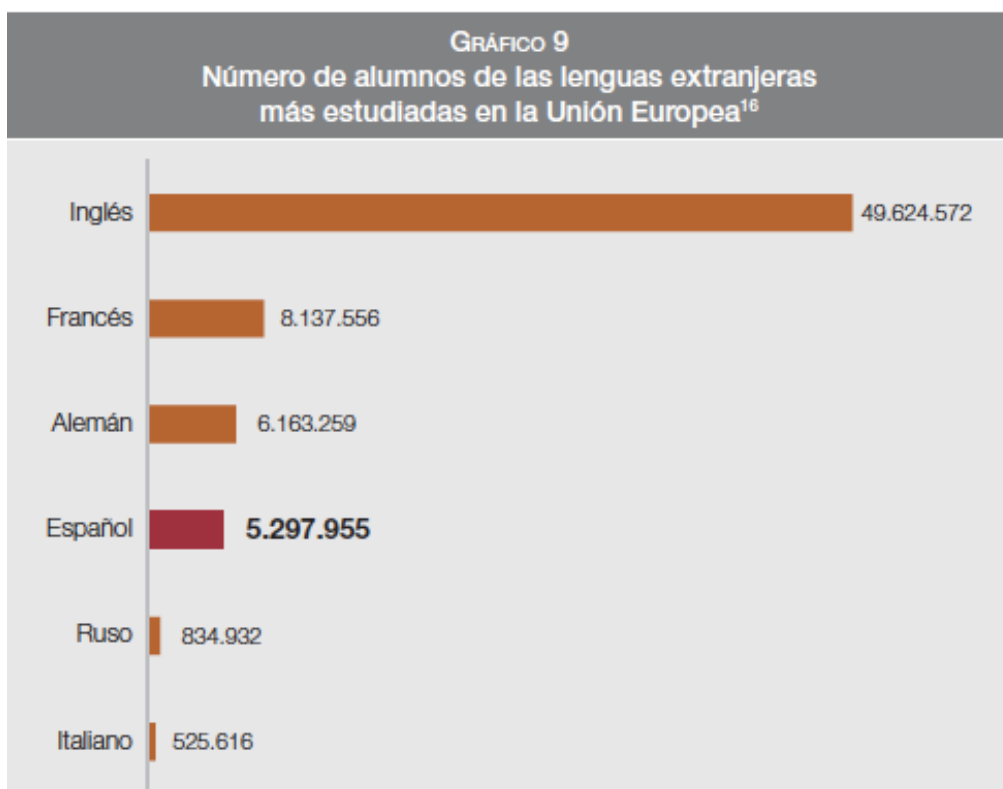
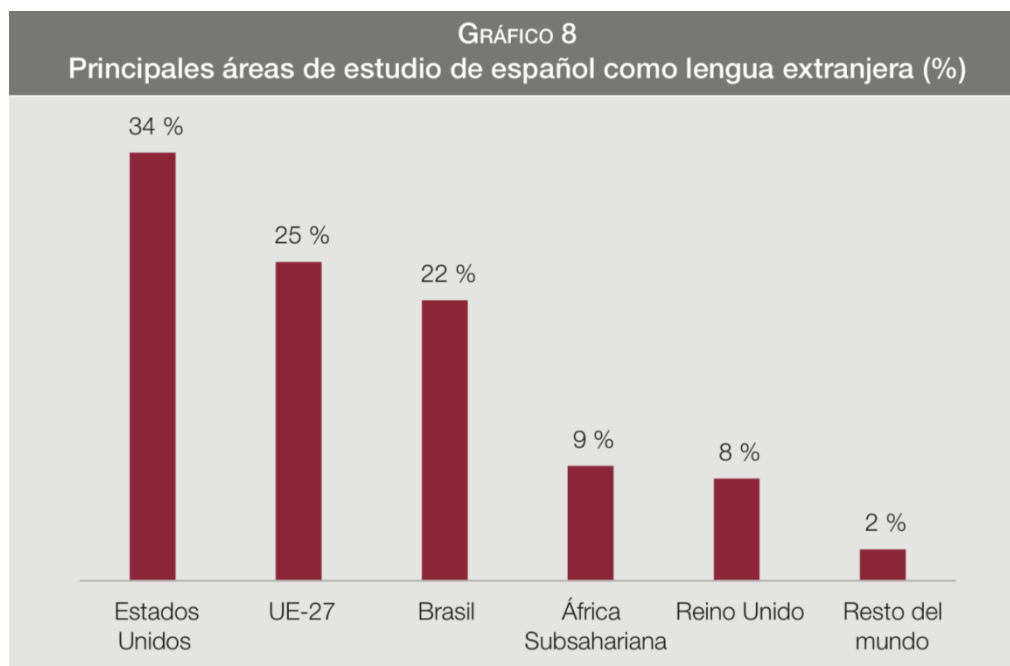


Figura 3 Fernández Vitores, 2021, *Español: una lengua viva..*



*Figura 4 Fernández Vítóres, 2021, Español: una lengua viva..*

Dopo la Brexit, le altre lingue comunitarie sono decollate, l'esempio chiaro: “la Francia ha un 60% in più di studenti di spagnolo dopo l'uscita del Regno Unito dall'Unione Europa” (Fernández Vítóres 2021, 26).

## **2.2 Insegnamento delle lingue affini: lo spagnolo in Italia.**

È già stata ribadita l'importanza dell'apprendimento delle lingue, la crescita dello spagnolo come LE, ma ci dobbiamo soffermare nel caso specifico dell'Italia. L'Italia è parte dell'Unione Europea che fin dalla sua nascita ha cercato e incentivato la cooperazione tra le nazioni che la compongono. Una delle principali missioni è incoraggiare la pluralità culturale e linguistica portando a i diversi paesi e istituzioni ad attuare programmi che stimolino gli scambi tra di loro e i loro simili in tutta la UE e il mondo.

La creazione di programmi come Erasmus+ o MultiMind permettono ai giovani di sperimentare in contesti plurilinguistici e aprendogli i confini accademici e professionali. Oggi i confini fisici sono meno percettibili grazie alle nuove tecnologie, spingendo tutti a mettersi in gioco imparando una nuova lingua. L'inglese anche se per quasi tutti è considerata la lingua franca per eccellenza, non è più esaustiva e risponde

anche a una rivalorizzazione e rilancio culturale di ogni nazione nel mondo, dove la lingua è uno degli elementi più importanti.

“Negli anni 90 comincia una crescita esponenziale dello studio della lingua spagnola come lingua straniera in Italia, ciò ha portato all’Italia a essere il paese che presenta più candidati alle certificazioni di lingua al mondo<sup>12</sup>” (Cala 2021) e secondo dati dell’*Instituto Cervantes* un terzo dei candidati DELE<sup>13</sup> vengono registrati in Italia. Questo processo trova la sua origine sia nei flussi migratori dall’Italia verso la Spagna e l’America Latina in diversi periodi della storia e sia nel rapporto tra i vari istituti di cooperazione internazionale (Istituto Italo-latinoamericano, Instituto Cervantes, Istituto Italiano di Cultura, Istituto Dante Alighieri, ecc.)

In Italia lo spagnolo è una lingua comunitaria, “Il sistema educativo italiano integra lo studio dello spagnolo come LE nella scuola dell’obbligo, in alcuni piani di studio nella formazione professionale e università [...]” (Cala 2021) permettendo ai giovani di scegliere tra l’offerta linguistica.

Tra le lingue comunitarie offerte nelle scuole italiane lo spagnolo “si studia in più di cinquemila istituti scolastici italiani pubblici e privati e in particolar modo nelle regioni maggiormente popolate (Lombardia, Lazio, Campania, Veneto...)” ( Ministero de Educación y Formación Profesional 2020, 254), stupisce particolarmente l’incremento esponenziale negli ultimi vent’anni, nel 2019 solo l’Italia contava con un media di 800.000 studenti di spagnolo. (si veda Figura 5)

Perché lo spagnolo è una delle lingue predilette per chi si appropria all’apprendimento di una lingua straniera in Italia? Sembra sia una lingua considerata “più facile”, una lingua che ai potenziali utenti italo-foni pare più vicina alla loro realtà che una lingua germanica, o perché partono dal preconetto di poter fare meno fatica nell’apprendimento.

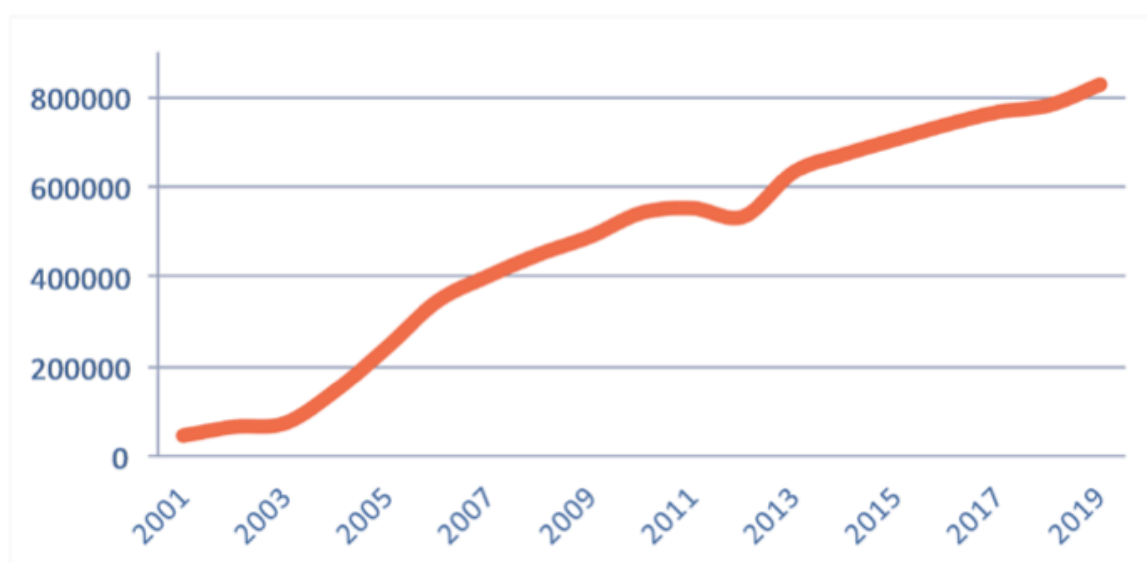
---

<sup>12</sup> Trad, mia

<sup>13</sup> Diploma de Español como lengua extranjera



## Evoluzione dello studio dello spagnolo in Italia.



Fonte: MIUR 2019-20. Elaborazione autonoma

Figura 5 Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. “El mundo estudia Español”. 2020.

“La somiglianza linguistica è oggi un luogo comune: l’apprendimento dello spagnolo da italofoni e viceversa si vede come un compito semplice o a volte innecessario visto che in certi contesti ci si può capire se ognuno parla la propria lingua, ma quando il contatto diventa prolungato domina la “falsa amicizia”<sup>14</sup> (Calvi 1999, 1). Come è stato evidenziato nei paragrafi precedenti, la prossimità tra entrambe le lingue può essere pericolosa per chi le studia, può confondere, creare fossilizzazione degli errori o rallentare l’apprendimento .

Con l’apprendimento di una LS si crea un’interlingua che secondo Marta Barolo (Barolo 2011, 44) è il processo innato che avvia la creazione di ipotesi sulla nuova lingua e non significa un ritardo nell’apprendimento. Nonostante ciò, una delle principali minacce nello studio di una lingua affine (come sono lo spagnolo e l’italiano) alla propria LM è la fossilizzazione degli errori nati dall’interlingua.

“La fossilizzazione è il meccanismo per il quale il parlante conserva nella propria interlingua degli elementi e regole della propria LM [...]”<sup>15</sup> (Barolo 2011, 45). Gli errori prodotti dalla fossilizzazione spuntano anche se si pensavano superati e in circostanze

<sup>14</sup> Trad. mia

<sup>15</sup> Trad. mia

varie; soprattutto quando il parlante si trova in contesti d'ansia, pressione o deve parlare su argomenti sconosciuti. Invece, se il parlante ha il tempo di riflettere è probabile che si autocorregga ed eviti l'errore.

### 2.2.1 Piano curricolare dello spagnolo come ELE: quadro comune europeo di riferimento per le lingue, quadro di riferimento dell'*Instituto Cervantes* ELE, quadro di riferimento del MIUR.

L'Unione Europea ha un forte compromesso con il multiculturalismo e il multilinguismo, tuttavia secondo la European Education Area ancora troppi giovani finiscono la scuola senza la conoscenza sufficiente di una seconda lingua. Nel 2012 è stata svolta un'indagine sulle competenze linguistiche di 14 paesi comunitari, rendendo visibile che sebbene un 42% di quindicenni aveva raggiunto un livello B1/B2 della prima lingua straniera, solo il 25% aveva raggiunto lo stesso traguardo nella seconda lingua straniera e un 14% non ha una conoscenza base di una seconda lingua straniera. Ragione per la quale l'UE centra gli sforzi nel miglioramento precoce nell'apprendimento delle lingue.

Quattro anni fa, nel 2019, è stata adottata dai ministri dell'Istruzione di tutta la UE una raccomandazione del Consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue per migliorare le competenze linguistiche, promuovendo l'apprendimento entro la fine della scuola dell'obbligo, con l'obiettivo di poter fare uso di una terza lingua straniera con fluidità in corrispondenza con il quadro comune europeo del Consiglio d'Europa (si veda figura 6). Questo scopo può essere raggiunto con la collaborazione internazionale, nazionale e regionale.

**Tav. 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale**

Livello Avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello Elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Figura 6 : Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Council of Europe. 2001. RCS Scuola, Milano-La nuova Italia- Oxford, 2002, pag. 32

La meta da raggiungere è il livello intermedio delle due lingue straniere studiate dai giovani che frequentano le scuole dell'obbligo ossia intorno ai 16 anni il livello B1/B2

deve essere padroneggiato. Non devono essere solo in grado di isolare frasi o emettere descrizioni dei loro ambienti ma di essere capaci di comunicare in contesti di lavoro, scuola, famiglia; elaborare testi coerenti ma anche con il livello B2 di comunicarsi con scioltezza nelle proprie aree di specializzazione.

L'*Instituto Cervantes*, principale diffusore della lingua e culture ispaniche, struttura i corsi offerti in livelli (si veda figura 7) che trovano spunto e riferimento al quadro comune europeo. È stato creato il *Plan curricular del Instituto Cervantes*<sup>16</sup> dove si stabiliscono gli obiettivi e gli argomenti (grammatica, lessico, ortografia, pronuncia, abilità scritta e orale, cultura, ecc.) che gli studenti affrontano nei corsi di lingua

Materie d'insegnamento	Orario settimanale				
	I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno
Religione	1	1	1	1	1
Italiano	4	4	4	4	4
Latino	2	2	-----	-----	-----
I Lingua straniera	4 (1c)	4 (1c)	3 (1c)	3 (1c)	3 (1c)
II Lingua straniera	3 (1c)	3 (1c)	4 (1c)	4 (1c)	4 (1c)
III Lingua straniera	3 (1c)	3 (1c)	4 (1c)	4 (1c)	4 (1c)
Storia dell'arte	-----	-----	2	2	2
Storia & Geografia	3	3	-----	-----	-----
Filosofia	-----	-----	2	2	2
Storia	-----	-----	2	2	2
Matematica *	3	3	2	2	2
Fisica	-----	-----	2	2	2
Scienze naturali**	2	2	2	2	2
Educazione fisica	2	2	2	2	2
<b>Tot. ore settimanali</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Figura 7: POF triennale 2019-2022 Liceo duca degli Abruzzi.

Si può trovare convergenza tra le esigenze del quadro comune europeo per le lingue straniere e i livelli pianificati dall'*Instituto Cervantes*. I livelli B1/B2 prevedono che lo studente sia in grado di comunicarsi con fluidità e spontaneamente, una conoscenza non solo scolare della lingua ma di poter essere in grado di cambiare registro a seconda del contesto in cui si trovi.

<sup>16</sup> Di seguito l'indirizzo elettronico dell'*Instituto Cervantes* dove si specificano i livelli a dettaglio e gli argomenti che si trattano in ognuno.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)

L'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera in Italia si può trovare in ogni fase dell'educazione obbligatoria e non, nelle scuole e università pubbliche e a pagamento. Esistono inoltre innumerevoli offerte in vari istituti e scuole di lingue che si adeguano alle necessità e obiettivi dei futuri parlanti.

Il Ministero dell'istruzione italiano (Ministero dell'istruzione 2018) puntualizza che dai 06-16, in questa fase dello sviluppo dei bambini e giovani è quando l'acquisizione linguistica può mostrarsi più semplice. L'UE (Europe 2023) insiste che è proprio in questo momento dell'istruzione dove è più imperativo mettere a contatto gli studenti con la seconda e addirittura la terza lingua straniera per raggiungere i livelli B1/B2.

Di carattere obbligatorio in Italia si trova il primo ciclo di istruzione con la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, il secondo ciclo di istruzione con la scuola secondaria di secondo grado o l'istruzione e formazione professionale.

Nelle scuole primarie si prevede lo studio della lingua inglese come lingua straniera, nelle scuole secondarie di primo grado dall'anno scolastico 2013-2014 oltre la lingua inglese si include lo studio per due ore di una seconda lingua comunitaria al piano curriculare ma che "su richiesta delle famiglie, le due ore di seconda lingua comunitaria possono essere destinate al potenziamento della lingua inglese" (Ministero dell'Istruzione, scuola secondaria di primo grado 2018), che potrebbe portare a diminuire l'importanza del contatto degli allievi con una nuova cultura.

Confrontare l'apprendimento dei giovani e adulti rispetto ai bambini potrebbe essere demoralizzante per gli studenti. "l'inizio è difficile anche perché il giovane e l'adulto hanno un cervello e una mente più strutturati di un bambino [...] ma poi quando la strutturazione della mente adulta viene posta al servizio del nuovo inquilino, della nuova lingua, c'è un recupero notevole." (Balboni 2008, 10)

Oggi le scuole secondarie di secondo grado offrono un'ampia gamma di opzioni tra cui i giovani possono scegliere, tra licei (artistico, classico, linguistico), istituti tecnici o professionali. Visto i vantaggi di imparare una lingua in età scolare, diventa imperativo rinforzare la qualità dell'istruzione e mettere a disposizione lo studio delle lingue. Ragione per cui è stato attivato l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera nell'ultimo anno dei Licei e degli istituti tecnici e di due discipline non

linguistiche in lingua straniera (CLIL)<sup>17</sup> nei licei linguistici a partire del terzo e quarto anno per potenziare le capacità linguistiche.

### 2.3 Insegnamento dello spagnolo come lingua straniera nelle scuole superiori italiane: il liceo linguistico

“[...] in 18 dei 27 stati dell’Unione Europea, lo spagnolo è la lingua che piacerebbe di più studiare come lingua straniera ai cittadini [...]” (Fernández Vitores 2021, 22), lo spagnolo si conferma come una delle lingue più scelte nei licei, istituti tecnici e professionali. Secondo l’informe della *Consejería de la educación “El mundo estudia español”* negli istituti di secondo grado lo spagnolo è la terza lingua scelta dopo l’inglese e il francese, mentre negli istituti professionali ha ancora una presenza limitata.

I licei linguistici sono indirizzati allo studio delle culture e lingue, con l’obbiettivo di poter comunicare di maniera efficace in tre lingue oltre all’italiano (o se diversa la lingua madre), si spera che nella lingua 1 (normalmente l’inglese) si arrivi a un B2, mentre nelle altre due lingue si arrivi a un B1. Per fomentare l’insegnamento sono previste diverse attività fuori le aule, oltre che la preparazione alle certificazioni. Gli obiettivi a raggiungere sono sempre in linea con il quadro comune europeo

Nei prossimi paragrafi verrà esplicitato il piano curricolare, e l’indirizzo seguito dal Liceo linguistico Duca degli Abruzzi a Treviso, con lo scopo di esemplificare l’approccio delle lingue straniere a livello scolastico. In questo liceo si insegna l’inglese, il tedesco, il francese, il russo e lo spagnolo, si include la CLIL in una delle lingue. Non solo l’insegnamento della lingua ma della cultura in maniera complessiva (letteratura, storia...)

Nei cinque anni del percorso scolastico, alla prima lingua saranno dedicate 4 ore settimanali mentre alla seconda e terza lingua solo 3 ore; per ciascuna a settimana solo 1 ora con l’insegnante madre lingua con chi prevalentemente si esercita la comunicazione orale (si veda figura 7) . Si fa presente una prima differenza negli approcci didattici, mentre nei corsi di lingua tenuti presso centri linguistici come *l’Istituto Cervantes* dove le lezioni sono sostenute nella lingua target, nei percorsi scolastici (e universitari) si sostengono corsi frontali con insegnanti non madrelingua e una quantità minore di lezioni

---

<sup>17</sup> Contenuti in lingua straniera (Content and language integrated learning)

con i madrelingua, risultando nell'imparare una lingua straniera attraverso il proprio codice comunicativo.





### 3. Il sintagma preposizionale nello spagnolo: *complemento de régimen preposicional*

#### 3.1 Dai suoni alla comunicazione.

“Un messaggio è composto da suoni o se vogliamo, da parole: più precisamente un messaggio è composto da suoni che vengono combinati in parole. Le parole sono a loro volta combinate in maniera da costruire frasi e testi.” (Adorno 2003, 3) Per tanto, una lingua sarà analizzata in base ai suoni, parole, le frasi e i testi che vengono prodotti, e sarà compito dei linguisti delle diverse branche disciplinari come la fonetica, fonologia, sintassi, morfologia, ecc.

Le lingue non sono solo un gruppo di parole isolate o messe una dietro l'altra, bensì una catena di esse posizionate in una certa maniera per esprimere un messaggio e poter comunicare. Per arrivare all'analisi di strutture più articolate, si deve prima riconoscere che è anche possibile l'uso singolo di parole, come: “*Vieni!*”, “*Cosa?*”

Le frasi secondo Giampaolo Salvi sono le sequenze massime in cui vigono delle relazioni di costruzione, es: “*siamo stanchi*”. Invece “*\*siamo stanco*” è una struttura agrammaticale<sup>18</sup>.

Per i madrelingua risulta facile distinguere frasi agrammaticali e sono in grado di correggere gli errori (anche ignorando il perché) dato che hanno interiorizzato le strutture e concordanze quando hanno acquisito la propria lingua, mentre uno studente che si avvicina per la prima volta a una nuova lingua fa fatica a capire perché la costruzione risulta agrammaticale.

#### 3.1.1 Il sintagma. Cos'è?

Non tutte le combinazioni di parole sono formate correttamente. La sintassi, branca della linguistica, si occupa di come si combinano le parole e ci dice perché alcune sono sbagliate. Senz'altro la parola costituisce l'unità fondamentale di analisi della sintassi che a sua volta costituirà una seconda struttura gerarchica o unità intermedia: il sintagma.

---

<sup>18</sup> è agrammaticale perché non rispetta l'accordo genere/numero tra il soggetto e il predicato nominale.

I sintagmi “sono una sequenza di parole che si comportano come delle unità” (Salvi e Vanelli 2004, 19), i quali verranno messi in ordine strutturati gerarchicamente per produrre una struttura più complessa come le frasi. I sintagmi godono di mobilità all’interno della frase, il gruppo di parole (e non parole isolate) che costituisce il sintagma può essere spostato all’interno della propria frase e tendenzialmente viene pronunciato in una sola emissione di voce; es:

1. il mio cane gioca con il giocatolo.

[il mio cane]

gioca

[con il giocatolo]

Per distinguere i sintagmi possiamo avvalerci di criteri come: il criterio di spostamento o il criterio di commutazione (Salvi e Vanelli 2004). Il criterio di spostamento ci dice che se il gruppo di parole identificato può spostarsi all’interno della frase allora è un sintagma, se invece spostandolo la frase non risulta con senso non costituisce un sintagma, es:

2 [\*Il mio] [\*con il] gioca [\*cane] [\*giocatolo]

Invece se riportiamo la divisione dell’esempio 1.

3.Gioca [il mio cane] [con il giocatolo] oppure [Con il giocatolo] gioca [il mio cane]

Mentre il criterio di commutazione: un sintagma può essere sostituito da una proforma<sup>19</sup>, es:

4.Lui ci gioca

[il mio cane]>Lui

gioca

[con il giocatolo]>ci

I sintagmi si differenziano tra di loro, dentro di loro esiste anche gerarchia e dipendenza. L’elemento più importante del sintagma e intorno a cui si attaccano gli altri è la testa ed è l’elemento che ci deve essere sempre e dal quali tutti gli altri dipendono e anche da cui il sintagma ne prende nome:

5 [un bel bambino], [il mio cane]> Sintagma nominale [SN]

6 [degli attacchi nemici], [per la segnalazione]>Sintagma preposizionale [SP]

---

<sup>19</sup> Come pronomi personali o particelle.

- 7 [*vengo volentieri*]> Sintagma verbale [SV]  
 8 [accuratamente] [troppo presto]> Sintagma avverbiale [SAvv]  
 9 [adatto [a tutti]] [più altro [di me]]> Sintagma aggettivale [SA]  
 10 [Sulla torre [più alta]SA [della città]SP]SP brillava [una luce [per la segnalazione]SP [degli attacchi nemici]SP]SN

### 3.1.2 La teoria delle valenze verbale

Prima di descrivere il *Complemento de Régimen Preposicional* è opportuno introdurre un breve cenno alle teoria delle valenze verbali. I verbi hanno la proprietà di selezionare il numero di argomenti (elementi selezionati da un predicato in funzione del suo significato<sup>20</sup> (Real academia española 2005)) che soddisfarà gli “spazi vuoti” che verranno “riempiti” alla loro volta da sintagmi. La forma con la quale compariranno i sintagmi è influenzata dal verbo stesso “principalmente nella scelta della preposizione reggente e del Caso assegnato al sintagma.” (Adorno 2003, 95).

aI. comprare: v.tr. [sogg-v-arg] Entrare in possesso di qlco (Sabatini e Coletti 2018)

Secondo il dizionario Sabatini Coletti (Sabatini e Coletti 2018) il verbo italiano *comprare* è un verbo transitivo che ha bisogno di due argomenti (bivalenti), un soggetto e un oggetto. Possiamo soddisfare le esigenze del verbo con innumerabili combinazioni di nomi:

[Io] compro [una macchina blu]

[Noi] abbiamo comprato [una casa vecchia]

I verbi hanno la capacità di creare dipendenze che nascono dai significati che questi possono avere. Gli argomenti che dovranno essere soddisfatti per compiere con una frase minima (cioè saturare gli argomenti minimi del verbo) aiutano a classificare i verbi in zerovalenti, bivalenti, trivalenti. (Salvi e Vanelli 2004, 48)

-Verbi zerovalenti: sono i verbi atmosferici, hanno soggetto ma non hanno argomento

Italiano: piovere, nevicare, ecc.>>piove.

Spagnolo: llover, nevar, anochece<sup>21</sup>, ecc.>> anochece.

---

<sup>20</sup> Tad. mia

<sup>21</sup> Diventa notte.

-Verbi monoargomentali: sono i verbi intransitivi che hanno bisogno di un solo argomento

-italiano: dormire, nascere, sbadigliare, ecc. >>[il bambino] sbadiglia.

-spagnol: dormir, nacer, brincar, ecc.>> [la abuela de Teresa] duerme

-Verbi biargomentali: richiedono due argomenti e sono i verbi transitivi che possono saturare le valenze con un nome (oggetto diretto ma anche oggetto preposizionale) o anche con una frase dipendente. Si deve precisare che l'oggetto preposizionale sarà introdotto non da qualsiasi preposizione ma da una scelta dal verbo stesso, es: rinunciare a qualcosa// renunciar a algo.

-italiano: credere, produrre, consumare, ecc.>>[io] credo che [hai ragione]

-spagnolo: creer, producir, consumir, construir>> Elisa construye [la casa] con sus dinero

-Verbi triargomentali: sono verbi a tre argomenti, oltre l'oggetto diretto hanno bisogno di saturare anche l'oggetto indiretto e normalmente sono i verbi di dire, di dare

-italiano: regalare, raccontare, ecc>>[Maria] racconta [una barzelletta] [a Gianni]

-spagnolo: regalar, contar, prestar, ecc>> [Sofía] presta [sus juguetes] [a su hermano]

-Verbi tetravalenti: è un gruppo di verbi più stretto dove ci sono più di tre argomenti e si aiuta da preposizioni per introdurre i complementi

-italiano: trasportare, tradurre, trasferire, ecc>> [l'autista] trasporta [della frutta fresca] [in città]

-spagnolo: transportar, traducir, ecc.>> [el chofer] transporta [fruta fresca] [desde los campos] [hasta la ciudad]

La grammaticalità delle frasi che produciamo ricade principalmente nella capacità di riempire i "vuoti" o di saturare le valenze dei verbi e così creare frasi minime. Le frasi minime sono le costruzioni che hanno il numero minimo di elementi per essere compiuta, e grazie alla ricorsività del linguaggio esse si possono espandere e dare vita a delle frasi espanse che hanno più elementi di quelli necessari, cioè da quelli richiesti dagli argomenti del verbo.

Es: costruire> verbo bivalente in spagnolo e italiano

I. [io] costruisco >manca del secondo argomento

II. [io] costruisco [una casa].>entrambi gli argomenti saturati, frase minima

III. [io] costruisco *velocemente* [una casa] [a Londra]. >frase espansa, ha più elementi di quelli richiesti dal verbo.

IV. [io] costruisco *velocemente* [[una casa] [a Londra [per mio figlio]]]. >>frase espansa, ha più elementi di quelli richiesti dal verbo.

### 3.1.3 Le valenze nei dizionari.

L'uso di dizionari nell'apprendimento delle lingue ha un'importanza fondamentale, sia cartacei che on-line permettono agli allievi di creare i propri vocabolari da studiare quanto si vuole. All'approcciarsi a una nuova lingua, le reggenze sono un argomento difficile, che richiede lo studio e molte volte la memorizzazione delle dipendenze e complementi che i verbi richiedono. Non bisogna ribadire la naturalità e automaticità con cui i madrelingua hanno acquisito queste strutture, però a differenza loro, gli apprendenti faranno fatica e dovranno sconfiggere l'errore.

Per rimediare all'errore, i dizionari, enciclopedie sono utili, ma non in tutti si trovano le stesse informazioni o sono ugualmente puntuali. A differenza di alcuni dizionari cartacei e online italiano-italiano, in quelli spagnolo-spagnolo non si esplicita del tutto la valenza verbale, a continuazione si esemplificheranno alcune definizioni tratti da dizionari on-line e cartacei.<sup>22</sup>

Negli anni 80' e 90' si sono sviluppate opere lessicografiche di uso monolingue sulla valenza e le reggenze verbali in altre lingue come il tedesco, italiano o polacco (García-Miguel 2012, 30).

In spagnolo esistono opere che purtroppo sono di difficile accesso o ritrovamento come il *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* di Rufino José Cuervo (1994) terminato molto dopo l'inizio dell'opera. Lo scopo di Rufino Cuervo era evidenziare le dipendenze tra le parole (el régimen) anche se nell'introduzione dice essere indirizzato a tutti i lettori rimane un dizionario molto più utile ai linguisti. L'importanza di questo dizionario consiste nell'introduzione di un argomento nuovo che non era ancora stato risolto dalle grammatiche e manuali dell'epoca. Non sono registrati tutti i termini ma quelli che erano più interessanti d'analizzare, quelli che avevano bisogno di più attenzione. Per esempio: il verbo "ejercer<sup>23</sup>" che in spagnolo oltre a una coniugazione

---

<sup>22</sup> Si riportano solo i significati primari dei verbi, tralasciando gli usi nelle locuzioni o figurativi.

<sup>23</sup> In italiano: esercitare, [svolgere](#), [praticare](#), (Sabatini e Coletti 2018)

irregolare, nei sui tre significati in uno ha bisogno di preposizione: “ejercer el plan”>mettere in moto un’azione, “ejercer como médico”>esercitare una professione, “ejercer con autoridad”>modo in cui viene esercitata un’azione.

Esempi tratti di altri manuali, dizionari:

-aII. Comprar: tr. Obtener algo por un precio. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010)

-aIII Comprar: v. tr COMERCIO Adquirir una cosa con dinero .

EJEMPLO: ha comprado dos fincas en una subasta. (Larousse 2012)

-aIV Comprar: tr. (algo) Conseguir a cambio de dinero: ha comprado un coche; voy a comprar el pan. (Larousse, Diccionario de español para extranjeros 2016)

-aVI: Comprar V. (comercio)

· a No podemos comprar al precio que sea. |

· DAT Y a los hermanos pequeños quién les comprará una camisa de flores o unos zapatos brillantes o, incluso, una bicicleta para ir a la escuela. |

· en La compramos en 6,60 euros y creemos que su precio objetivo a 12 meses está alrededor de 9-10 euros.

· por Es un pequeño grabador que se puede comprar por cincuenta dólares. (Slager 2020, 158)

Nell’esempio aII tratto dal dizionario della *Real Academia de la lengua Española* (il più utilizzato dagli ispanofoni) certamente potrebbe concludersi che essendo un verbo transitivo ha bisogno di un complemento oggetto, ma per essere sicuri di aver riempito gli argomenti del verbo in modo giusto, il dizionario monolingue della RAE risulta insufficiente. Invece, la definizione tratta da un dizionario per stranieri puntualizza il bisogno di un complemento oggetto (algo<sup>24</sup>)

Il grande salto arriva negli anni 90 con il *Pequeño diccionario de construcciones preposicionales* di Emil Slager che ha deciso di rendere di accesso pubblico vista l’importanza di diffondere un dizionario che non solo elencasse i significati delle parole. Nell’esempio aVI si riporta il verbo “comprar” più tutte le informazioni incluse nel dizionario di Slager.

Questo dizionario apporta al lettore non solo la classica definizione del verbo, ne indica solamente se è transitivo o intransitivo; offre informazione più schematica e

---

<sup>24</sup> Algo>qualcosa

puntuale sulle dipendenze, aggiungendo l'uso delle preposizioni e i casi che queste reggono se le si trova dopo il verbo in questione. Comprar è un verbo transitivo che va seguito non solo dal OD ma può essere completato da OI e introduce le preposizioni “con” e “en”

Alcuni dizionari monolingui italiani offrono degli informazioni in più (v. 3.1.2). e aggiungendo anche degli esempi che possono guidare i lettori a una migliore comprensione e a un futuro uso, nell'esempio aV

-aV. Comprare: v. tr. acquistare qlco. pagandone il prezzo: comprare una casa, un podere, un computer.

## B

-bI Regalar: tr. Dar a alguien, sin recibir nada a cambio, algo en muestra de afecto o consideración o por otro motivo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010)

-bII Regalar: tr. (algo; a alguien) Dar u ofrecer una cosa como muestra de afecto o de consideración: *me regaló estos pendientes de oro y brillantes por mi cumpleaños* (Larousse, Diccionario de español para extranjeros 2016)

-bIII: il dizionario di Emil Slager include il verbo riflessivo “regalarse”

-bIV Regalare: v. tr. [prob. dallo spagn. regalar; v. regalo]. – Dare liberalmente, senza compenso o altra contropartita e con intenzione amichevole o affettuosa, cosa che è, o si ritiene, utile o gradita a una persona: Si costruisce normalmente con l'accusativo della cosa e il compl. indiretto della persona a cui la cosa si regala (Treccani s.f.)

-bV Regalare: v.tr. [sogg-v-arg-prep.arg] 1 Dare qlco. in regalo a qlcu. SIN donare: *r. un anello alla fidanzata* (Sabatini y Coletti 2018)

Il caso del verbo regalare in spagnolo e nei manuali e dizionari mette a disposizione del lettore delle piccole informazioni: ci dice che il verbo è transitivo e perciò ha bisogno di un complemento oggetto, però la domanda che ci possiamo porre e se così riempiamo tutti i “vuoti” e soddisfiamo tutti gli argomenti di cui necessita il verbo.

Il dizionario Larousse per stranieri mette in evidenza la terza valenza del verbo che ha bisogno del dativo (a alguien/a qualcuno); mentre il dizionario di Slangier non include il verbo.

Nei dizionari ed enciclopedie italiani si esplicitano entrambe le informazioni, fa presente la natura trivalente del verbo e che argomenti necessita (v. esempio bV) dove evidenzia la costruzione: soggetto + verbo+argomento (qualcosa) + preposizione argomento (a qualcuno)>>dove sostituendo con nomi potremmo avere infinite combinazioni:

- Luigi ha regalato dei fiori alla mamma
- Gianni regalerà una casa a sua figlia

Nella ricerca di informazioni più omogenee nel caso dello spagnolo, ci si può fare affidamento a una piattaforma relativamente nuova e ancora in fase di sviluppo dell'Università di Vigo in Spagna, dove hanno creato ADESSE: (Base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español).

ADESSE è un corpus che offre gli schemi di valenze dei verbi con un insieme di esempi e uso in diversi contesti.

# REGALAR

Obsequiar. Dar algo de forma gratuita.

**[–] Clasificación semántica y potencial valencial**

Tipo de proceso:		Transferencia		
Argumentos:				<a href="#">clic para obtener informe st</a>
<b>A0</b>	DNTE	Regalador	DONANTE	86 (98.9 %)
<b>A1</b>	POS-F		POSEEDOR-FINAL	78 (89.7 %)
<b>A2</b>	POS	Regalo	POSESIÓN	87 (100 %)

Figura 8 (Universidad de Vigo 2022)

Nella figura 8 si riporta il risultato della ricerca nel corpus ADESSE del verbo regalar (regalare), ci fa presente la definizione primaria e subito dopo la quantità di argomenti che in questo caso sono 3 (A0, A1, A2) e la frequenza con cui vengono usati. Nella nomenclatura usata da ADESSE A0 si riferisce al soggetto (chi dona l'oggetto), A1 in questo caso all'oggetto indiretto (chi sarà destinatario) e A2 all'oggetto (ciò che viene donato).



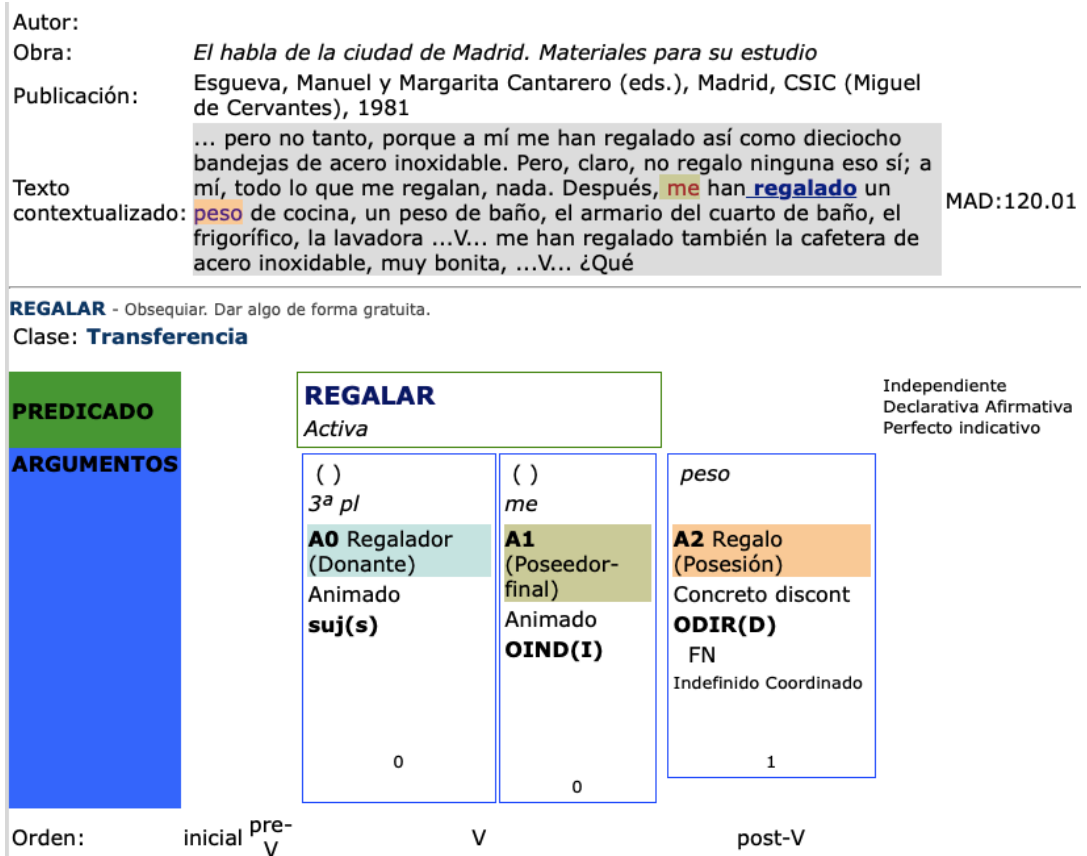


Figura 9 (Universidad de Vigo 2022)

Nella figura 9 si riporta un esempio dal corpus ADESSE, dove il verbo viene usato in un testo in voce attiva soddisfacendo tutti i tre argomenti del verbo.<sup>25</sup>

### 3.2 Il sintagma preposizionale: il ruolo delle preposizioni

Quando ci si avvia nello studio di una nuova lingua, ci si trova diversi livelli di difficoltà che possono portare allo scoraggiamento dei nuovi allievi. Già sia che la lingua target sia vicina o no alla lingua madre di chi sta imparando. Ci sono degli elementi linguistici che possono tornarsi problematici nel processo di apprendimento.

Si possono distinguere due gruppi di parole: lessicali e funzionali o vuote. Le parole lessicali risultano di uso e acquisizione più facile visto che sono le parole che possono comparire da sole e ci rinviano a un'immagine specifica della realtà come: i nomi (cane, pane, sole), aggettivi (bello, brutto, sporco). Mentre le parole funzionali o vuote

<sup>25</sup> Traduzione all'italiano: "mi hanno regalato una bilancia"

portano ha un uso specifico, perciò non possono comparire da sole nel discorso, hanno bisogno di più elementi per riportare un significato, esempio: articoli (il, la, gli), congiunzioni (per, perché), pronomi (mi, ti, lo) e le preposizioni (a, su, per, di, da).

Le preposizioni fanno parte delle parole funzionali, invariabili e che introducono dei complementi. La professoressa e ricercatrice María del Carmen López definisce le preposizioni come elementi di collegamento e dipendenza tra una parola e il proprio complemento<sup>26</sup>, mentre Erla Erlendsdóttir le definisce come delle parole polisemantiche con molteplici significati e usi (Erlendsdóttir 2014, 261).

“L’acquisizione del sistema preposizionale è uno degli argomenti più complessi del processo di apprendimento delle seconde lingue, perciò è necessario stabilire come uno dei problemi principali il loro apprendimento.<sup>27</sup>” (López 1999, 11) nonostante ciò, risulta difficile il ritrovamento di materiale a riguardo anche se gli allievi trovano già nei livelli intermedi l’argomento.

### 3.2.1 Il *complemento de régimen preposicional*.

Le preposizioni introducono dei complementi o *términos*<sup>28</sup>, gli elementi che più spesso vengono introdotti sono i nomi (con una piccola macchina) ma anche vengono introdotti avverbi o anche delle relative (parlami di ciò che ti preoccupa). *Los términos* verranno sempre subito dopo la preposizione e mai prima:

1 ¿De qué hablas?

1\* ¿Qué hablas de?

2 Parlami dei tuoi problemi

2\*Parlami tuoi problemi dei

Il sintagma introdotto da preposizione composto da (preposizione + *término*) in spagnolo è conosciuto come un gruppo preposizionale che spesso ha la funzione di *complemento de régimen preposicional*, ciò comporta che gli elementi introdotti siano degli argomenti del verbo ossia degli elementi obbligatori (si vedano esempi 1-3). Esistono anche dei complementi circostanziali o *complemento adjunto* che

---

<sup>26</sup> Trad. mia

<sup>27</sup> Trad. mia

<sup>28</sup> Término: nomenclatura usata dalle grammatiche spagnole per riferirsi agli elementi che verranno introdotti dalle preposizioni.

contrariamente al *complemento de régimen preposicional* sono gli elementi non obbligatori introdotti da una preposizione e che vanno ad aggiungere informazione e non rischia di renderla agrammaticale (si vedano esempi 4-5)

1. Confío [en ti]<sup>29</sup>.
2. Cuento [con ella].<sup>30</sup>
3. Depende [de mí].<sup>31</sup>
4. la vida [en la pequeña ciudad]<sup>32</sup>.
5. famoso [por sus obras de arte]<sup>33</sup>

Focalizzeremo particolare attenzione al *complemento de régimen preposicional CRP*, definito dalla *Nuova gramática della lengua española* come “ [...] la funzione sintattica svolta dai sintagmi preposizionali non circostanziali ma argomentativi, cioè quelli che vengono richiesti semanticamente dal predicato” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010, 685) che la parola *régimen* sia all’interno della tecnicismo con cui viene codificato non è da meno poiché in spagnolo non solo si riferisce a un sistema politico o a un insieme di regole ma anche a un certo tipo di dipendenza grammaticale (Real academia española 2005).

### 3.2. 2 Il CR non è un complemento circostanziale

Tradizionalmente si pensava che il CR fosse un complemento circostanziale(CC), oggi ci sono opinioni diverse, chi considera come rigido il fatto che il CR possa ammettere solo una preposizione che porta alla esclusione di altre preposizioni che possono trovarsi dopo certi verbi:

Es: hablar: con/de

*Hablar* (emettere suoni, verbo a un’argomento)>> *yo hablo*

*Hablar* ( parlare con qualcuno, verbo a due argomenti)>> *yo hablo con mi madre*

---

<sup>29</sup> Traduzione all’italiano>”Mi fido di te.”

<sup>30</sup> Traduzione all’italiano >”Conto su di lei.”

<sup>31</sup> Traduzione all’italiano>”Dipende da me”

<sup>32</sup> Traduzione all’italiano>”la vita nella piccola città

<sup>33</sup> Traduzione all’italiano>”Famoso per le sue opere d’arte”

*Hablar* (parlare di qualcosa con qualcuno, verbo a tre argomenti)>>>*yo hablo con mi madre del clima*<sup>34</sup>

**Perfil combinatorio (resumen cuantitativo de propiedades de argumen**

**HABLAR** - Comunicarse a través de la palabra

587 ejemplos anotados

<b>Argumento:</b> (Frec. explícito)	<b>A1</b> <b>Interlocutor 1</b> <b>(Comunicador)</b> 1569 (98%)	<b>A2</b> <b>(Mensaje)</b> 25 (1%)	<b>A3</b> <b>Interlocutor 2</b> <b>(Receptor)</b> 494 (31%)	<b>A4</b> <b>(Asunto)</b> 787 (49%)
<b>Función sintáctica:</b>	<b>SUJ</b> 1568 AGT 1	Cita 14 ODIR 10 SUJ 1	<b>OIND</b> 320 OBL 165 Refl 9	<b>OBL</b> 761 ODIR 25 SUJ 1
<b>Clíticos objeto:</b>		Acus 2	Ac/Dat 177 Dat 119	Acus 8
<b>Preposiciones:</b>	◦ 360 por 1	◦ 10	con 165 a 51	de 739 ◦ 21 sobre 21 acerca de 1

Figura 10 (Universidad de Vigo 2022)

Questi esempi sono stati elaborati in base al corpus ADESSE, dopo aver visto il numero di argomenti del verbo è stato controllato il profilo combinatorio del verbo e le preposizioni che possono trovarsi dopo il predicato. Ci troviamo con la percentuale di uso del verbo e dei contesti. Il verbo nella sua forma monovalente viene usato prevalentemente senza la combinazione con nessuna preposizione, mentre con la preposizione con un 31% e con la preposizione de un 49%.

I sintagmi preposizionali che sono CR non possono modificare qualsiasi predicato come lo fa un CC. Sono le restrizioni lessicologiche che aiutano a differenziare il CC del CR (Romero 2021, 90)

<sup>34</sup> Traduzione all'italiano>io parlo// io parlo con mia madre// io parlo con mia madre del meteo

### 3.3 .3 Come identificare il *complemento de régimen preposicional*.

“La scelta delle preposizioni con cui vengono introdotti i complementi preposizionali CRP sono motivati oltre che per motivi semantici per motivi storici, per ciò tendono a non essere predicibili<sup>35</sup>.” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010, 268) le preposizioni selezionano anche dei complementi. Uno dei punti che rende il CRP interessante è la sua obbligatorietà, ossia il suo carattere argomentale.

“Dal punto di vista morfosintattica, il CR ammette altre preposizioni oltre *a*, che aiuta a distinguerlo dal CI e CD, anche se non ammette una libera scelta preposizionale.” (Romero 2021, 90) Secondo la RAE anche se due verbi sono simili nei loro significati possono reggere due argomenti diversi, es: *confiar*<sup>36</sup> *en//fiarse*<sup>37</sup> *de*. Può essere anche possibile che le preposizioni siano ridondanti con il significato del verbo, es: *colaborar*<sup>38</sup> *con*.

Anche se per i madrelingua risulta naturale e per i nuovi parlanti non sia chiara la logica vista l'arbitrarietà della lingua. Ci possiamo aiutare identificando le caratteristiche e significati dei verbi, oltre il chiaro bisogno di pratica e uso della lingua.

La semantica si avvicina con alcune preposizioni che richiamano il prefisso dei verbi, es: *interponerse entre*<sup>39</sup>, *deshacerse de*<sup>40</sup>. Si deve precisare come anticipato nel paragrafo precedente che alcuni verbi scelgono solo una preposizione, mentre altri possono avere una scelta multiple a seconda del significato e contesto, es: *hablar* (*de*, *con*, *sobre*, *acerca*, *a propósito de*<sup>41</sup>) (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010, 687) il cambio di preposizione influisce notevolmente nel senso della frase.

Il CR non sempre deve essere esplicitato (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010, 687), può anche sottintendersi, soprattutto

---

<sup>35</sup> Trad. mia

<sup>36</sup> Fidarsi di //contare su

<sup>37</sup> Fidarsi di

<sup>38</sup> Collaborare con

<sup>39</sup> interferire tra

<sup>40</sup> Sbarazzarsi di

<sup>41</sup> Parlare di, con, su, di. >>in questo caso in italiano anche se con semantiche varie le preposizioni usate con variano tanto.

nella lingua parlata, es: debes esforzarte mas<sup>42</sup> // debes esforzarte mas en tu trabajo. Nel primo caso si sottintende che ci si deve impegnare in qualche azione.

A continuazione verranno elencate caratteristiche per identificare il CR.

Caratteristiche del CR (Romero 2021, 95):

-è un argomento del verbo: verbo+preposizione+argomento

-può essere sostituito per i pronomi tonici<sup>43</sup> e non atoni: hablar con ello<sup>44</sup>s, hablar acerca de ellos

-il CR può sottintendersi mentre si ricuperi l'informazione dal contesto

- è compatibile con il CD, es: habla del trabajo.

-è compatibile con un altro CR, es: viaja de Venezuela a Roma<sup>45</sup>

Si possono realizzare diverse prove sintattico-semantiche per vedere come si comportano i verbi e se hanno bisogno o reggono un CR (Romero 2021, 105)

-reazione verbale: comprova se la preposizione è richiesta dal verbo o no

\*Qualcuno regala qualcosa qualcuno>qualcuno regala qualcosa a qualcuno.

-domande: “cosa?” o “chi?” per capire se ci vuole un sintagma preposizionale.

Lui regala un cane alla sua fidanzata>a chi regala un cane?>alla fidanzata.

-se la preposizione fa parte di: a, de, en, con, por, sobre. Sono le preposizioni più comuni che introducono CR.

-togliere il CR e l'argomento dopo il verbo e vedere se la frase è ancora grammaticale, es: \*lui regala /.

La preposizione che verrà usata aiuta anche a determinare il significato del verbo. Nella *Nueva Gramática de la lengua española* 2019 si trova una descrizione dettagliata delle preposizioni che introducono CR, in che casi e che verbi ne hanno bisogno. Nel capitolo seguente verranno analizzate alcune che sono di particolare difficoltà per gli allievi italofofoni così come un confronto tra l'uso in italiano e spagnolo.

---

<sup>42</sup> Ti devi impegnare di più//devi impegnarti di più a lavoro

<sup>43</sup> Si veda figura 1 degli allegati

<sup>44</sup> Parlare con loro//parlare di loro

<sup>45</sup> Viaggia dal Venezuela a Roma.

### 3.2.3 Verbi che introducono il CRP: non solo le valenze

I verbi che hanno bisogno di un complemento introdotto da preposizione in spagnolo sono conosciuti come *verbos prepositivos*. Sono i verbi che spesso si trovano nei manuali dentro grandi elenchi solitamente imparati a memoria dagli studenti.

I verbi con *régimen preposicional* si costruiscono da: (verbo + preposizione). Qualora la preposizione venisse a mancare allora il significato del verbo si vedrebbe modificato, per esempio:

I “*él acabó su fortuna*” > “la sua ricchezza è finita”

II “*él acabó con su fortuna*” > “lui ha terminato la propria ricchezza”

III “*él acabó*” > “lui ha finito”

Nessuno dei due esempi crea una frase agrammaticale (si vedano i seguenti paragrafi) ma il ruolo della preposizione è fondamentale visto che riesce ad alterare l'intero significato della frase. Mentre nella frase I il fatto che la ricchezza sia finita non è risultato di un'azione svolta dal soggetto, nella frase II è proprio il soggetto ad aver terminato la propria ricchezza in modo attivo.

La grammatica valenziale rappresenta uno strumento che offre un'ulteriore maniera di analisi linguistica. Ci aiuta a identificare il CRP nelle frasi attraverso il criterio di commutazione e domande come “chi?, cosa?” (si veda paragrafo 3.1.1 e 3.2.3)

IV “*ella se acuerda de su mamá*” > “lei ricorda sua madre”

V “\**ella se acuerda*” > “\*lei ricorda”

Per identificare se in effetti “*de su mamá*” oppure “*con su fortuna*” sono argomenti dei verbi che precedono la preposizione procediamo a sostituire i sintagmi con dei pronomi.

III “*ella se acuerda [de su mamá]*” > *acordarse [de ella]*

+ella è un pronome tonico che aiuta a comprovare che è un argomento del verbo.

Negli esempi III e V ci affidiamo alla creazione di domande per verificare se il verbo ha bisogno di saturare tutti i suoi argomenti:

III “\**él acabó*” > *con qué acabó él?*

-per generare la domanda risulta indispensabile l'utilizzo della preposizione “con” che regge un CO come argomento del verbo. Non essendo presente nella frase l'argomento del verbo, essa risulta agrammaticale

V “\*ella se acuerda”> de qué se acuerda ella?

-per creare la domanda c'è bisogno della preposizione “de” che regge CO, manca nella frase l'argomento del verbo per tanto la frase risulta agrammaticale.

Risulta interessante l'esempio IV, si osserva una piccola divergenza tra l'italiano e lo spagnolo. Dove lo spagnolo ha bisogno di CRP (acordarse + [preposizione] + [argomento]), l'italiano ne fa a meno (ricordare + argomento) (Sabatini e Coletti 2018)

In una seconda accezione del verbo ricordare, l'italiano ha bisogno della struttura (ricordare + [argomento] + [sintagma preposizionale]) (Sabatini y Coletti 2018) > “ricorda [l'appuntamento] [alla mamma [con persistenza]]. Lo spagnolo anche se lingua affine, in questo caso necessita l'uso di un verbo diverso: recodar (recordar + argumento + a alguien) > “recuerdo [la cita] [a mi mamá [con persistencia]]”

Nel gruppo di verbi che selezionano una preposizione in specifico<sup>46</sup> e rifiutano di essere seguiti da qualsiasi altra, esiste una *rección*<sup>47</sup> *solidaria* che Hortensia Martínez tipifica nella sua opera *Sobre rección y el régimen preposicional* (Martínez García 1987, 78) come una dipendenza mutua dove nessuna delle parti può esistere senza l'altra.

I verbi preposizionali (ved. allegato 2) tra cui “*confiar en*<sup>48</sup>”, “*depender de*<sup>49</sup>” sono composti dal verbo più una preposizione in concreto che non può essere scambiata “\**confiar de*”, “\**depender con*”. Mentre Martínez afferma che sembrerebbe che siano le radici di questi verbi a presentarsi come estensione di essi nella preposizione, es: “*depender de*”. Potrebbe essere che le preposizioni che li seguono abbiano perso il proprio contenuto semantico o si raduni dentro al verbo.

In sintesi, quando si parla di CRP si è davanti a una *rección*, cioè a un'unità funzionale che “sintatticamente non smette di essere un elemento dipendente che deve combinarsi con altri elementi per creare un sintagma. Nel CRP la preposizione dipende semanticamente dall'elemento reggente (il verbo) ma formalmente fa parte del sintagma preposizionale.” (Martínez García 1987, 83) L'unità funzionale prepositiva, cioè il CRP, è subordinato al suo intorno; ragione per cui le preposizioni non sono libere di selezionare tutti i verbi

---

<sup>46</sup> Come: “abogar por, carecer de, cuidar de, depender de, ser atento a, enterarse de, sumir en, vacilar en.

<sup>47</sup> Può intendersi come la relazione di dipendenza che esiste tra le parole e che aiuta a produrre frasi grammaticali, vale a dire le reggenze.

<sup>48</sup> Fidarsi di

<sup>49</sup> Dipende da



Tra i verbi spagnoli c'è anche un'altra tipologia di cui solo introdurremo un breve cenno. Secondo Javier de Santiago Guervós hanno una dipendenza unilaterale o subordinata (Guervós 2007, 18) perché sono verbi a cui possono seguire liberamente più preposizioni oppure presentarsi senza un sintagma preposizionale, es: hablar de, con, sobre, desistir de.

VI “él desiste de la pelea”> lui rinuncia al conflitto

Ma!

VII “él desiste” > lui rinuncia

VIII “él carece de sentido común”> “lui non ha buon senso”

Ma!

IX “\*él carece”

Il verbo desistir è un verbo con dipendenza unilaterale che può comparire anche senza un complemento introdotto da preposizione, mentre carecer è un verbo prepositivo e preposizione che regge il verbo crea una frase agrammaticale. Nonostante ciò, non tutte combinazioni tra verbi e preposizioni sono possibili.



## 4. La didattica del sintagma preposizionale: Casi specifici e le difficoltà dei parlanti italofoeni: *a, por/para*.

### 4.1 *a, por/para*.: usi e come si rendono in italiano

Lo spagnolo ha un catalogo ampio di preposizioni anche se non tutti gli elenchi inclusi nelle grammatiche coincidono. Molte preposizioni vengono usate con poca frequenza o compaiono raramente in opere letterarie mentre altre sono state incorporate recentemente.

La RAE include nella *Nueva Gramática de la lengua española* 2019 un totale di 22 preposizioni: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía*. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010, 558) Ognuna delle preposizioni prima elencate può precedere un'innumerabile quantità di parole per esprimere la realtà.

A differenza di preposizioni che esprimono più chiaramente i loro significati come *entre* (indica la posizione centrale rispetto ad altri oggetti) o *sin* (indica assenza) ci sono altre più ambigue e di uso meno evidente ma molto più frequenti, per esempio: *a, de, con, en, por, para* (López 1999, 16) che risultano un ulteriore ostacolo per i nuovi allievi ma anche per i docenti che affronteranno l'argomento.

Nei seguenti paragrafi verranno esaminati i metodi di insegnamento scolastico delle preposizioni sia per gli allievi L1 ma soprattutto per i L2 (specificamente italofoeni), così come le nuove tecniche e sfide nelle aule. Per tale scopo sono state scelte tre preposizioni (*a, Por/para*) che rappresentano una particolare sfida, risultato di sovrapposizioni linguistiche e scambi tra spagnolo-italiano.

L'italiano a sua volta conta con un catalogo non piccolo di preposizioni: *a, con, di, da, in, per, su, tra/fra, a fianco di, vicino a, dopo, prima di* (Adorno 2003, 41). Alcune delle preposizioni spagnole e italiane condividono la grafia (*a, con*) o si somigliano tra di loro (*di, per*) ma è proprio qui dove nasce l'interferenza, i problemi a renderle nella lingua target e a usarle nei migliori dei modi.

Il come rendere le preposizioni e come impararle diventano delle domande più frequenti, nei livelli intermedi e avanzati la traduzione pedagogica è una parte essenziale

e può essere uno strumento per creare esempi di casi specifici ma soprattutto aiuta a sviluppare la riflessione metalinguistica degli allievi. (Trovato 2012, 2)

Prima di descrivere in che maniera viene affrontato nei diversi manuali il CRP, ci si deve soffermare nelle singole funzioni delle preposizioni scelte e come esse vengono rese in italiano. Saranno esplicitati i casi tipo e non le eccezioni.

#### 4.1.1 Preposizione “A”.

Tutte le preposizioni hanno una pluralità di significati e funzioni che si possono suddividere in funzioni formale, spaziale/movimento, temporale, causa, ecc. (Erlendsdóttir 2014, 264). Vista la complessità dell’argomento, gli esempi e le categorie riportare non sono esaustive. Sono state selezionate le principali funzioni usi ed esempi con la finalità di esemplificare le differenze e convergenze nell’uso della preposizione “a” e “para” tra le due lingue. Facendo particolare attenzione ai casi meno chiari e che spesso creano confusione e incertezze nel processo di acquisizione dello spagnolo come L2. Essendo in contatto con italofofoni che si avviano nella traduzione testuale e molte volte non idiomatica di frasi e testi, sono stati individuati dei casi particolari di errori frequenti che rischiano di essere fossilizzati.

<sup>50</sup> A	Usi in spagnolo	Usi in italiano
Movimento	1. Esprime direzione. <i>a. “Voy a la escuela.”<sup>51</sup></i> 2. Esprime punto a raggiungere + sostantivo di persona. <i>a. “Fui al doctor.”<sup>52</sup></i> <i>b. “Voy al mercado.”<sup>53</sup></i> 3. Si usa dopo verbi di movimento.	1. Per esprimere direzione. a “Vado all’edicola” 2. Indicare: paese, città, isola (se piccola), dove stai/vivi/vai. a “Vado a Padova/a Miami/a Ischia” b “Sono/vado a scuola”

<sup>50</sup> Tabella a elaborazione propria. (López 1999, 24-60) (Trovato 2012, 27-40) (Duso 2019, 310-314)

<sup>51</sup> Vado a scuola. *Trad. mia.*

<sup>52</sup> Sono andata dal dottore. *Trad. mia.*

<sup>53</sup> Vado al mercato. *Trad. mia*

	<p>a. <i>“Voy a París.”<sup>54</sup></i></p> <p>b. <i>“Irà a Argentina<sup>55</sup>.”</i></p> <p>c. <i>“Viajo a Cerdeña.<sup>56</sup>”</i></p> <p>d. <i>“Vuelo a Sicilia<sup>57</sup>”</i></p> <p>4. Dopo il verbo llegar<sup>58</sup>.</p> <p>a. <i>“Llego a mi casa<sup>59</sup>”</i></p>	
Spaziale	<p>1. Esprime la posizione di un oggetto rispetto a un altro.</p> <p>a. <i>“La mesa està a la derecha de la tv.<sup>60</sup>”</i></p> <p>2. Esprime esposizione a fenomeni atmosferici.</p> <p>a. <i>“Estuve todo el dia al sol<sup>61</sup>”</i></p>	
Temporale	<p>1. Esprime l’ora precisa.</p> <p>a. <i>“Nos vemos a las 15:00<sup>62</sup>”</i></p> <p>2. Esprime periodicit�, limite temporale, et� di una persona in un evento specifico.</p> <p>a. <i>“Aprend� a nadar a los 8 años<sup>63</sup>”</i></p>	<p>1. Indicare: ore, momenti particolari</p> <p>a <i>“Ci vediamo alle 15.”</i></p>
Funzioni sintetiche	<p>1. Modo, usanza</p> <p>a <i>“Hace la pasta a mano<sup>64</sup>”</i></p> <p>2. Strumento o mezzo</p> <p>a <i>“Va a pie<sup>65</sup>”</i></p>	<p>1. Essere destinatario di un’azione.</p> <p>a. <i>“Penso a mia mamma”</i></p> <p>2. Indica scopo o fine</p>

<sup>54</sup> Vado a Parigi. Trad. mia.

<sup>55</sup> Andr  in Argentina. Trad. mia.

<sup>56</sup> Sono in viaggio in Sardegna. Trad. mia.

<sup>57</sup> Sto volando in Sicilia. Trad. mia.

<sup>58</sup> Llegar spesso tradotto come arrivare a, raggiungere un posto.

<sup>59</sup> Arrivo a casa mia. Trad. mia.

<sup>60</sup> Il tavolo si trova a destra della tv. Trad. mia.

<sup>61</sup> Sono stata tutto giorno sotto il sole. Trad. mia.

<sup>62</sup> Ci troviamo alle 15:00. Trad. mia.

<sup>63</sup> Ho imparato a nuotare quando avevo 8 anni. Trad. mia.

<sup>64</sup> Fa la pasta a mano. Trad. mia.

<sup>65</sup> Va a piedi. Trad. mia.

		a “Vado a casa a dormire” 3. Modo, usanza a ”Fa il magione a uncinetto”
--	--	---

La preposizione “a” potrebbe sembrare di facile uso ed essere data per scontato nei primi approcci allo studio di una lingua così affine come lo spagnolo. Nonostante la similitudine tra l’italiano e lo spagnolo possiamo vedere come “a” non sempre viene utilizzata negli stessi contesti e non sempre esprime la stessa realtà (Trovato 2012, 26).

Sia in italiano che in spagnolo “a” indica movimento ma dove si esplicita il sostantivo di persona l’italiano ha bisogno della preposizione “da”.

-“*Vado **dal** parrucchiere*” > “*voy **al** peluquero*”.

“A” invece non è utilizzabile se ci si riferisce al contenuto specifico del movimento, che in italiano si risolve con la preposizione “da” dove rimane sottintesa “la casa di”. In spagnolo si rischia di fare una trasposizione linguistica che Giuseppe Trovato definisce come una traduzione inversa risultando in una frase agrammaticale.

-“*Vado **da** Mario a fare colazione*” > “*voy **a** casa de Mario a desayunar*” mentre “*\*voy **a** Mario a desayunar*”

Mentre lo spagnolo esprime con “a” la esposizione a una certa circostanza atmosferica, l’italiano fa uso di più preposizioni.

-“*Deja la herida **al** aire*” > “*Lascia la ferita **all’aria** aperta*”

-“*Me dormì **al** sol*” > “*Mi sono addormentata **sotto** il sole*”

Giuseppe Trovato, studioso delle lingue affini (spagnolo-italiano) nel suo studio sui sintagmi preposizionali nell’italiano e spagnolo identifica uno delle più grandi divergenze tra i due sistemi che secondo la sua esperienza crea una maggiore interferenza linguistica negli italofofoni. “*L’assenza della preposizione “a” nell’italiano dopo certi verbi che reggono OD come conoscere/investire/vedere<sup>66</sup>*” (Trovato 2012, 28) Dove in italiano è un errore in spagnolo risulta obbligatorio “*la preposizione “a” compare dopo l’OD se di persona animale in concreto [...] invece non la si usa se l’OD è una cosa* (López 1999, 26)”

-“*Llamé **al** tecnico*” “*\*Llamé el tecnico*”> “*Ho chiamato il tecnico*” “*\*Ho chiamato **al** tecnico*”

---

<sup>66</sup> Trad. mia.

-“He conocido **a** sus papás” “\*He conocido sus papás” > “Ho conosciuto i suoi”  
 “\*Ho conosciuto **ai** suoi”

-“Encontré **a** Maria en el mercado” “\*Encontré María en el mercado>”*Ho incontrato Maria al mercato*” “\*Ho incontrato **a** Maria al mercato”

Un'altra grande perplessità è quando si esprime movimento, dove lo spagnolo quasi univocamente fa uso di “a” l'italiano fa delle distinzioni ben precise (si veda tabella) che vengono affrontate in maniera approfondita da chi impara l'italiano come L2 ma che per i madrelingua italiana può risultare in una trasposizione.

-“Voy **a** Londres/ Estados Unidos/Europa/ Sicilia” “Voy **\*en** los Estados Unidos/\***en** Europa/\* **en** Sicilia > ”Vado **a** Londra/ **negli** Stati Uniti/**in** Europa/**in** Sicilia” “\*Vado **agli** Stati Uniti/\***a** Europa/\***a** Sicilia”

#### 4.1.2 Preposizioni “por/para”

Il secondo caso scelto è l'apparente scambiabilità tra le preposizioni “por/para”, prodotto dall'inesatta idea che una valga l'altra quando in italiano si usa “per”. Di maniera simile, verranno illustrate le funzioni più comuni e non esaustivi di “por”/”para” e facendo speciale attenzione alle funzioni di causa e fine che in altre lingue solitamente vengono rete da una stessa preposizione.

<b>Para</b> <sup>67</sup>	<b>Usi in spagnolo</b>	<b>Usi in italiano di “Per”</b>
Spaziale	1 Esprime spostamento, direzione e destino a. “ <i>Parto <b>para</b> Roma</i> ” <sup>68</sup>	1. Indica il destino a raggiungere a. “ <i>Parto <b>per</b> la Grecia</i> ”
Temporale	1 Fa riferimento a un momento nel futuro a. “ <i>Preparo el postre <b>para</b> la noche</i> ” <sup>69</sup> 2. Indica termine o scadenza. a. “ <i>El ensayo es <b>para</b> septiembre</i> ” <sup>70</sup>	1. Esprime la durata di un'azione a. “ <i>Mi alleno <b>per</b> 2 ore</i> ”

<sup>67 67</sup> Tabella a elaborazione propria. (López 1999, 24-60) (Trovato 2012, 27-40) (Duso 2019, 310-314) (Sidoti 2009, 92-101)

<sup>68</sup> Parto per Roma. *Trad mia.*

<sup>69</sup> Preparo il dolce per la sera. *Trad mia.*

<sup>70</sup> Il saggio si consegna entro settembre. *Trad mia.*

Funzioni sintattiche	<p>1. Esprime fine. a. “<i>Compré una mochila <b>para</b> el viaje<sup>71</sup>”</i></p> <p>2. Introdurre frasi finali. a. “<i>Vamos al supermercado <b>para</b> comprar la despensa<sup>72</sup>”</i></p> <p>3. Esprime scopo, causa + infinito a. “<i>Lavo la ropa hoy <b>para</b> descansar el sábado<sup>73</sup>”</i></p> <p>4. Esprime OI a. “<i>Compro el juguete <b>para</b> el perro<sup>74</sup>”</i></p>	<p>1. Esprime fine o scopo a. “<i>mi preparo <b>per</b> prendere la patente”</i></p> <p>2. Causa a. “<i>soffro ancora <b>per</b> la sua morte “</i></p> <p>3. Mezzo e modo a. “<i>Ti mando <b>per</b> posta il pacco”</i></p> <p>4. indica beneficiario e destinatario OI a. “<i>L’ho fatto <b>per</b> te”</i> b. “<i>il computer nuovo è <b>per</b> mia sorella”</i></p>
<b>Por</b>	<b>Usi in spagnolo</b>	
Spaziale	<p>1. Fa riferimento al posto intermedio (non il destino) 1. “<i>Para ir a USA tengo que pasar <b>por</b> Madrid<sup>75</sup>”</i></p> <p>2. Esprime un posto non esatto, punto in concreto a seconda del contesto. a. “<i>Te veo <b>por</b> la estación de trenes<sup>76</sup>”</i> b. “<i>La tomó <b>por</b> la mano<sup>77</sup>”</i></p>	
Temporale	<p>1. Esprime azioni in un tempo futuro non concreto a. “<i>Desayunamos <b>por</b> las 10<sup>78</sup>”</i></p>	

<sup>71</sup> Ho comprato uno zaino per il viaggio. *Trad mia.*

<sup>72</sup> Andiamo al supermercato per fare la spesa. *Trad mia.*

<sup>73</sup> Faccio oggi il bucato per rilassarmi sabato. *Trad mia.*

<sup>74</sup> Compro il giocattolo per il cane. *Trad mia.*

<sup>75</sup> Per andare negli Stati Uniti devo fare scalo a Madrid. *Trad mia.*

<sup>76</sup> Ci troviamo vicino la stazione. *Trad mia.*

<sup>77</sup> Le ha preso la mano. *Trad mia.*

<sup>78</sup> Facciamo colazione sulle 10. *Trad mia.*



	2. Esprime frequenza e durata a. “ <i>Voy al gym 2 veces <b>por</b> semana</i> <sup>79</sup> ” b. “ <i>Estuve enferma <b>por</b> 1 semana</i> <sup>80</sup> ”	
Funzioni sintattiche	1. Esprime causa o motivo a. “ <i>No salió de su casa <b>por</b> la fiebr</i> <sup>81</sup> <i>e</i> ” b. “ <i>Estudia medicina <b>por</b> accontentar a su familia</i> <sup>82</sup> ” 2. Per indicare mezzo o strumento, modo. a. “ <i>Vino a la comida <b>por</b> compromiso</i> <sup>83</sup> ” b. “ <i>Lo mando por paquetería</i> <sup>84</sup> ” 3. Esprime fine + indicativo a. “ <i>escucha musica <b>por</b> distraerse</i> ” <sup>85</sup> 4. Indica autore di un’azione a. “ <i>Fue reparado <b>por</b> mi abuel</i> <sup>86</sup> <i>o</i> ”	

“Per” è una preposizione che comprende funzioni quasi identiche che “por/par”. Secondo Rossana Sidoti “*le differenze tra causa e fine è un argomento che deve essere affrontato in un secondo momento, una volta che l’uso spaziale, temporale e nozionale siano appresi*”<sup>87</sup> (Sidoti 2009, 92) così da potere avere più strumenti di analisi e un vocabolario più ampio per esprimere più contesti.

Dove l’italiano usa univocamente “per” per esprimere spostamento, destino da raggiungere lo spagnolo si vale di “por/para” per specificare se il luogo il movimento è definitivo o momentaneo (ved. Tabella)

Solo “para” esprime **OI** mentre “por” si riferisce all’autore di una azione. Questa seconda accezione viene resa dall’italiano dalla preposizione “da”:

- “*El regalo es **para** mi mamá*” “\**El regalo es **por** mi mamá* > “*Il regalo è **per***

<sup>79</sup> Vado in palestra 2 volte a settimana. *Trad mia.*

<sup>80</sup> Sono stata male una settimana. *Trad mia.*

<sup>81</sup> Non è uscito di casa a causa della febbre. *Trad mia*

<sup>82</sup> Studia medicina per accontentare i suoi. *Trad mia*

<sup>83</sup> È venuto pranzo per compromesso. *Trad mia*

<sup>84</sup> Lo spediamo per posta. *Trad mia*

<sup>85</sup> Ascolta della musica per distrarsi. *Trad mia*

<sup>86</sup> È stato sistemato da mio nonno. *Trad mia*

<sup>87</sup> *Trad. mia*

*mia madre”*

Frequentemente chi si trova all’inizio dello studio dello spagnolo tende a scambiare facilmente l’accezione di “para” come preposizione introduttiva di OI.

Mentre l’italiano con la stessa preposizione esprime due realtà diverse, lo spagnolo si vale di due diverse preposizioni a seconda di ciò che vuole dirsi. Dimostrandosi l’impossibilità di scambiare “por/para”:

-“*El trabaja **para** ti*” > “*lui lavora **per** te*” >>x svolge un’attività dipendente di qualcun altro.

-“*El trabaja **por** ti*” > “*lui lavora **per** te*” >> x svolge un’attività lavorativa per sustentare qualcun altro.

Siccome lo spagnolo fa distinzione nella causa e finalità può creare l’effetto contrario per gli ispanofoni quando imparano una lingua come l’italiano che compatta entrambe le funzioni in una sola preposizione. Può causare dei fraintendimenti nella comunicazione e delle traduzioni imprecise. “*il fine si raggiunge dopo l’azione svolta, mentre la causa motiva l’azione* (Sidoti 2009, 93)” Ci si deve precisare che una volta appresi i concetti grammaticali il parlante chi sceglierà quale delle due funzioni di adatta meglio al messaggio che si vuole produrre.

-“*Haré lo posible **por** llegar*” > “*farò il possibile **per** arrivarci*”> ci si agisce pensando di aver già raggiunto l’obiettivo

-“*Haré lo posible **para** llegar*” > “*farò il possibile **per** arrivarci*” > il risultato arriverà dopo l’azione

Un’altra differenza che può provocare difficoltà nella comunicazione nasce dalla funzione temporale di “por/para”

-“*Llego para Ferragosto*” > “*Arrivo a Ferragosto*”>> si intende che si sarà presenti il giorno 15/08

-“*Llego por Ferragosto*” > “*Arrivo per Ferragosto*” >> si intende che ci si arriverà forse prima del 15/08

## 4.2 Il *complemento de régimen preposicional* in manuali e grammatiche L1 e L2

### 4.2.1 Il *CRP* nell'insegnamento scolastico dello spagnolo come L2 e L1: un breve confronto

Quando si parla della didattica delle lingue non può farsi a meno di pensare ai libri e manuali che fungono come supporto alle lezioni. Spesso i manuali e libri (non sempre integrati con altri materiali) sono la traccia che i docenti seguono.

L'insegnamento delle lingue non può ridursi a risposte corrette o sbagliate, le lingue sono in continua evoluzione e frequentemente i materiali basilari riducono o generalizzano argomenti di grande importanza dedicando scarse pagine all'apprendimento ed esercitazioni.

I manuali scolastici rappresentano solo una piccola parte di tutto il catalogo didattico a disposizione degli allievi, possiamo considerarli un primo approccio alla lingua e che in base al livello che si possiede e vuole raggiungersi viene scelto il più adatto. Le grammatiche scolari non aiutano ad approfondire negli argomenti più difficili per farlo si devono consultare testi specifici sulla grammatica normativa.

I manuali normativi come quelli realizzati dalla RAE o dai centri di studio linguistici come il Instituto Cervantes hanno un livello tecnico più alto e gli allievi potrebbero correre il rischio di aumentare la confusione. Si parla di testi ideati per linguisti e docenti che anche un madrelingua farebbe fatica a usare.

Sono stati messi in confronto un tre manuali scolastici dello spagnolo come L1 e L2. I manuali L2 scelti sono stati utilizzati negli anni precedenti nell'insegnamento dello spagnolo nel Liceo Linguistico Duca degli Abruzzi. Tutti i tre sono dedicate a studenti italofoni, perciò si farà particolare attenzione ai problemi frequenti nell'apprendimento dello spagnolo come L2.

<sup>88</sup> Manuale	Livello e metodo.
<i>Todo el mundo habla español 2: método comunicativo de español</i> di	Manuale scolastico per italofoni che sostiene di essere dedicato a chi si trova al livello A1 fino al B1+ volendo ricoprire gli argomenti più importanti in ogni unità con

<sup>88</sup> Tabella di elaborazione propria: (Catalina Ramos 2015) (Ana Romanacce Guerra 2015) (Carla Plettini 2015)

<p>Catalina Ramos, Mercedes Santos.</p>	<p>un'appendice di grammatica ed esercizi tipo DELE<sup>89</sup>. In dotazione si ha l'accesso a materiale multimediale per complementare lo studio (esercizi online, video, audio)</p> <p>Approccio al Sintagma preposizionale:</p> <p>Le preposizioni in questo manuale si trovano nell'unità 20 <i>Verbos con preposiciones y Verbos sin preposiciones</i></p> <p>Si limita a offrire una serie di tabelle che gli studenti devono imparare specificando che non sempre l'uso della preposizione tra le due lingue è la stessa ma senza offrire ulteriori informazioni. Le tabelle sono seguite da multipli esercizi a completamento e traduzione.</p>
<p><i>Gramática activa: gramática española para italianos.</i> Di Ana Guerra, Aroa Aguilar, Dolores Rubio.</p>	<p>Nella prefazione dell'editore si sostiene che questo manuale sia una grammatica per italofoni esaustiva per gli allievi con livello A1-B1 e introduttiva al livello B2. Conta con sezioni ampie di grammatica per lo più sotto forma di tabelle ed elenchi che sebbene possono facilitare lo studio a volte può ridursi a liste imparate a memoria e poco riflettute. In dotazione si ha l'accesso a materiale multimediale per complementare lo studio (esercizi online, video, audio)</p> <p>Ogni unità è inquadrata nel livello consigliato dal Marco comune europeo. Si forniscono strategie ed esercizi tipo DELE.</p> <p>Approccio al Sintagma preposizionale:</p> <p>Le preposizioni in questo manuale si trovano nelle unità 31 Le preposizioni e 32 I verbi con preposizioni.</p> <p>Nell'unità 31 si elencano tutte le funzioni di ogni preposizione più esempi adatti e sottolineando le differenze tra lo spagnolo e l'italiano, a differenza di</p>

<sup>89</sup> Diploma Español como Lengua Extranjera.

	<p><i>Todo el mundo habla español 2: método comunicativo de español</i>, si presenta l'argomento in un modo discorsivo e non sotto forma di tabelle.</p> <p>Nell'unità 32 vengono elencati i verbi che introducono preposizioni fornendo a sua volta una breve spiegazione più le principali convergenze nelle due lingue.</p>
<p><i>Adelante: curso de español para italianos</i> di Carla Plettini e José Pérez Navarro</p>	<p>Manuale scolastico per italofoni, nell'introduzione si sostiene che è un testo che può essere usato dal livello A1 fino al B2. Si compone da una parte grammaticale più esercizi tipo <i>DELE</i><sup>90</sup>. In dotazione si ha l'accesso a materiale multimediale per complementare lo studio.</p> <p>Si concentra soprattutto sulla cultura e lessico.</p> <p>Le informazioni grammaticali sono alla fine di ogni unità con inserzioni brevi e dirette.</p> <p>Approccio al Sintagma preposizionale:</p> <p>Non si affrontano tutte le preposizioni ma sono state scelte alcune e paragonate tra di loro.</p> <p>Unità 4 Preposizioni a/en</p> <p>Unità 4 Preposizioni de/a/desde/hasta</p> <p>Unità 8 Preposizioni por/para</p> <p>In ogni unità si ha una lettura centrale con funge da spunto seguita da esercizi a riguardo. La seconda metà di ogni singola unità è dedicata alla parte grammaticale. Le preposizioni hanno una piccola sezione con le proprie funzioni elencate, un paio di esempi e seguite da uno o due esercizi. Essendo un libro misto con materiali multimediali online con altri esercizi.</p>

Mentre nell'insegnamento dello spagnolo come L1 abbiamo preso spunto da *La Gramática y ortografía básicas de la Lengua Española* della RAE dedicata

<sup>90</sup> DELE: Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Sono i certificati ufficiali rilasciati dall'Istituto Cervantes che attestano il livello di conoscenza dello spagnolo come lingua straniera.

all'insegnamento degli studenti madrelingua non di uso scolastico generale ma utilizzato nei licei umanistici e in corsi universitari di Linguistica e Letteratura. È una grammatica pensata come supporto e complemento alla *Nueva gramática de la lengua española* della RAE. Entrambe affrontano gli argomenti grammaticali di maniera esaustiva, tipificando ogni eccezione e fornendo esempi entrambe oltre a elencare le funzioni più basilari di ogni preposizione si focalizzano sul CRP.

Un terzo manuale L1 è *Gramática para todos: proyecto con modalidad a distancia y educación polimodal* sviluppato dall'*Universidad Nacional de Cuyo*, Argentina. Si affronta l'argomento dei sintagmi preposizionali anche se non di maniera esaustiva ma a differenza delle grammatiche precedenti, conta con esercizi che aiutano a rinforzare l'apprendimento.

### 4.3 Superamento delle vecchie tecniche nella didattica del *complemento de régimen preposicional*: l'errore e la correzione

L'insegnamento dello spagnolo come L2 e diviso in livelli come stabilisce il Marco comune europeo (ved. Capitolo 2) ma è questa segmentazione che può portare a una riduzione dei contenuti.

Rossana Sideti, studiosa dei metodi di insegnamento delle lingue affini considera che non si deve ridurre l'acquisizione di una lingua alla grammatica presente nei manuali ma soprattutto spingere per la riflessione grammaticale (metalinguistica). Fomentare la formazione dei docenti fuori dagli schemi permettendoli di adottare una visione meno schematica e rigorosa che fa degli studenti ripetitori di tabelle ed elenchi.

#### 4.3.1 L'errore e la correzione

L'esistenza dell'errore nell'apprendimento di una nuova lingua non può significare il fallimento dello studente né del docente e tanto meno scoraggiarli. L'apprendimento di una lingua non deve essere legato al voto di un test ma si devono tenere in conto gli obiettivi degli studenti.

Non avrà lo stesso percorso uno studente di ingegneria che cerca di imparare un

linguaggio tecnico che possa esserli utile in una nuova azienda anno studente di linguistica che deva conoscere in modo approfondito regole grammaticali, di ortografia, ecc.

*“Nell’esperienza scolastica del passato e, in generale, nella storia della didattica fino agli anni ’70, l’errore veniva percepito come qualcosa di assolutamente negativo e considerato frutto di un’interferenza negativa”* (Castali 2016, 10) provocando nello studente il terrore a sbagliare, vergogna a partecipare a lezione per paura di non sapere le risposte giuste.

Sbagliare un articolo, la pronuncia o una preposizione quando si impara una lingua (ma anche tra gli allievi progrediti) non vuole dire che la comunicazione non avverrà, invece è un momento fertile per evitare la fossilizzazione dell’errore e si creino dei vizi nell’uso della nuova lingua.

*“Più recentemente è emersa una visione diversa e positiva dell’errore, non più inteso come un corpo estraneo alla ragione, ma come un elemento imprescindibile del processo conoscitivo.”* (Castali 2016, 12). Oggi l’errore viene visto da una nuova generazione di docenti come l’opportunità di crescita linguistica e di sviluppare il potenziale dei propri allievi.

Non esistono formule magiche che evitino agli studenti di sbagliare. Secondo Agustín Torrijano, dottore in Filologia ispanica così come il successo, l’errore deve essere responsabilità del docente e dello studente. (Pérez 2004, 7)

#### 4.3.2 Nuovi metodi e tecniche: riflessione metalinguistica

*“[...] la pedagogia positiva dell’errore si realizza in questi due aspetti: portare il soggetto- alunno alla riflessione sul suo apprendere e aiutarlo a controllare in modo positivo i suoi sforzi, i suoi insuccessi, le sue insicurezze.”* (Castali 2016, 13) Per i docenti comporta mettersi in gioco insieme allo studente ed essere capaci di risalire all’origine dell’errore: distrazione, spiegazione poco chiara, interferenza, ecc.

Oltre all’identificazione dell’errore e la causa, si rende indispensabile il mettere in moto altre strategie differenti o aggiuntive che possano adeguarsi allo studente.

Giuseppe Trovato, docente dell’Università Ca’ Foscari identifica come prioritaria la riflessione metalinguistica definendola come *“una delle finalità più importante in ogni*

*curso di lingua straniera.*” (Trovato 2012, 2) mentre Susana Pastor nel *Papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/Le* la definisce come il pensiero o speculazione a livello introspettivo e successivamente esplicito sulle strutture della lingua.

Per sviluppare la riflessione metalinguistica in un primo momento è il docente che da gli input (categorie linguistiche, funzioni, tecnicismi, materiali vari di supporto). Da questo primo momento non se ne esce sempre vincenti, gli allievi non assimileranno solo con spiegazioni ed elenchi gli argomenti ma devono metterli in uso.

Il secondo momento consiste nella riflessione non solo individuale ma anche grupale o a coppie propiziato da giochi, testi, conversazione, ecc. sempre nel rispetto degli allievi e ricordando in ogni momento che l'errore non merita la punizione.

#### 4.3.2.1 Analisi delle strutture agrammaticali

La riflessione metalinguistica favorisce l'autocorrezione e parte dello studente, crescendo in base agli strumenti che gli vengono forniti e alle competenze acquisite. Oltre a prevenire l'errore o poter risolverlo, si favorisce la riflessione contrastiva tra le lingue L1 e L2.

Susana Pastor Cesteros propone l'utilizzo di attività che promuova l'intuizione degli studenti, perciò l'analisi delle strutture agrammaticali potrebbe essere un'opzione dentro il catalogo di attività didattiche.

Mettendo insieme strutture agrammaticali dopo la spiegazione dei docenti potrebbe ridurre la possibilità che gli studenti imparino solo elenchi a memoria senza interiorizzare il nuovo sistema linguistico.

Se si presenta una frase agrammaticale e si usano i nuovi strumenti metalinguistici si favorisce la discussione e riflessione in aula, dando ai docenti la possibilità di intervenire quando gli argomenti siano stati poco compresi.

Es:

Voy a Austria

\*Voy en Austria

Ma!

Voy a Praga



Una volta introdotte le funzioni della preposizione “a” si presentano una serie di frasi grammaticali e agrammaticali, facendo uso dei nuovi concetti e con l’aiuto del docente ci si può risalire all’errore.

Si nota che la preposizione “a” nel suo uso spaziale in spagnolo è di uso univoco per paesi, città, direzione dove ci si reca (ved. Paragrafo 4.1.1) mentre l’italiano distingue se si parla di un paese, continente, città, isola. Questo errore pertanto è prodotto da una trasposizione linguistica.



## Conclusioni.

Il mondo dell'insegnamento si presenta come un argomento a volte pericoloso, dove il superamento dei vecchi metodi risulta imperativo per far sì che i giovani studenti sfruttino al meglio il loro potenziale innato nell'apprendimento, non solo di un nuovo sistema linguistico ma di una cultura nuova che arricchisce la propria.

La didattica delle lingue affini, nello specifico italiano-spagnolo, rappresenta un argomento in costante mutamento, così come sono multipli i punti di vista in cui la si può studiare. Questa ricerca aveva come scopo non esaurire tutte le possibilità né presentare tutte le problematiche esistenti nell'apprendimento dello spagnolo come L2 da parlanti italofoni ma di prendere un argomento come spunto (anche se ampio) che sono le costruzioni preposizionali e fare un paragone.

Le costruzioni preposizionali rappresentano un argomento vasto che, per lo scopo della mia ricerca, non era fattibile presentare in tutte le sue sfumature. Il CRP è stato un punto di confronto nell'insegnamento delle lingue affini. Dopo una panoramica generale sui sintagmi preposizionali dal punto di vista della grammatica valenziale e dopo la discussione del gruppo dei verbi prepositivi, si può concludere che il CRP è un'unità funzionale che si subordina al verbo e a sua volta regge un sintagma preposizionale che aiuta a riempire le valenze argomentative dei verbi.

Anche se italiano e spagnolo sono lingue affini, le loro grammatiche non sono scambiabili, perciò anche se elementi lessicali o grammaticali si somigliano non significa che uno valga l'altro né che le strutture della LM possano essere traslate alla L2. Riassumendo, i sintagmi preposizionali esistenti nel sistema linguistico italiano non rispecchiano nella sua totalità il sistema linguistico spagnolo. Ci sono delle divergenze specifiche tra le due lingue come succede con i verbi prepositivi spagnoli che ammettono solo una preposizione concreta e unica non scambiabile oppure l'uso univoco di "a" nello spagnolo quando ci si riferisce al movimento mentre l'italiano fa distinzioni precise.

Come fanno i parlanti madrelingua ad apprendere e saturare giustamente gli argomenti verbali mentre gli studenti L2 dopo un lungo percorso di studio si trovano ancora con l'errore? È una domanda tuttora senza una risposta univoca. I docenti sono oggi chiamati a modificare la visione dell'errore e a non ridurre l'apprendimento della nuova lingua a ciò che è corretto o sbagliato ma di optare per propiziare la riflessione sugli argomenti grammaticali insieme agli studenti. Soprattutto sugli argomenti che

tendono a essere più complicati come lo sono i verbi che reggono le preposizioni e che possono scoraggiare gli allievi nell'uso attivo della lingua.

## Zusammenfassung

In dieser Bachelorarbeit geht es um den Lernprozess der spanischen Sprache als Fremdsprache für italienischsprachige Schüler. Der Fokus liegt insbesondere auf der Unterrichtsmethode der Präpositionalkonstruktionen (*Complemento de Régimen Preposicional*)

Italienisch und Spanisch sind zwei verwandte Sprachen. Sie teilen die gleichen Vorfahren sowie Wortschatz und grammatikalische Strukturen. Die bedeutendsten Ähnlichkeiten findet man im A1/A2 Wortschatz, z.B: *mamá-mamma, taza-tazza, cuchara-cucchiaio*, usw.

Die Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen spielt eine wichtige Rolle in den ersten Niveaus (A1/A2).

Es besteht die Gefahr, eine „*Interlingua/Interlanguage*“ zu schaffen. Man kann es als ein individuelles, Sprachsystem definieren. Ein Sprachsystem, in dem grammatische Strukturen der Muttersprache in der Fremdsprache beibehalten werden.

Die Verwandtschaft, die zwischen Spanisch und Italienisch besteht, beschleunigt den Lernprozess für Italienischsprechende, stellt aber auch eine Falle auf fortgeschrittenen Niveaus dar.

Diese Forschung wird die Präpositionalkonstruktionen als Ausgangspunkt nehmen, ein Thema von allgemeiner Komplexität beim Sprachenlernen. Vor allem beim Erlernen von Spanisch als Fremdsprache (L2) durch Italienischsprechende.

Das Erlernen einer Sprache ist das Ergebnis der Exposition des Schülers gegenüber verschiedenen Inputs.

Paolo Balboni ist der Meinung, dass die Schulen ein Schritt in der sprachlichen Ausbildung sind, aber es ist der Schüler selbst, der nach einer Selbstanalyse die zu erreichenden Ziele festlegt.

Die Fremdsprachen in der globalisierten Welt bieten nicht nur die Möglichkeit kultureller Austausche, aber Carmel Coonan ist der Ansicht, dass den Hauptaspekt der Internationalisierung ist die Sprachbildung.

Heutzutage wird die Bedeutung des Lernens mindestens einer Fremdsprache als selbstverständlich angesehen. Die Sprachbeherrschung bedeutet jedoch nicht nur die Fähigkeit, einen Zeitungsartikel zu lesen oder einen Film zu sehen, sondern auch die Wertschätzung sprachlicher und kultureller Vielfalt.

Spanisch ist eine der weitverbreitetsten Sprachen, und es wird erwartet, dass die Zahl der Sprecher in den kommenden Jahren zunehmen wird.

Der Anstieg von Schülern, die Spanisch als Fremdsprache (L2) wählen, ist vor allem auf das demografische Wachstum der spanischsprachigen Länder zurückzuführen. Zweitens, das *Instituto Cervantes* Untersuchungen kommen dem Schluss, dass die akademischen und beruflichen Angebote sowie die Zunahme von Handels- und Kulturaustausch mit spanischsprachigen Ländern das Interesse an der spanischen Sprache steigern.

Die Europäische Gemeinschaft fördert die Zusammenarbeit zwischen den Nationen, ermutigt die kulturelle und sprachliche Vielfalt durch verschiedene internationale Programme wie Erasmus+ oder MultiMind.

Englisch ist nicht mehr die unangefochtene „*Hilfsprache/Lingua Franca*“, besonders nach dem Brexit.

In der EU ist Spanisch eine der an den häufigsten gewählten Sprachen. In Italien gab es seit den 90er Jahren einen Anstieg der Schülerzahlen (Spanisch als L2). Heute ist Italien das Land mit den meisten Anmeldungen für DELE-Zertifikate weltweit.

Warum die Italienischsprachige wählen Spanisch als Fremdsprache? Unter den verschiedenen Hypothesen gibt es die Vorstellung, dass die sprachliche Ähnlichkeit das Erlernen des Spanischen erleichtert. Aber es kann die Fehler-fossilierung erregen oder das Lernen verlangsamen.

Die Fossilierung ist eine der größten Gefahren beim Erlernen einer verwandten Sprache. Es bezieht sich darauf, Elemente und grammatische Regeln der eigenen Muttersprache in der eigenen Interlingua zu bewahren. Die Fehler-fossilierung tritt auf, wenn der Sprecher in Angst ist oder über unbekannte Themen sprechen muss.

Um ein besseres Verständnis dafür zu bekommen, wie der Unterricht in verwandten Sprachen funktioniert, ist es wichtig, die Lehrpläne der verschiedenen Sprachinstitute zu analysieren: Der *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, der *Lehrplan des Instituto Cervantes*, der *Lehrplan des MIUR* und der

*Lehrplan des „Liceo Linguistico duca degli Abruzzi“.*

Das Ziel ist es, dass Jugendliche im Alter von etwa 16 Jahren das mittlere Sprachniveau B1/B2 in zwei Fremdsprachen erreichen. Um das Ziel zu erreichen, folgen die Lehrpläne der verschiedenen Sprachschulen dem (GER).

Es ist interessant, dass im fünfjährigen Lehrplan für die erste Sprache, normalerweise Englisch, in der Regel 4 Stunden pro Woche vorgesehen sind, während für die zweite Sprache 3 Stunden vorgesehen sind, wovon nur 1 Stunde pro Woche mit Muttersprachlern verbracht wird.

Eine Fremdsprache zu lernen, In einer öffentlichen Schule oder in einer Sprachschule (wie das Instituto Cervantes oder Das Goethe-Institut) unterscheidet es sich. Ein erster Unterschied: in den Sprachschulen das Unterrichten vollständig in der Fremdsprache abgehalten wird.

Die Präpositionalkonstruktionen sind das zentrale Thema, durch das die Komplexität des Unterrichts in verwandten Sprachen, insbesondere zwischen Spanisch und Italienisch, verdeutlicht wurde.

Um die *Complementios di Régimen Preposicionales* (CRP) zu verstehen, es ist wichtig zu erwähnen was ein Syntagma, die Verbvalenz und die Verbargumenten sein.

Die Verben wählen die Anzahl der Argumente aus, um einen grammatikalischen Satz zu bilden. Die Präpositionen regieren den Argumenten (Ergänzungen) des Verbs.

Die Präpositionen sind funktionale, unveränderliche Wörter, die Ergänzungen einführen, eine Verbindung und Abhängigkeit zwischen Satzgliedern schaffen. María del Carmen López meint, dass sie sind eines der schwierigsten Themen beim Erlernen von Fremdsprachen.

In der spanischen Sprache werden Präpositionalkonstruktionen als "*Complementios di Régimen Preposicionales*" bezeichnet. Es handelt sich um Syntagmen, die von einer Präposition eingeführt werden und aus (Präposition + Ergänzungen) bestehen dieser Präpositionalkonstruktionen durch das Verb vorgegeben, durch die Verbvalenz festgelegt und obligatorisch sind.

Die Verpflichtung des "complemento de régimen preposicional" (CRP) ist eine neuere Entwicklung; zuvor wurde es als eine Angabe betrachtet.

Heutzutage identifizieren die Forscher eine Gruppe von Verben, die die Verwendung mehrerer Präpositionen ausschließt, und nennen sie die „*Verbos prepositivos*“, z.B. *confiar en, abusar de, acostumbrarse a*, usw.

Die CRP bilden eine funktionale Einheit, die dem Verb untergeordnet ist und wiederum eine präpositionale Konstruktion regiert, die dazu dient, die argumentativen Valenzen der Verben zu füllen.

Die Valenztheorie hilft dabei zu identifizieren, ob die Präpositionalkonstruktionen, die vom Verb abhängt, tatsächlich ein Argument oder eine Abgabe sind.

Außerdem „*Verbos prepositivos*“, gibt es auch Verben, die die Verwendung mehrerer Präpositionen erlauben, je nachdem, was ausgedrückt werden soll, z.B. es: *acabar, acabar con*, usw. Es wurden drei Präpositionen ausgewählt, die für italienischsprachige Schüler besonders schwierig sind: (*a, por/para*).

Einige der Hauptunterschiede in der Verwendung von "a" zwischen Italienisch und Spanisch sind:

- auf Spanisch schreiben man „a“ nach Akkusativ Verben. z.B. „*llamo a mi mamá*“ (Trovato 2012, 28)

-Auf Spanisch benutzen man “a” nach Bewegungsverben z.B. „*voy/vuelo/llego a París*“

Die Verwendung von "por/para" sorgt für besondere Verwirrung, da im Italienischen eindeutig "per" verwendet wird. Die Italienischsprachige verwechseln normalerweise die Funktionen von "por/para".

Diese Präpositionen sind nicht austauschbar, besonders wenn es um Zweck und Ursache geht.

Nach dem Vergleich von einsprachigen Grammatiken und spanischen Grammatiken als Fremdsprache. Es ist offensichtlich, dass den Präpositionalkonstruktionen keine vertiefte Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Zum Schluss, Stattdessen findet man sich lange Verben listen (Verben + Präposition), die die Schüler auswendig lernen müssen. Das Erlernen einer Fremdsprache sollte mit der aktiven Reflexion über die grammatischen Strukturen des neuen Sprachsystems verbunden sein.



Die Beherrschung einer Fremdsprache kann ohne angemessene Anleitung der Lehrer problematisch werden. Lehrer sollten im Fehler nicht eine Niederlage, sondern die Gelegenheit zur Vertiefung und kontinuierlichen Verbesserung sehen.



## Allegati

FORMAS DE LOS PRONOMBRES PERSONALES TÓNICOS						
PERSONA GRAMATICAL		SINGULAR			PLURAL	
1. <sup>a</sup> pers.	sujeto o atributo	<i>yo</i>			<i>nosotros/as</i>	
	término de preposición	<i>mí (conmigo)</i>				
2. <sup>a</sup> pers.	sujeto o atributo	<i>tú, vos*</i>			<i>vosotros/as*</i>	
	término de preposición	<i>ti (contigo), vos*</i>				
3. <sup>a</sup> pers.	sujeto o atributo	masc.	<i>él</i>	<i>usted**</i>	<i>ellos</i>	<i>ustedes**</i>
		fem.	<i>ella</i>		<i>ellas</i>	
	sujeto	neutro	<i>ello</i>		—	
	término de preposición	masc.	<i>él</i>	<i>usted**</i>	<i>ellos</i>	<i>ustedes**</i>
		fem.	<i>ella</i>		<i>ellas</i>	
		neutro	<i>ello</i>		—	
	término de preposición exclusivamente reflexivo		<i>sí (consigo)</i>			

(Real academia española 2005)

verbo	preposición	ejemplo
Abusar	de	Juan abusa del chocolate.
Acordarse	de	Tu madre se acuerda siempre de ti.
Acostumbrarse	a	Estoy acostumbrado a hacerlo así.
Acudir	a	No ha acudido a la cita.
Acusar	de	Te han acusado de robar el regalo.
Adueñarse	de	Se ha adueñado de tu casa.
Alegrarse	de	Me alegro de que te vaya bien.
Alternar	con	Altérnate con Juan para hacerlo
Apriadarse	de	Apíadate de él. Lo ha hecho sin querer.
Arrepentirse	de	Ana se arrepiente de lo que te hizo.
Aspirar	a	Yo aspiro a ese puesto de trabajo.
Asustarse	de	Luis se asusta de todo.
Atreverse	a	No te atrevas a venir sin el regalo.
Avergonzarse	de	Ella se avergonzó de lo que había hecho.
Avisar	de	¿Te han avisado de la noticia?
Burlarse	de	Ellos se burlan de él porque es más listo.
Cansarse	de	Estoy cansado de tus mentiras.
Caracterizarse	por	Su trabajo se caracteriza por su gran creatividad.
Carecer	de	Él carece de modales.
Casarse	con	Cristina se ha casado con Laura.
Coincidir	con	Coincidió con su profesor en el autobús.
Colaborar	con	Voy a colaborar contigo
Comparar	con	No me compares con ellos.
Comprometerse	a	Me comprometo a terminarlo a tiempo.
Conectar	con	Laura conecto con sus alumnos enseguida.
Conectarse	a	Ellos se conectan a internet.
Confiar	en	Confío en ti. Eres mi marido.
Conformarse	con	Yo me conformo con que sean amables.
Confundir	con	Me he confundido con lo que me ha dicho.

*Alegato 2 (ProfDeELE 2014) Tratto da un sito web che pone a disposizione materiale audiovisuale per professori di ELE. Tabella di verbi preposizionale non esaustiva a scopo rappresentativo.*

## Bibliografia.

- Cala, Juan Carlos Reche. 2021. *El español en Italia*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/europa/italia.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/italia.htm).
- Calvi, M. Vittoria. 1995. *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*. Guerini Scientifica.
- Calvi, Maria Vittoria. 1999. «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano.» *Dialogos Hispánicos*.
- Carla Plettini, José Pérez Navarro. 2015. *Adelante: curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli.
- Larousse. 2016. *Diccionario de español para extranjeros*. Larousse.
- . 2012. *Gran diccionario de la lengua española*. Larousse editorial.
- Castali, Antonella. 2016. «L'importanza dell'errore nel processo di apprendimento.» *Educare* 16.
- Catalina Ramos, Mercedes Santos. 2015. *Todo el mundo habla español: método comunicativo*. Novara: DeAgostini.
- Lines. 2021. <https://lines-specialist.it/per-lei>.
- Coonan, Carmel Maryl. 2018. «LA didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell'internazionalizzazione.» Editado por Ada Bier e Elena Ballarin Carmel Mary Coonan. *Studi e ricerche* 13 (Edizioni Ca' Foscari).
- López, Ma. del Carmen Fernández. 1999. *Las preposiciones en español: valores y usos, construcciones preposicionales*. Colegio de España.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020. «El mundo estudia español 2020.» <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24945/19/1>.
- Aleman, Luis. 2020. «El idioma español en 2020: cinco millones de hablantes y 500.000 estudiantes más que el año pasado.» *El Mundo*, 15 de octubre.
- Adorno, Cecilia. 2003. *La grammatica italiana*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.
- Ana Romanacce Guerra, Aroa Moreno Aguilera, M. Dolores Corchado rubio. 2015. *Gramática activa: Gramática española para italianos*. Novara: Petrini.
- Balboni, Paolo E. 2008. *Imparare le lingue straniere*. 1a edizione. Venezia: Marsilio Editori.
- Barolo, Marta. 2011. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de didáctica del español.
- Beni, Milena, y Pura Guil Povedano. 2002. «Italiano y español: algunos puntos de contraste.» *Carabela* (51).
- Dirección Académica del Instituto Cervantes. 2001. *El español una lengua viva: informe 2001*. Madrid: instituto Cervantes.
- Duso, Elena Maria. 2019. *Grammatica dell'italiano L2*. Carocci editori.
- Emilio, Ceruti. 2009. «Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono.» [https://www.academia.edu/11597171/LINGUISTICA\\_CONTRASTIVA\\_E\\_DI\\_DATTICA\\_DI\\_LINGUE\\_AFFINI\\_L\\_INSEGNAMENTO\\_DELL\\_ITALIANO\\_AD\\_UN\\_PUBBLICO\\_ISPANOFONO](https://www.academia.edu/11597171/LINGUISTICA_CONTRASTIVA_E_DI_DATTICA_DI_LINGUE_AFFINI_L_INSEGNAMENTO_DELL_ITALIANO_AD_UN_PUBBLICO_ISPANOFONO).
- Erlendsdóttir, Erla. 2014. *Temas de gramática española para estudiantes: una aproximación cognitiva y funcional*. Editado por Susana Fernández y Johan Falk. Peter Lang.

- Europe, Council of. 2023. *Common european FRamework of Reference for Languages CEFR*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.
- Fernández Vitores, David. 2021. *El español: una lengua viva*. Instituto Cervantes, Madrid: Instituto Cervantes.
- Fernández, David. 2021. *El Español: una lengua viva*. Informe 2021, Madrid: Instituto Cervantes.
- Fogliani, Federica. 2016. *La enseñanza y el aprendizaje de la combinatoria (verbo+preposición) como unidad gramatical en las clases de E/LE*. Córdoba: Universidad de Córdoba .
- García-Miguel, Jose María. 2012. *Encoding the past, decoding the future*. Cambridge scholar publishing.
- Graffi , Giorgio, y Sergio Scalise. 2018. *Le lingue e il linguaggio: introduzione alla linguistica*. Terza edizione. Bologna: Il Mulino.
- . 2018. *Le lingue e il linguaggio: introduzione alla linguistica*. 3a edizione. Bologna: Il Mulino.
- Gruppo Frater. 2020. <https://www.fatergroup.com/it/sostenibilita>.
- Guervós, Javier de Santiago. 2007. *El complemento (de régimen) preposicional*. Madrid: Cuadernos de Lengua Española.
- Martínez García, Hortensia. 1987. «Sobre la rección y el régimen preposicional.» *Revista de la facultad de filosofía y letras* (37).
- Milena Bini, Pura Guil. 2002. *Italiano y español: algunos puntos de contraste*. Universidad Complutense de Madrid .
- Ministero dell'istruzione. 2018. *Ministero dell'Istruzione, scuola secondaria di primo grado*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-primo-grado>.
- Penny, Ralph. 2002. *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, J. Agustín Torijano. 2004. *Errore de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: cuadernos de didáctica del español/LE.
2014. *ProfDeELE*. <https://www.profedeele.es/actividad/verbos-con-preposiciones-complemento-regimen/>.
- Real academia española. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Último acceso: 2022. <https://www.rae.es/dpd/régimen>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa .
- Resnick, Melvyn C., y Robert M. Hammond. 2011. *Introducción a la hisotira de la lengua española*. 2da edición. Georgetown University Press.
- Romero, Vanessa Casanova. 2021. *El complemento de régimen verbal: construcción y distribución en español actual*. Montreal Universidad de Montreal.
- Slager, Emil. 2020. *Diccionario español de construcciones preposicionales* .
- Salvi, Giampaolo, y Laura Vanelli . 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- Sabatini, Francesco, y Vittorio Coletti. 2018. *Dizionario di Italiano: il Sabatini Coletti*. Último acceso: 2022. [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/C/comprare.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/C/comprare.shtml).
- Sidotí, Rossana. 2009. «La intercambiabilidad en por/para.» *redELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

- Siebetcheu, Raymond. 2018. «La scuola del nuovo millennio.» Editado por Ada Bier ed Elena Ballarin Carmel Maryl Coonan. *Studi e ricerche 13* (Edizioni Ca' Foscari).
- Treccani. s.f. *Enciclopedia Treccani*. Último acceso: 2022. <https://www.treccani.it/vocabolario/regalare>/<https://www.treccani.it/vocabolario/regalare>/<https://www.treccani.it/vocabolario/regalare>/<https://www.treccani.it/vocabolario/regalare>/<https://www.treccani.it/vocabolario/regalare>/.
- Trovato, Giuseppe. 2012. «El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas.» *MarcoELE revista didáctica enseñanza español como lengua extranjera* (MarcoELE: revista didáctica español como lengua extranjera) (15).
- Tuten D., Donald, Enrique Pato, e Ora R. Schwarzwald. 2016. *The Oxford Guide to the Romance Languages*. A cura di Adam Ledgeway and Martin Maiden. Oxford University Press.
- Universidad de Vigo. 2022. *ADESSE*. Último acceso: 2022. <http://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=regalar>.
- Wood, Laura. 2020. 28 de gennaio. <https://www.globenewswire.com/news-release/2020/01/28/1975984/0/en/world-markets-for-incontinence-products-2019-2025.html>.