

**UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**

Departamento de Lingüística Aplicada



TESIS DOCTORAL

**El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español**

**Presentada por**

**D.<sup>a</sup> Inmaculada Pilar Barbasán Ortuño**

**Dirigida por**

**Dra. María José Labrador Piquer**

Valencia, 2016



«Los últimos treinta años en el campo de la adquisición de segundas lenguas [...] se han centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Sin embargo, como se ha señalado repetidamente [...], es realmente en el terreno del léxico —las palabras y sus significados— donde los errores de los estudiantes son más numerosos y también resultan más molestos e irritantes para los lectores que son hablantes nativos de la lengua».

(Stanley Whitley, 2004)

«Quien trabaja con lenguas afines sabe, en efecto, que no puede anular la L1 fingiendo que la lengua materna es irrelevante. Nuestra experiencia nos advierte que, en la edad adulta (estamos analizando el estudio de lenguas afines en el ámbito universitario), las cosas nuevas se aprenden de las que ya se conocen y se han asimilado».

(Marangon, 2011)



## Índice de cuadros, figuras, gráficas y tablas

CUADRO 1. Resumen de métodos lingüísticos.....	55
CUADRO 2. Niveles comunes de referencia: escala global.....	64
CUADRO 3. Inventario de géneros.....	74
CUADRO 4. MCER. Niveles comunes de referencia: expresión escrita en general.....	75
CUADRO 5. MCER. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de la expresión escrita.....	76
CUADRO 6. MCER. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de las destrezas comprensivas.....	87
CUADRO 7. MCER. Niveles comunes de referencia: riqueza de vocabulario.....	89
CUADRO 8. Porcentajes de estudios clásicos de errores interlingüísticos.....	118
CUADRO 9. Ejemplo de disimetría léxica en los morfemas flexivos de lenguas afines.	125
CUADRO 10. Propuesta de sistematización de errores léxicos para estudiantes italianos e hispanohablantes.....	143
CUADRO 11. Ejemplos de errores: formaciones no atestiguadas en español.....	172
CUADRO 12. Ejemplos de errores: formaciones no atestiguadas en italiano.....	173
CUADRO 13. Ejemplos de errores: barbarismos del italiano.....	173
CUADRO 14. Ejemplos de errores: barbarismos del español.....	173
CUADRO 15. Ejemplos de errores: significante español próximo.....	174
CUADRO 16. Ejemplos de errores: significante italiano próximo.....	174
CUADRO 17. Ejemplos de errores: género en español.....	175
CUADRO 18. Ejemplos de errores: género en italiano.....	175
CUADRO 19. Ejemplos de errores: número en español.....	176
CUADRO 20. Ejemplos de errores: número en italiano.....	176
CUADRO 21. Ejemplos de errores: barbarismos de italianos según LM.....	181

CUADRO 22. Ejemplos de errores: barbarismos de hispanófonos según LM.....	182
CUADRO 23. Ejemplos de errores: lexemas con semas comunes en español.....	184
CUADRO 24. Ejemplos de errores: lexemas con semas comunes en italiano.....	184
CUADRO 25. Ejemplos de errores: palabras reales en español significado diferente...	185
CUADRO 26. Ejemplos de errores: palabras reales en italiano significado diferente....	185
CUADRO 27. Ejemplos de errores: combinaciones léxicas en español.....	185
CUADRO 28. Ejemplos de errores: combinaciones léxicas en italiano.....	186
CUADRO 29. Ejemplos de errores: registro no apropiado en español.....	186
CUADRO 30. Ejemplos de errores: registro no apropiado en italiano.....	187
CUADRO 31. Ejemplos de errores: cambio entre derivados de misma raíz española...	187
CUADRO 32. Ejemplos de errores: cambio entre derivados de misma raíz italiana.....	187
FIGURA 1. Esquema de parentesco lingüístico español-italiano.....	45
FIGURA 2. Portal Contrastiva.it: sección de bibliografía.....	109
GRÁFICA 1. Estudiantes del Centre d'Idiomes según su lengua materna.....	134
GRÁFICA 2. Promedio de errores ortográficos, gramaticales y léxicos según grupo.....	160
GRÁFICA 3. Errores ortográficos según grupo.....	161
GRÁFICA 4. Errores gramaticales según grupo.....	161
GRÁFICA 5. Promedio de errores ortográficos, gramaticales y léxicos.....	162
GRÁFICA 6. Errores léxicos de forma según grupo.....	164
GRÁFICA 7. Errores léxicos de significado según grupo.....	164
GRÁFICA 8. Tipos de errores léxicos de forma y de significado.....	166
GRÁFICA 9. Errores léxicos de forma y de significado.....	168
GRÁFICA 10. Errores léxicos interlingüísticos según grupo.....	169

GRÁFICA 11. Errores léxicos intralingüísticos según grupo.....	169
GRÁFICA 12. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos.....	171
GRÁFICA 13. Porcentaje total de barbarismos.....	179
GRÁFICA 14. Barbarismos: lengua de origen.....	180
TABLA 1. Edad y nivel de lengua estudiado.....	156
TABLA 2. Conocimiento de lenguas no maternas aparte de la que se estudia.....	158
TABLA 3. Errores ortográficos, gramaticales y léxicos.....	162
TABLA 4. Errores léxicos de forma y significado.....	165
TABLA 5. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos.....	170
TABLA 6. Errores léxicos de forma según tipo.....	172
TABLA 7. Errores léxicos de forma interlingüísticos e intralingüísticos.....	177
TABLA 8. Errores léxicos de forma intralingüístico: género.....	178
TABLA 9. Errores léxicos de forma: barbarismos.....	180
TABLA 10. Errores léxicos de significado según tipo.....	183
TABLA 11. Errores léxicos de significado interlingüísticos e intralingüísticos.....	188
TABLA 12. Errores léxicos de significado interlingüístico: cambio derivado de una misma raíz.....	189
TABLA 13. Odds Ratio cruda considerando sin/con errores de tipo inter/intralingüístico como resultado y los distintos factores de riesgo.....	192
TABLA 14. Modelos para el ajuste del riesgo de cometer errores intralingüísticos.....	193
TABLA 15. Odds Ratio cruda considerando sin/con errores de tipo forma/significado como resultado y los distintos factores de riesgo.....	195
TABLA 16. Modelos para el ajuste del riesgo de cometer errores de significado.....	196



## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

AC – Análisis Contrastivo

AE – Análisis de Errores

AESLA – Asociación Española de Lingüística Aplicada

AISPI – Associazione Ispanisti Italiani

ASELE – Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

CVC – Centro Virtual Cervantes

E/LE – Español como Lengua Extranjera

IC – Instituto Cervantes

IL – Interlengua

I/LE – Italiano como Lengua Extranjera

L1 – Primera Lengua

L2 – Segunda Lengua

LE – Lengua Extranjera

LICEI – Lingüística Contrastiva Español-Italiano

LM – Lengua Materna

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes



## ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1. Proemio.....	3
1.1. Objeto de estudio.....	7
1.1.1. Objetivos e hipótesis.....	8
1.2. Método de investigación.....	10
1.3. Partes del trabajo.....	12
1.4. Agradecimientos.....	15
II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1. Fundamentos teóricos.....	21
1.1. El Método Audiolingüístico.....	21
1.1.1. La consideración del error en el Método Audiolingüístico.....	24
1.2. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua.....	25
1.2.1. La consideración del error en la Enseñanza Comunicativa.....	27
1.3. El Enfoque Natural.....	27
1.3.1. La consideración del error en el Enfoque Natural.....	29
1.4. El Análisis Contrastivo.....	29
1.4.1. La consideración del error en el Análisis Contrastivo.....	32
1.5. El Análisis de Errores.....	34
1.5.1. La consideración del error en el Análisis de Errores.....	37
1.6. La Interlengua.....	38
1.6.1. La consideración del error en la Interlengua.....	43
1.6.2. Utilidad de estudiar la influencia de la L1 en la interlengua de las lenguas afines.....	44
1.6.3. Interlengua de las lenguas afines: italiano y español.....	50
1.7. El error en la enseñanza de una L2 en la actualidad.....	56

1.7.1. Tratamiento del error en el marco educativo actual.....	57
1.7.1.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	58
1.7.1.2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	62
1.8. La expresión escrita .....	66
1.8.1. La expresión escrita en el ámbito de las segundas lenguas.....	68
1.8.2. La expresión escrita en el marco educativo actual.....	70
1.9. El léxico.....	77
1.9.1. El léxico en la interlengua.....	79
1.9.2. El léxico en el marco educativo actual.....	83
2. Estado de la cuestión.....	89
2.1. Antecedentes: estudios de Análisis Contrastivo italiano/español - inglés.....	90
2.2. Primeros estudios contrastivos italiano-español: años setenta y ochenta....	94
2.2.1. El nacimiento de los estudios contrastivos italiano-español: Italia.....	94
2.2.2. Primeros estudios contrastivos italiano-español en España.....	98
2.3. Años noventa y principios del siglo XXI.....	99
2.4. Investigaciones transversales: fonética y fonología.....	101
2.5. La eclosión de los estudios contrastivos específicos: siglo XXI.....	101
2.5.1 El papel del grupo LICEI.....	101
2.5.2. Los estudios contrastivos en los congresos de investigación.....	103
2.5.3. Otros trabajos.....	105
2.5.4. El portal Contrastiva.it.....	108
2.5.5. Nuevas tendencias en el Análisis Contrastivo: la Neurodidáctica.....	110
2.5.6. Los estudios sobre léxico.....	112
III. LA INVESTIGACIÓN Y SUS ELEMENTOS.....	115
1. Bases de la investigación.....	117
1.1. La dificultad de sistematizar el error léxico.....	123
1.2. Fuentes para la sistematización de errores léxicos.....	127

2. Elementos constitutivos de la investigación.....	129
2.1. Perfil del alumno y contexto educativo.....	130
2.1.1. El alumnado italiano.....	131
2.1.1. El alumnado hispanohablante.....	135
3. Desarrollo metodológico de la investigación.....	138
3.1. Procedimiento de selección de errores.....	138
3.2. Instrumentos de la investigación.....	144
3.2.1. Fichas técnicas o encuestas.....	144
3.2.2. Muestras textuales.....	148
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	153
1. Introducción al análisis de errores.....	155
2. El alumnado: datos estadísticos.....	155
2.1. Sexo, edad y nivel cursado de italiano/español.....	155
2.2. Lenguas maternas y no maternas.....	157
3. Descripción de errores.....	159
3.1. Errores ortográficos, gramaticales y léxicos.....	160
3.2. Errores léxicos.....	163
3.2.1. Errores léxicos de forma y de significado.....	163
3.2.2. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos.....	168
3.2.3. Composición de los errores léxicos de forma.....	171
3.2.3.1. Barbarismos.....	178
3.2.4. Composición de los errores léxicos de significado.....	182
4. Perfil del alumnado según la tipología de errores cometidos.....	189
4.1. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos.....	191
4.2. Errores léxicos de forma y de significado.....	195
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA.....	199
1. Corroboración de las hipótesis.....	201

2. Prospectiva investigadora.....	207
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	211
VII. ANEXOS.....	249
Anexo A. Fichas técnicas.....	251
Anexo B. Muestras textuales.....	253

## RESUMEN

El léxico es un elemento central en el aprendizaje de segundas lenguas. A pesar de la importancia que reviste para los aprendientes dominar el vocabulario, el campo de los estudios léxicos refleja una escasez de trabajos debido en gran medida a la dificultad y complejidad de su sistematización. Una herramienta que, sin embargo, nos resultaría muy provechosa en su aplicación didáctica. La categorización y valoración de errores léxicos nos proporciona la clave para identificar los problemas del aprendiente cuando se adentra en el estudio de una L2.

Esta investigación se centra en el análisis de los errores léxicos en la interlengua de lenguas afines. En concreto, fija como objeto de estudio el léxico en la lengua escrita de los estudiantes italianos que aprenden español y de los hispanohablantes que aprenden italiano.

Se estudia la influencia del léxico italiano y español en la creación y desarrollo de la interlengua de los discentes y se señala el grado de interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de estas lenguas afines. Asimismo, se investiga qué tipo de errores se cometen con más frecuencia y si existe un equilibrio entre las clases de errores cometidos por hispanófonos e italianos.

En esencia, esta tesis pretende sentar las bases para un posterior acercamiento didáctico partiendo del conocimiento concreto de las dificultades y destrezas de los aprendientes italófonos e hispanohablantes. Una aproximación que, en definitiva, nos permita elaborar materiales adecuados o

asesorar a los autores de manuales y trabajar con instrumentos eficaces para el asentamiento del nuevo léxico.

Palabras clave: lenguas afines, interlengua, errores léxicos.

## RESUM

El lèxic és un element central a l'aprenentatge de segones llengües. Malgrat la importància que revesteix per als aprenents dominar el vocabulari, el camp dels estudis lèxics reflecteix una escassetat de treballs degut en gran mesura a la dificultat i complexitat de la seua sistematització. Una eina que, tanmateix, ens resultaria força profitosa en la seua aplicació didàctica. La categorització i valoració d'errors lèxics ens proporciona la clau per a identificar els problemes de l'aprenent quan s'endinsa en l'estudi d'una L2.

Aquesta investigació es centra en l'anàlisi dels errors lèxics en la interllengua de llengües afins. En concret, fixa com a objecte d'estudi el lèxic en la llengua escrita dels estudiants italians que aprenen espanyol i dels hispanoparlants que aprenen italià.

S'estudia la influència del lèxic italià i espanyol en la creació i desenvolupament de la interllengua dels discents i s'assenyala el grau d'interferència de la llengua materna en l'aprenentatge d'aquestes llengües afins. De la mateixa manera, s'investiga quin tipus d'errors es cometien amb més freqüència i si existeix un equilibri entre les classes d'errors comesos per hispanòfons i italians.

En essència, aquesta tesi pretén establir els fonaments per a un posterior apropament didàctic partint del coneixement concret de les dificultats i destreses dels aprenents italòfons i hispanoparlants. Una aproximació que, en definitiva, ens permeta elaborar materials adients o assessorar els autors de manuals i treballar amb instruments eficaços per a l'assentament del nou lèxic.

Paraules clau: llengües afins, interllengua, errors lèxics.



## **ABSTRACT**

Lexicon is essential in second language learning. Despite the importance for learners to master vocabulary, there is little research on the subject largely due to the difficulty and complexity of its systemization. This tool, however, would be very useful for teaching purposes. Classification and evaluation of lexical errors provide us with the key to identify problems faced by L2 learners.

This research focuses on the analysis of lexical errors in the interlanguage of related languages. In particular, it addresses the use of lexicon in the written language of Italian students learning Spanish and Spanish speakers learning Italian.

The influence of Italian and Spanish lexicon in the creation and development of learner interlanguage and the degree of interference that the native language has are also highlighted. Likewise, the most common types of errors are studied and there is a contemplation of the existence of a balance between the types of errors made by Spanish and Italian speakers.

In essence, this thesis aims to lay the groundwork for a teaching approach based on specific knowledge of the difficulties and skills of Italian-speaking learners and Spanish-speaking learners. This approach will enable us to create suitable materials, advise textbook authors and work with effective tools for vocabulary acquisition.

Key words: related languages, interlanguage, lexical errors.



## **I. INTRODUCCIÓN**



## 1. PROEMIO

La preocupación por el correcto uso de la lengua ha sido una constante a lo largo de nuestra historia reciente. En el caso concreto del español, esta especial inquietud por la precisión y la corrección en la expresión oral y escrita arranca casi con los primeros vestigios conservados de la lengua castellana y alcanza su cénit entre los siglos XV y XVIII a partir de las reflexiones y textos lingüísticos y literarios de nuestros clásicos. No en vano, en una fecha tan temprana como 1492, Elio Antonio de Nebrija sistematiza en su *Gramática* las reglas para una correcta expresión y enseñanza de la lengua, un camino posteriormente ampliado con las aportaciones gramaticales y léxico-semánticas de eruditos como Covarrubias o Mayans, entre otros.

En este contexto de persecución de la perfección expresiva, el error ha sido tratado tradicionalmente de manera punitiva o, incluso, satírica. Las equivocaciones o desviaciones en el uso de la lengua, tan presentes en nuestra literatura, han sido vistas históricamente como elementos a superar para alcanzar una correcta expresión, y su abuso en el habla o en la lengua escrita han sido sinónimo de rusticidad o de escasa instrucción. Por ejemplo resulta cómica, pero también ilustrativa de un desmedido celo por la perfección en la expresión, la manera en que Cervantes destaca, en su inmortal *Quijote*, la selva de errores sintácticos y semánticos en que incurre uno de los personajes de la novela, el desventurado vizcaíno:

«Anda, caballero que mal andes; por el Dios que crióme, que, si no dejas coche, así te matas como estás ahí vizcaíno»<sup>1</sup>

Esta consideración del error en la expresión como un factor que envilece a quien usa incorrectamente la lengua ha permanecido constante no solo en los textos literarios que nos han llegado, sino también en el ideario de maestros, aprendices e investigadores hasta fechas relativamente recientes.

Así, movimientos de enseñanza en el ámbito de las lenguas extranjeras como el Método Audiolingüístico, que tuvo su auge en los años 50 del siglo XX, definían el error como un fracaso. De la misma manera, el Análisis Contrastivo (AC), que supuso en los 60 la superación de los métodos precedentes, consideraba intolerable el error en el contexto de la lengua y exigía atajarlo desde el primer momento.

El desarrollo de la disciplina en la segunda mitad del siglo XX permitió, sin embargo, ofrecer vías alternativas desde las que considerar al error no como un sinónimo de incapacidad expresiva sino más bien como un punto de partida para aprender correctamente una lengua.

En este sentido, el nacimiento en los años 60 de la teoría del Análisis de Errores (AE) marcó un hito al enfatizar el valor intrínseco del error. Esta senda, influida decisivamente por el generativismo de Chomsky, hizo fortuna entre investigadores y docentes, y señaló inicialmente el camino que actualmente recorreremos. Cometer un error, a partir de ese momento, no será

---

<sup>1</sup> «Vete, caballero, en hora mala, que, por el Dios que me crió, si no dejas el coche es tan cierto que este vizcaíno te matará como que tú estás aquí».

necesariamente sinónimo de incapacidad del discente o del sistema educativo, sino que recibirá la consideración de una señal positiva, según expresan Bueno, Carini y Linde:

[...] los errores son buenas señales en tanto que demuestran que los estudiantes no memorizan simplemente las reglas de la lengua término y luego las reproducen, sino que estos construyen sus propias reglas basándose en los datos suministrados (= "input") y que en algunos casos, al menos, estas reglas difieren de las de la lengua término (1992: 21).

La misma teoría apunta que el error, un indicio de que el proceso de aprendizaje se está desarrollando de manera correcta, es parte de la creatividad del ser humano y, por lo tanto, un aspecto más que interesante no solo para el alumno sino también para el docente y el investigador.

La concepción positiva del error se mantiene al adentrarnos en el concepto de interlengua (IL). Esta hipótesis de trabajo, que formula la existencia de una serie de estadios en el aprendizaje de una lengua extranjera, valora muy positivamente la aparición de errores durante el proceso. Las incorrecciones son, para la IL, relevantes en el contexto del aprendizaje y ofrecen pistas muy valiosas para todos los implicados en dicho escenario.

Las bases de este trabajo están estrechamente relacionadas con esta concepción. Observamos el error como una posibilidad para crecer o para desarrollar el conocimiento de una lengua, no necesariamente punible o penado, que permite superar las carencias de los aprendientes, inmersos en

los estadios de interlengua. Asimismo, consideramos la sistematización del error como un recurso de enorme utilidad para conocer su naturaleza, establecer relaciones entre los tipos de hablantes y las incorrecciones que cometen en sus actos de comunicación y, en última instancia, para mejorar la praxis docente.

De todas las dimensiones en las que se divide la lengua, la léxico-semántica es, indudablemente, la más visible y en la que, por ende, los errores resultan más perceptibles y llamativos a simple vista. A lo largo de mi carrera docente, que desarrollo desde hace más de una década, he tenido la oportunidad de ser profesora de dos lenguas: italiano y español, ambas como lenguas extranjeras. Esta enseñanza bifronte me ha aportado una perspectiva contrastiva que, en esencia, me ha hecho ver que los errores de unos y otros alumnos, más allá de su procedencia, edad o sexo, son similares.

En mis inicios en la práctica investigadora decidí apostar por trasladar esta evidencia al plano del estudio del léxico para comprobar si mis intuiciones como docente respondían a un patrón determinado. El trabajo resultante, *Interlengua: estudio del léxico en estudiantes italianos*, dirigido por la doctora María José Labrador y defendido en la Universitat Politècnica de València en 2010, me impulsó a proseguir mi investigación en este campo, integrando en el estudio del error léxico en la interlengua al alumnado español o hispanohablante que aprende italiano como lengua extranjera.

Este trabajo, bajo el título genérico de *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español* es el resultado de dicho impulso investigador y lo considero, asimismo, punto de partida en el desarrollo de un estudio mucho más amplio, completo y ambicioso que habrá de tener continuidad en los años venideros, apoyado tanto en las nuevas corrientes de consideración del error como en las innovaciones que se produzcan en la materia en próximas fechas.

### 1.1. Objeto de estudio

A la hora de vehicular este estudio conviene plantearnos, en primer lugar, qué objetivos perseguimos y con qué motivo, qué hipótesis de partida emplearemos para, de la mano de los resultados de la investigación, establecer las pertinentes conclusiones que validen nuestro trabajo y, por último, sobre qué fundamentos teóricos asentaremos, a modo de cimientos, esta investigación.

Como en cualquier trabajo de corte académico elaborado desde una perspectiva didáctica, el objetivo primordial estriba en la mejora de la praxis por parte del docente, una mejora que ha de redundar, necesariamente, en la calidad del aprendizaje del alumnado. En una materia tan sensible como la enseñanza de lenguas, la observación de errores, su sistematización y estudio concienzudo resultan herramientas indispensables para optimizar esfuerzos y alcanzar resultados satisfactorios tanto para el docente como para el alumnado. En esencia, el enseñante, tras localizar, conocer y estudiar a fondo las incorrecciones que cometen sus alumnos, se sitúa en un estratégico punto

de partida desde el que el tratamiento de errores similares a los ya estudiados no supondrá un escollo. Esta tarea, que debería ser común al colectivo docente investigador, puede llegar a suponer una considerable mejora en las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa. Saber localizar el porqué de un error y poder ofrecer una respuesta rápida a la duda o frustración del alumno concreto que lo comete resulta mucho más sencillo si conocemos el origen de esta incorrección, su problemática y posible tratamiento.

Partimos, pues, de la certeza de que la investigación educativa es un elemento necesario en nuestro día a día como docentes y lingüistas. Es por ello por lo que esta perspectiva de la exploración de la didáctica de la lengua ocupa un papel central en este trabajo. No obstante, no se trata del único objetivo al que apuntamos, aunque, en cierta medida, sea el eje vertebrador del objetivo más concreto y las hipótesis que enunciamos a continuación.

#### 1.1.1. Objetivos e hipótesis

Marcamos como objetivo concreto de este trabajo el estudio de la interlengua en la lengua escrita de los discentes que aprenden lenguas afines, en concreto el español (por parte de alumnos italianos) y el italiano (por parte de alumnos hispanófonos). Este amplio objeto de estudio se acota a partir de un elemento indispensable para el desarrollo de una lengua: el léxico. Mediante nuestro proceso de observación-acción pretendemos señalar, esencialmente, la influencia del léxico de la lengua o lenguas maternas del alumnado en la creación y desarrollo de su interlengua.

En este sentido, prestamos atención, en primer lugar, a la manera en que interfiere la lengua materna (LM) en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) / segunda lengua (L2) cuando estas son afines. Pretendemos averiguar, pues, si la influencia de la primera lengua (L1) en este caso es mayor que cuando se relacionan otras menos emparentadas o bien se trata de una cuestión indiferente.

En segundo lugar, buscamos marcar qué tipo de errores léxicos se cometen principalmente, cuál es su naturaleza y si los porcentajes de estas incorrecciones coinciden en alumnos italianos e hispanohablantes. Con ello intentamos establecer la existencia de patrones comunes en el aprendizaje del léxico en los alumnos que estudian lenguas afines a la suya.

Escoger el léxico como objeto de estudio no es una elección casual. Es indudable que es en este donde se encuentra la carga semántica del mensaje. Por este motivo, en nuestro trabajo nos centramos en las palabras léxicas. Estas se diferencian de las palabras funcionales (como preposiciones, artículos, etc.) en que poseen significado, contenido semántico. Si, por ejemplo, un estudiante comete un error en el uso de una palabra funcional, más asociada al plano de la sintaxis, no tendrá tanta incidencia en la comunicación como si el error se comete en una palabra léxica. En este segundo caso, el empleo del término erróneo puede oscurecer el significado de una oración y, por ende, fracturar el mensaje que se desea transmitir.

Para abordar este objetivo hemos planteado una serie de hipótesis de trabajo, que nos sirven como guía y que hemos de rechazar o validar a tenor

de los resultados arrojados por el consiguiente estudio de campo:

- El porcentaje de errores léxicos en ambos grupos es similar.
- El porcentaje de errores léxicos interlingüísticos en aprendientes de lenguas afines a la suya ocupa más del 33% que, según diversos estudios<sup>2</sup>, corresponde al nivel habitual de interferencia de la L1 o LM.
- En ambos grupos los errores interlingüísticos son superiores a los intralingüísticos.
- En ambos grupos los errores de forma son mayores que los de significado.
- El porcentaje de los barbarismos que producen los estudiantes italianos e hispanohablantes es similar.

## 1.2. Método de investigación

El estudio del léxico en la interlengua que conforma el núcleo de este trabajo se aborda a partir de una perspectiva lingüística de carácter contrastivo que tiene como referencia el enfoque del Análisis de Errores y la hipótesis de la Interlengua.

La metodología desarrollada para impulsar esta investigación descansa en dos elementos clave: las bases teóricas, que suponen el marco a partir del cual se crea una propuesta metodológica de análisis de errores, y los

---

<sup>2</sup> Estudios a los que hacemos referencia en el capítulo III: La investigación y sus elementos.

elementos constituyentes del trabajo: el alumnado y su contexto sociolingüístico.

En el primero de los casos, es cierto que contamos con diversos estudios lingüísticos sobre gramática contrastiva italiano-español y el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, áreas de investigación vivas en los ámbitos universitarios español e italiano. En palabras de Borreguero y Luque

[...] la grammatica contrastiva, la lessicografia, gli studi di acquisizione e didattica dell'italiano e la storia della grammatica sono sicuramente le aree di ricerca che godono di maggiore vitalità nella linguistica italiana sviluppata nell'università spagnola. Gli studiosi continuano ad essere in pochi e le prospettive di studio che si aprono davanti a noi sono invece tante (2011: 373).

No obstante, como veremos en el estado de la cuestión, estas investigaciones están centradas principalmente en aspectos gramaticales y sintácticos, no léxico-semánticos. Así pues, la escasez de trabajos de análisis de errores léxicos entre el italiano y el español marca la necesidad de recurrir a obras de referencia impulsadas en el ámbito de otras lenguas. En este sentido, este trabajo parte de los estudios que se han desarrollado en los últimos veinticinco años para sistematizar y analizar errores léxicos, obras de autores como Bueno, Carini y Linde (1992), Van Esch y Broeders (1995) y especialmente Fernández López (1997). Trabajos que, salvo de manera parcial

y puntual, no contrastan lenguas románicas afines.

Con respecto a la tipología del alumnado, nuestro sujeto de estudio comprende dos grupos de estudiantes universitarios: italianos que estudian español en la Universitat de València (UV), concretamente en su Centre d'Idiomes, e hispanohablantes que aprenden italiano en la Universitat Politècnica de València (UPV).

La unidad de muestreo, por su parte, consiste en documentos escritos por los alumnos en el contexto de un ejercicio académico. A partir de estas prácticas textuales, y sobre la referencia de los estudios publicados sobre el tema, este trabajo ofrece una propuesta de clasificación de errores léxicos en el plano de la interlengua que, unida a una exposición estadística de los resultados obtenidos, permita analizar las muestras de lengua escrita y así validar o rechazar las hipótesis marcadas y, en última instancia, cumplir los objetivos señalados.

### 1.3. Partes del trabajo

El presente estudio se estructura en cuatro grandes capítulos: marco teórico, investigación y sus elementos, resultados del trabajo y conclusiones. A ellos añadimos, en último lugar, el habitual repertorio bibliográfico y una serie de anexos en los que incluimos diferentes referencias textuales elaboradas por los alumnos objeto del estudio, así como una muestra de las herramientas utilizadas para llevar a cabo el trabajo de campo.

En lo que respecta al marco teórico de la investigación, este queda dividido en dos apartados principales. En primer lugar, se describen los fundamentos sobre los que se asienta el estudio y, en segundo lugar, se presenta el actual estado de la cuestión.

En el primer apartado ofrecemos una perspectiva diacrónica de los diferentes enfoques teórico-prácticos que desde la lingüística, y a lo largo del siglo XX, se han ocupado del aprendizaje de lenguas extranjeras, prestando atención al Método Audiolingüístico, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y el Enfoque Natural.

Estas escuelas han sido el caldo de cultivo para la conformación de los enfoques que inciden directamente en nuestro estudio: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la hipótesis de la Interlengua. En cada uno de estos movimientos, enfoques o escuelas detallamos además la consideración del error que se realiza por parte de sus teóricos, teniendo en cuenta la centralidad de dicho aspecto en nuestra investigación.

Considerando, pues, el error como elemento indispensable en nuestro trabajo, desarrollamos fundamentos más modernos sobre los que se asienta nuestro modelo educativo actual, concentrados en dos documentos clave: el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Por último, teniendo en cuenta que nuestro estudio del léxico se realiza a partir de muestras textuales, dedicamos sendos apartados a la expresión

escrita en el ámbito de las segundas lenguas y al léxico en la interlengua.

En el segundo apartado del marco teórico presentamos el actual estado de la cuestión en lo que atañe a los estudios contrastivos entre el italiano y el español. Desde los primeros trabajos de contraste entre ambas lenguas iniciados en los años setenta y ochenta hasta la actualidad, describimos los principales hitos investigadores, la acción de los diferentes colectivos y grupos de análisis y las aportaciones individuales más significativas en este campo que han tenido lugar en España e Italia. Asimismo, apuntamos las nuevas tendencias y caminos que se han abierto en el siglo XXI. Como conclusión, subrayamos la escasez de estudios contrastivos sobre léxico, razón que fundamenta la articulación de un trabajo como este.

A continuación, bajo el título “La investigación y sus elementos”, sintetizamos la metodología seguida durante la elaboración del estudio. Este epígrafe muestra las herramientas empleadas y los parámetros desde los que se ha llevado a cabo la propuesta de clasificación de errores léxicos, basada en la adaptación de modelos ya existentes.

Más adelante se ofrece el cómputo de resultados de la investigación, elaborada, como hemos apuntado, a partir de muestras textuales de alumnos italianos que aprenden español como LE y de discentes hispanófonos que estudian italiano como LE. Esta recogida e interpretación de datos se completa con una serie de tablas y gráficas que desglosan las tipologías de errores más frecuentes en las que incurren estos aprendientes.

En última instancia mostramos las conclusiones derivadas de la investigación realizada, y la manera en que estas permiten confirmar o rechazar el cuadro de hipótesis anteriormente expuesto.

#### 1.4. Agradecimientos

La elaboración de un estudio de índole académica podría parecer, a simple vista, una tarea solitaria, de concepción, reflexión y digestión estrictamente personal. Nada más alejado de la realidad. Las dimensiones de una investigación de este tipo trascienden, indudablemente, el ámbito de lo individual. El autor, por ello, nunca puede atribuirse por entero los méritos que puedan derivar de sus afirmaciones y análisis.

Por este motivo, en el capítulo de agradecimientos he de reconocer, aun sin ánimo de exhaustividad, el apoyo y la ayuda prestados a lo largo del lustro en el que se ha desarrollado este trabajo.

En este sentido, la doctora M<sup>a</sup> José Labrador, directora de esta investigación, merece las primeras palabras de agradecimiento por haber alentado este trabajo desde los cursos de doctorado, por haber aportado su orientación, apoyo y correcciones en los diferentes —y difíciles— estadios de elaboración del estudio.

Asimismo, el doctor Miguel Ángel Candel me ofreció su consejo en todo momento, así como un catálogo de valiosas sugerencias que, sin duda, han enriquecido y mejorado este trabajo. Por ello, y por haber encaminado mi interés hacia el programa de doctorado en el que se integra esta tesis, mi

gratitud hacia él siempre será inmensa.

He de mostrar, además, mi sincero agradecimiento a la doctora M<sup>a</sup> Luisa Carrió, directora del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València, al que pertenezco. Además de sus sugerencias, la doctora Carrió, cuya tesis doctoral me ha servido de imprescindible referencia, me ofreció toda su disponibilidad desde que con el Diploma de Estudios Avanzados mostré mi inclinación por esta área de estudios.

Capítulo aparte merecen mis compañeras de trabajo en el Centre d'Idiomes de la Universitat de València: las profesoras María José Solomando, Estrella Redondo, Paula Burriel, Vanessa Izquierdo y Adriana Repila. También los que en algún momento fueron colegas en el mismo centro y cuya contribución a este trabajo ha sido realmente importante: José Luis Espinosa, actualmente coordinador en el Centre de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Laura Sirera, profesora del Instituto Cervantes en Berlín; la doctora Begonya Pozo, actual vicedecana de Cultura, Igualdad y Comunicación de la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la UV y la profesora Ana M<sup>a</sup> Ramos. Además, he de dejar constancia de mi agradecimiento a la dirección del Centre d'Idiomes por facilitarme los datos que necesitaba.

Indudablemente, este estudio no hubiera sido posible sin contar con el entorno y las facilidades que me ha ofrecido la Universitat Politècnica de València, en cuyo seno fui acogida primero como alumna y posteriormente

como profesora. La UPV es, por ello, sinónimo para mí de oportunidad, confianza e ilusión, una tríada de sensaciones de la que espero poder seguir disfrutando durante muchos años.

También quedo en deuda con la profesora de Economía de la UV Belén García Cárceles, cuya orientación, asesoramiento y guía me permitieron contrastar las hipótesis de mi trabajo desde el punto de vista estadístico.

No he de olvidar a mis alumnos de la UPV y del Centre d'Idiomes de la UV, cuya buena disposición a la hora de adentrarse en las lenguas española e italiana me ofreció la inspiración necesaria para desarrollar esta investigación. A todos ellos, los que han sido seleccionados como sujetos de estudio y los que no, muchas gracias.

Debo mencionar además a mi marido, el profesor José Ricardo March, que desde el principio me alentó con su apoyo incondicional, sus lúcidas observaciones y todo su entusiasmo volcado en la consecución de este proyecto.

Por último, he de mencionar expresamente a mi padre, José Luis Barbasán. Más allá del tópico, toda palabra para definir su cariño, apoyo, dedicación e ilusión en este proyecto sería insuficiente. Él es el responsable de que este trabajo haya visto la luz y, por lo tanto, copartícipe de todos sus aciertos.



## **II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**



## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dado que tanto el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua, esenciales en nuestro estudio, beben de tendencias lingüísticas del siglo XX, centraremos la exposición de los fundamentos de esta investigación en las diferentes corrientes de dicho siglo y no en perspectivas anteriores. Asimismo, dentro de este arco de tiempo analizaremos los enfoques relevantes para el objeto de estudio que nos ocupa.

### 1.1. El Método Audiolingüístico

En la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaba en la lectura y comprensión de textos escritos. Sin embargo, la entrada del país en la Segunda Guerra Mundial creó la necesidad real de que el personal militar pudiera desenvolverse en diferentes lenguas. Por esta razón, el gobierno pidió la ayuda de las universidades americanas para desarrollar programas de lenguas extranjeras que satisficieran su demanda y, dado que la prioridad era adquirir cierto nivel de conversación, resultaba obvio que no podían basarse en sus cursos convencionales.

No obstante, en la Universidad de Yale Bloomfield ya había innovado con una nueva técnica, conocida como el «método del informante», desarrollada con el objetivo de que los antropólogos y lingüistas aprendieran las lenguas de los indios americanos. Este fue el sistema finalmente adoptado por el ejército, ya que en él se destacan el habla y las estructuras básicas de la lengua. De este modo, a principios de 1943 participaban en el Programa para

la Formación Especializada del Ejército, iniciado un año antes, cincuenta y cinco universidades americanas.

A pesar de que estos lingüistas no estaban interesados en justificar o desarrollar teóricamente su método ni en trasladarlo a la enseñanza de idiomas general, este despertó mucho interés y convenció a un grupo de lingüistas destacado del valor de un enfoque oral e intensivo para aprender una lengua extranjera.

En el mismo periodo, el hecho de que finalizada la Segunda Guerra Mundial EE. UU. liderara uno de los dos grandes bloques surgidos como consecuencia de la contienda impulsó la demanda de enseñanza del inglés como lengua extranjera y, como consecuencia, se produjo un gran interés en la didáctica sobre su enseñanza.

En 1939, Fries, director del Instituto de inglés de la Universidad de Michigan, centro especializado en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera, adoptó junto con sus colaboradores un nuevo método basado en las estructuras de la lengua. Los alumnos primero eran expuestos a la lengua, la empleaban prestando especial atención a la pronunciación y progresivamente aprendían sus estructuras gramaticales. Aunque este método presenta similitudes con el Enfoque Oral británico<sup>3</sup>, se diferencia por su conexión con la lingüística estructural americana —Fries se había formado en lingüística estructural— y por sus aplicaciones en el análisis contrastivo.

---

<sup>3</sup> El Enfoque Oral nace en Gran Bretaña en los años veinte del siglo XX de la mano de los lingüistas H. Palmer, A. S. Hornby y M. West, que realizaron una serie de investigaciones con la finalidad de desarrollar un método oral en la enseñanza del inglés de base científica.

Fries expone sus principios en *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) y es aquí donde se encuentran los orígenes del Análisis Contrastivo y las primeras consideraciones sobre los problemas para aprender una lengua diferente de la materna. De hecho, atribuye los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera al conflicto de los diferentes sistemas estructurales de la lengua materna y la lengua objeto. Partiendo de esta premisa, propone el análisis contrastivo de las dos lenguas con el fin de evitar los problemas potenciales de interferencia prediciéndolos con anterioridad y anticipándose al error por medio de materiales cuidadosamente preparados.

Los mejores materiales son los que se basan en una descripción científica de la lengua que se ha de aprender, comparándola cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua del alumno (Fries, 1945: 9).

Esta praxis desarrollada por los lingüistas de Michigan se conoce indistintamente con el nombre de Enfoque Oral, Enfoque Audio-Oral o Enfoque Estructural, que gozó de gran aceptación en los años cincuenta.

En este contexto nace el Método Audiolingüístico a finales de los años cincuenta como consecuencia de varios factores. Por una parte, del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos y, por otra, de una iniciativa política del gobierno, que pretendía estar informado de los avances científicos producidos en otros países y promovió activamente la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los especialistas en enseñanza de idiomas decidieron desarrollar un

método que se adaptara a las nuevas necesidades y para ello se basaron en la experiencia de los programas del ejército y en el Enfoque Audio-Oral o Estructural propuesto por Fries y añadieron conceptos derivados de la psicología conductista. De esta combinación se nutre el recién nacido Método Audiolingüístico, rápidamente adoptado por las escuelas y universidades americanas.

El Método Audiolingüístico se basa en planteamientos de lingüística estructural, que nace en gran medida como reacción a la gramática tradicional y está influida por el positivismo y el empirismo de la época. Una de sus características fundamentales es la importancia del medio oral frente al escrito, por lo que en la enseñanza el habla tiene la prioridad: la lengua es habla y para aprenderla se debe partir del nivel fonológico.

#### 1.1.1. La consideración del error en el Método Audiolingüístico

La influencia de la psicología conductista se hace patente en el esquema adoptado de estímulo-respuesta-refuerzo: la conducta verbal del alumno está condicionada tanto por el estímulo como por el refuerzo o aprobación del profesor o los compañeros. De este modo se justifica la idea de que la lengua es hábito y el aprendizaje de una lengua se logra mediante la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas. De ahí también el rechazo frontal a los errores: puesto que el aprendizaje consiste en adquirir e interiorizar las estructuras de una lengua mediante la repetición, cada error supone un fracaso en dicho proceso y es necesario evitarlo a toda costa en pos de la corrección.

## 1.2. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se encuentran en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a finales de los años sesenta del siglo XX. Nace como reacción a la Enseñanza Situacional de la Lengua, método de raíz estructuralista seguido sobre todo en la década de los cincuenta, que representaba el principal enfoque británico para aprender inglés como lengua extranjera y fundaba el aprendizaje en la presentación y práctica de estructuras básicas de la lengua a través de actividades significativas basadas en situaciones.

A mediados de los años sesenta la Enseñanza Situacional de la Lengua queda obsoleta debido a diversos factores tanto teóricos como prácticos y recibe muchas críticas. Por una parte, el prestigioso lingüista americano Chomsky había publicado el hoy clásico *Syntactic Structures* (1957) donde criticaba la teoría lingüística estructural y demostraba que esta no podía explicar por sí misma características fundamentales de la lengua tales como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones que un hablante puede formular. Los lingüistas británicos secundaron esta crítica y señalaron otra dimensión fundamental de la lengua no atendida hasta entonces adecuadamente: su potencial funcional y comunicativo.

Por otra parte, en el continente europeo la firma del Tratado de Roma en 1957 auspiciará la creación de un Mercado Común tendente a la integración progresiva de diferentes países de Europa Occidental. Este hecho, antecedente inmediato de la actual Unión Europea, fomenta la necesidad de

enseñar a los adultos las principales lenguas de los países miembros. Por ello, se consideró de gran importancia la articulación y el desarrollo de métodos alternativos para la enseñanza de idiomas. Con este objetivo, el Consejo de Europa participó activamente en el patrocinio de diversas actividades y en la creación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, que favoreció la aparición de nuevas propuestas.

En 1972 Wilkins propone una definición funcional de la lengua que después amplía en su libro *Notional Syllabuses* (1976), según la cual hay que trabajar no con los conceptos tradicionales de gramática o vocabulario, sino con los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua y que él divide en dos tipos: las categorías nocionales (tiempo, cantidad, lugar...) y las categorías de función comunicativa (pedir, ofrecer, rechazar...). Esta nueva visión tuvo una gran influencia en el Consejo de Europa y en el diseño de libros de texto y programas lingüísticos de enfoque comunicativo primero en Gran Bretaña y después en toda Europa.

La Enseñanza Comunicativa, pues, defiende el uso comunicativo de la lengua y, para ello, se basa en la lengua y material auténticos; se da más énfasis a los procesos de comunicación que al conocimiento de las estructuras lingüísticas; la unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral y ello implica que se trabajan la coherencia y la cohesión como elementos constitutivos de un texto. Asimismo este sistema destaca por encima de la corrección la importancia de obtener fluidez.

### 1.2.1. La consideración del error en la Enseñanza Comunicativa

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua se diferencia claramente del Método Audiolingüístico en el tratamiento del error. Para este último ya hemos señalado que la lengua se entiende como un hábito y, por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio; en cambio, para la Enseñanza Comunicativa cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error. El error, por consiguiente, no es visto como una lacra, ya que el objetivo fundamental que se persigue no es tanto la corrección formal como la fluidez y un dominio aceptable de la lengua.

### 1.3. El Enfoque Natural

En 1983 Krashen y Terrell presentan con *The Natural Approach* los principios y la práctica de una nueva propuesta sobre la enseñanza de la lengua llamada Enfoque Natural, que se adhiere al Enfoque Comunicativo en la medida en que ambos consideran la comunicación como la función más importante de la lengua y se centra en el significado, acentuando la relevancia del vocabulario y prestando escasa atención a la gramática. En este sentido Terrell cita a Bolinger para apoyar su teoría:

La cantidad de información presente en el léxico es mucho más importante que la que proporciona cualquier otra parte de la lengua: sería más fácil reconstruir un mensaje que contenga solo palabras que otro que contenga solo relaciones sintácticas. El hecho significativo es que la gramática tiene un papel subordinado. Lo más importante son las palabras (Bolinger, en Terrell, 1977: 333).

Los autores proponen una hipótesis en la que diferencian dos nociones para distintas formas de desarrollar la competencia en una segunda lengua o lengua extranjera: la *adquisición* y el *aprendizaje*.

La *adquisición* sería la forma *natural* y hace referencia a un procedimiento similar al desarrollo de la primera lengua en los niños, es decir, un proceso inconsciente que promueve el desarrollo natural de la lengua mediante su comprensión y su uso para la comunicación de significados. Mientras que, por otra parte, *aprendizaje* alude a un proceso mediante el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre la lengua y cuyo resultado, pues, es el conocimiento explícito de las formas de la lengua y la habilidad para expresar verbalmente ese conocimiento. Se necesita una enseñanza formal para que se produzca el aprendizaje y la corrección de errores contribuye al desarrollo de las reglas que se aprenden.

Según esta teoría, nos comunicamos en una segunda lengua mediante el sistema lingüístico adquirido, no a través del aprendizaje consciente que, sin embargo, es el monitor o editor que sirve para comprobar o modificar lo que produce el sistema adquirido. Es decir, la única función del conocimiento aprendido es corregirnos a nosotros mismos cuando hablemos y para ello el hablante necesita tres condiciones: el conocimiento de las reglas, tiempo suficiente para elegir las y aplicarlas y centrarse en la corrección de su producción lingüística.

Asimismo, esta teoría asegura que está demostrado que en la lengua materna la adquisición de estructuras gramaticales posee un orden predecible

y que, por tanto, un orden natural semejante se da en la adquisición de segundas lenguas.

#### 1.3.1. La consideración del error en el Enfoque Natural

Dentro de esta hipótesis los errores se consideran como señales de los procesos naturales de desarrollo. Se apunta, además, que durante la adquisición de una segunda lengua —no durante su aprendizaje— los errores de desarrollo son semejantes en todos los alumnos independientemente de cuál sea su lengua materna y la distancia (gramatical, léxica, etc.) que la separe de la L2.

#### 1.4. El Análisis Contrastivo

El origen de la teoría del Análisis Contrastivo, que tiene su auge en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, se remonta al final de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos. La incorporación masiva al sistema educativo de hijos de inmigrantes de orígenes múltiples no anglófonos abre un escenario diferente al imperante hasta el momento. Esta nueva realidad impone la necesidad de reformular los materiales de instrucción existentes y crear otros nuevos, cuestión que obliga a la revisión y renovación de las teorías precedentes.

En este contexto emerge la figura de Fries. Este lingüista, que realiza aportaciones fundamentales para el desarrollo de la docencia del inglés y que ya hemos citado como defensor del Enfoque Audio-Oral, considera esencial la comparación entre la lengua nativa del estudiante y la lengua que está

aprendiendo, un nuevo paradigma que supone la base de la teoría del Análisis Contrastivo.

La formulación de dicha teoría aparece por vez primera en su volumen de 1945 *Teaching and Learning English as a Second Language*. Este estudio, que bebe de las fuentes de la teoría Conductista del Aprendizaje, supone el primer eslabón en la formación del corpus teórico del AC, desarrollado posteriormente por Uriel Weinreich, en “Languages in Contact: Findings and Problems” (1953) y fundamentalmente por Lado en 1957 en *Linguistics across Cultures*.

No resulta casual que sea Lado quien asiente los pilares de la teoría del Análisis Contrastivo. Este lingüista, hijo de padres españoles, nace en Florida en 1915, pero vuelve a España pocos años después. Cuando en 1936 regresa a los Estados Unidos, ya de manera permanente, experimenta en carne propia la complejidad de aprender una segunda lengua, el inglés, desde la perspectiva del estudiante adulto.

En *Linguistics across Cultures* Lado contrapone los elementos y estructuras correspondientes de dos lenguas —inglés y español— con la intención de señalar y delimitar las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos para después poder establecer las dificultades que se pueden encontrar los estudiantes de una y otra lengua.

[...] el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos

elementos que son diferentes serán difíciles (Lado en Santos Gargallo, 1993: 42).

Por lo tanto, esta teoría arranca de la comparación y análisis de dos lenguas con el objeto de establecer minuciosamente sus diferencias y semejanzas en todos los niveles del sistema: fonológico, gramatical, léxico y cultural. A partir de sus diferencias, se pretende predecir los obstáculos con los que se encontrará el aprendiz de una L2 con el propósito de poder atajarlos desde el principio. Así pues, las dificultades y errores provienen de la interferencia de la L2 con la lengua materna.

Si esquematizamos el procedimiento seguido en la comparación de la L1 y la L2 estudiada, el resultado sería el siguiente:

- a) descripción estructural de L1 y L2;
- b) cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción (Santos Gargallo, ídem: 34).

Así pues, se puede observar que el Análisis Contrastivo se fundamenta en la comparación de dos sistemas lingüísticos con independencia de las realizaciones concretas tanto de los hablantes nativos como de los aprendientes de la L2.

#### 1.4.1. La consideración del error en el Análisis Contrastivo

Las teorías conductistas que influyen en el AC consideraban que el aprendizaje de una lengua extranjera se basaba en adquirir una serie de hábitos. El hábito, a su vez, consiste en un proceso de estímulo-respuesta-refuerzo y este mecanismo aplicado a la lengua se refiere a la habilidad de producir automáticamente una respuesta determinada. Dentro de esta visión el error se percibe como un elemento que hay que evitar a toda costa para que no se fije y para ello es necesario reforzar las formas correctas.

Esta filosofía asume que el mayor problema con el que se enfrenta el estudiante es la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2, ya que interfiere negativamente en el proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio y, por tanto, es la causa principal de los errores que se cometen. Es decir, se pensaba que se calcaban las estructuras de una lengua a otra y que la adquisición de una segunda lengua era un proceso mental automatizado. De esta manera el error, cuya única fuente era la L1, era intolerable porque generaba hábitos incorrectos. En ningún caso se consideraba el carácter creativo del proceso mental en la adquisición.

Dos serán, pues, los conceptos básicos de esta teoría: la interferencia y el error. La interferencia se formula como la utilización en la L2 de un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de la L1. Lado (1957) presenta dos tipos de transferencias: la transferencia positiva, que se produce cuando las estructuras que se comparan en la lengua materna y la L2 se parecen entre sí, y la transferencia negativa, que se produce cuando las

estructuras que se comparan son diferentes en ambas lenguas. De este segundo tipo nace el error, que es una desviación de la norma de una L2 causada por una interferencia negativa de la estructura de la L1.

Dado que se pretendía atacar desde la raíz la posible fuente de errores y de transferencias negativas, la enseñanza derivada de este enfoque se centraba en los aspectos que presentaban diferencias significativas entre la L1 y la L2. En la práctica se traducía con la metodología empleada por el Método Audiolingual, por ejemplo con ejercicios mecánicos y repetitivos de completar huecos, cuyo objetivo era crear hábitos lingüísticos correctos en el aprendiz.

Así pues, desde mediados de la década de los cuarenta hasta bien entrados los sesenta se realizaron estudios contrastivos entre las lenguas europeas con el objetivo de predecir los errores y poder anticiparse a ellos evitando los casos de transferencias negativas.

Los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de las formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto productivamente cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando intentan comprender la lengua y la cultura tal y como son practicadas por los nativos (Lado, 1957: 2).

Sin embargo, en los años sesenta se produce un cambio en el campo de la lingüística teórica y las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Sociolingüística y Psicolingüística rebaten duramente este modelo y la teoría conductista en la que se basa.

El Análisis Contrastivo no tenía en cuenta diversos factores, por ejemplo: que no todos los errores que se cometen son atribuibles a las interferencias de la L1 sobre la L2, hecho demostrado por los estudios realizados en los setenta por Dulay y Burt (1974a); que en ocasiones, donde se había predicho que se cometería un error, este no aparecía; que hay ciertos errores que se repiten en alumnos de lengua materna diferente; que muchos de los errores efectuados por estudiantes de L2 son también producidos por los niños al aprender su lengua materna —en este caso es obvio que no hay interferencia— y finalmente, se señaló que los estudios contrastivos entre dos lenguas solo sirven para grupos de estudiantes homogéneos.

Todas estas críticas, unidas a que los métodos de enseñanza que se apoyaban en esta hipótesis no conseguían evitar los errores, influyeron en el progresivo abandono del método y, a partir de entonces, comenzaron a imponerse los modelos cognitivos a los conductistas en la investigación de la adquisición de segundas lenguas, dirección que llevó al posterior desarrollo del Análisis de Errores.

### 1.5. El Análisis de Errores

El Análisis de Errores nace a finales de los años sesenta con la célebre publicación de *The significance of Learners' Errors* de Corder en 1967 y está influenciado por la teoría generativista de Chomsky.

Chomsky abre la puerta al AE en 1964 con su *Current Issues in Linguistic Theory*. Para el desarrollo de su teoría asume la premisa de que toda

persona posee un mecanismo innato (*Language Acquisition Device*, LAD) mediante el cual en la infancia puede inferir todas las reglas de la lengua materna y, una vez asimiladas, comprender y producir nuevos enunciados. En este proceso, el niño construye de manera paulatina su propio sistema lingüístico aumentando gradualmente su competencia hasta llegar a dominar la lengua. De modo que, antes de llegar a este último estadio, genera secuencias erróneas por desconocimiento de las restricciones parciales de las reglas que aprende. Por consiguiente, la producción de errores es una fase natural del proceso de aprendizaje.

A pesar de todas estas consideraciones, Chomsky basaba su estudio en la adquisición de la lengua materna o L1 y era reacio a la posibilidad de que su teoría se pudiera extrapolar al estudio de una L2 o LE (Deza Blanco, 2008).

Con respecto al método planteado por Corder, en el Análisis de Errores no se parte de la comparación de la lengua materna y la lengua extranjera con el objetivo de predecir los errores, como sucede en el AC, sino que se parte de las producciones reales de los aprendices. A partir de estas producciones Corder (1981) propone seguir los siguientes pasos: identificación de los errores en su contexto; clasificación y descripción; búsqueda de los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y de las fuentes de cada error para encontrar una explicación —aquí la interferencia de la LM se contemplaría como una estrategia más— y, por último, si se trata de un análisis didáctico, se evalúa la gravedad del error y se buscan soluciones.

Un concepto clave que introduce Corder es el de *dialecto transitorio*, que anticipaba el hoy más consolidado de interlengua. El dialecto transitorio sería un sistema lingüístico en continuo cambio diferente al de la lengua materna y al de la lengua meta que, sin embargo, tendría características de ambas y otras propiamente idiosincrásicas.

Por otra parte, la fundamentación psicolingüística de este planteamiento bebe, sobre todo, de los trabajos de Chomsky. Aplica sus investigaciones sobre la adquisición de la LM que realizan los niños a la adquisición de la L2, previendo un proceso similar o, al menos, el empleo de algunas estrategias análogas. Por tanto, del mismo modo que hay frases típicas de los niños pequeños que en un adulto serían erróneas pero que en ellos no se consideran sino como producción normal de una fase del aprendizaje, así también las producciones incorrectas del aprendiz de una L2 serían índices de los diferentes estadios del proceso de apropiación de la lengua.

En cuanto a la interferencia de la lengua materna, como hemos apuntado anteriormente, deja de considerarse un impedimento para el aprendizaje de la LE y empieza a valorarse de forma positiva como una estrategia interna para la formación de la interlengua; es más, se incide en que los aspectos de la L2 diferentes de la lengua materna no suponen necesariamente una dificultad añadida para el aprendiz.

Sin embargo, el Análisis de Errores recibió también algunas críticas, entre las cuales la más significativa señala que sus resultados son fragmentarios ya que se limita la descripción de la interlengua a sus aspectos

más idiosincrásicos, es decir, los errores, sin tener en cuenta los aciertos (Fernández López, 1997).

A pesar de esta apreciación, cabe añadir que hoy en día el Análisis de Errores sigue considerándose un instrumento válido para estudiar la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Prácticamente desde el artículo de Corder (ibídem) se sigue investigando en esta línea con el fin de obtener un cuadro más completo de los estadios por los que se pasa en el aprendizaje de un idioma y, para ello, se tienen en consideración no solo las realizaciones erróneas, sino todo el conjunto de la producción de los aprendices.

#### 1.5.1. La consideración del error en el Análisis de Errores

La principal aportación de esta técnica es la reflexión de que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. Es decir, a partir de este momento los errores no se valoran negativamente como fuente de distorsión del proceso de aprendizaje según aseguraba el AC, sino que se juzgan positivamente porque se consideran una estrategia interna para la creación de la interlengua.

Se parte de la idea de que el error es un elemento necesario a través del cual se manifiesta el proceso de aprendizaje del estudiante, así podemos observar su evolución en las diferentes etapas de adquisición de la lengua. Además, el error informa de las estrategias de aprendizaje empleadas y ayuda al profesor a determinar las áreas que presentan mayor dificultad para sus alumnos.

## 1.6. La Interlengua

Desarrollados en los epígrafes 1.4 y 1.5 de este capítulo el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores conviene, llegados este punto, asentar las bases del concepto científico de Interlengua, uno de los aspectos sobre los que pivota este estudio.

La hipótesis de la IL se ubica en la tradición de los sistemas analíticos mencionados. Para Gutiérrez Quintana (2005) los tres modelos presentan muchas áreas en común y un objetivo único, a saber, el estudio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, desarrollan este proceso con corpus de datos, bases metodológicas y fines didácticos diferentes.

Otro punto de vista que conviene tener en cuenta respecto a la tradición en la que se fundamenta la Interlengua es el aportado por Sánchez Iglesias, quien cuestiona que estos tres modelos sean cronológicamente sucesivos y pertenezcan al mismo paradigma de investigación.

Entre AC, AE e IL son varios los autores que han interpretado la evolución, considerando que entre estos tres elementos se establecía un hilo de continuidad, una única línea en la que cada paso supondría una nueva meta, traducida en un significativo avance tanto en la formulación de conceptos teóricos como en el desarrollo de métodos empíricos más sofisticados (Sánchez Iglesias, 2003: 46).

Este autor apunta que, pese a que estos modelos son en gran medida complementarios, se ha generado una concepción demasiado mecánica de su evolución basada en una confusión epistemológica. Argumenta que, por un

lado, el Análisis Contrastivo, basado en la comparación de dos modelos lingüísticos, es una hipótesis teórica; mientras que por, otro lado, el Análisis de Errores es un tipo de análisis de datos centrado en la actuación del aprendiz de L2; y por último, la naturaleza de la Interlengua es más bien una mezcla de concepto e hipótesis psicolingüística.

Si atendemos a su génesis, el término «interlengua» lo propone formalmente Selinker en 1969 en su publicación *Language Transfer* para hablar de un sistema de producción no nativo propio del estudiante de una L2 o LE, idea que reelabora en 1972 con *Interlanguage*.

Explica Sánchez Iglesias (ibídem: 45) que Selinker en *Interlanguage* intenta responder a dos cuestiones principales: en primer lugar, cuál es el conjunto de procesos que propician la formación de este sistema lingüístico que no es ni L1 ni L2. Para ello recurre a la enumeración de cinco procesos:

- La transferencia lingüística, que se refiere a los elementos que provienen de la transferencia de la L1.
- La transferencia de instrucción, que alude a los elementos que aparecen en la interlengua como resultado de los procedimientos de instrucción.
- Las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua, por aproximación al material que se debe aprender.
- Las estrategias de comunicación en la segunda lengua, resultado de las formas en que los aprendientes se comunican con los nativos de la L2.
- La hipergeneralización del material lingüístico de la L2, derivada de la hipergeneralización de reglas y rasgos semánticos de la L2.

La segunda cuestión a la que intenta dar respuesta en *Interlanguage* es por qué la mayoría de los aprendientes no adquieren la misma competencia que un nativo, punto en el cual para Selinker juega un papel clave el concepto de fosilización. Este, en definición del Instituto Cervantes, es

[...] el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos<sup>4</sup> (CVC.cervantes.es).

Para algunos autores, como por ejemplo Adjemian (1976) o McLaughlin (1987), el fenómeno de la fosilización es uno de los aspectos fundamentales que diferencian la adquisición de la lengua materna y la LE; para otros, como Arditty y Perdue (1979), existe fosilización también en la LM. Si acudimos a los estudios contrastivos de italiano y español, es un concepto que tradicionalmente ha gozado de gran predicamento entre los investigadores. Podemos citar, por ejemplo, los trabajos de Bordonaba (1998), Fernández López (2009), Ceruti (2009), Zurlo (2009) o Marangon (2011) entre otros. No obstante, también hay autores que creen necesario cuestionar su existencia (Sánchez Iglesias, 2003).

Volviendo a la aportación de Selinker con *Interlanguage*, de manera paralela a él, otros autores habían propuesto diferentes términos para explicar el sistema lingüístico de la interlengua: Corder en 1969 habla de competencia transitoria (*transitional competence*), que entiende como un sistema gramatical

---

<sup>4</sup> Más información en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/fosilizacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm)

interiorizado; mientras que en 1971 lo redefine como dialecto idiosincrásico (*idiosyncratic dialect*), un tipo de dialecto que presenta ciertas desviaciones, como podrían ser el lenguaje poético o el del niño que está aprendiendo su lengua materna, pero que presenta una diferencia fundamental con respecto a estas: este dialecto que posee el hablante no nativo no pertenece a ninguna comunidad lingüística, no es compartido por ningún grupo social.

También en 1971, Nemser propone el término sistema aproximativo (*approximative system*), ya que lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente hacia la lengua meta. Más tarde, en 1974 Porquier emplea sistema intermediario (*système intermédiaire*) y en 1976 Noyau —citado en Sánchez Iglesias (2003: 42)— habla de sistema aproximado (*système approché*). A pesar de sus diferencias, apunta Sánchez Iglesias que todas las definiciones de esta realidad comparten tres ejes: sistema, dinamismo o evolución y especificidad.

Por una parte, la idea de sistematicidad está en los términos empleados por los autores para nombrar esta realidad: competencia, lengua, dialecto y sistema. El dinamismo, por otra parte, se encuentra en los adjetivos que acompañan a los sustantivos anteriores: transitorio, aproximativo, intermediario y aproximado. Mientras que, finalmente, la especificidad se refiere a la figura del aprendiz presente en todas las teorías y al término idiosincrásico.

No obstante las similitudes, los términos acuñados por Nemser, Corder y Selinker afrontan este fenómeno lingüístico desde tres perspectivas en esencia diferentes según Alexopoulou:

- El de Nemser da énfasis a la perspectiva lingüística y caracteriza la lengua propia del aprendiente como “desviante”. Su punto de mira es la lengua meta hacia la cual se van aproximando los sucesivos estadios que atraviesa el alumno.
- El de Corder da énfasis a la perspectiva sociolingüística, acentuando el carácter inestable y transicional del sistema no nativo. De ahí que lo denomine también “dialecto transicional”.
- El de Selinker da énfasis a la perspectiva psicolingüística, subrayando su estatus de sistema intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta (Alexopoulou, 2011: 92-93).

De estas definiciones se infiere otra diferencia notable entre estos autores reseñada por Alexopoulou, ya que para Corder y Nemser la IL se concibe como un *continuum* interlingüístico, mientras que para Selinker es un estadio determinado del desarrollo del aprendizaje.

Todas estas aportaciones, unidas a la inicial de Selinker, confluyen en la consideración actual de la interlengua. Hoy en día, podemos definir este fenómeno como «una lengua inestable y fragmentaria, característica del que aprende un idioma, con unas reglas propias, que van evolucionando, pero que en cada estadio constituyen un sistema específico» (Fernández López, 1997: 9). El Centro Virtual del Instituto Cervantes, por su parte, define la IL como «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje<sup>5</sup>».

<sup>5</sup> En [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

Es decir, el estudiante de una LE construye una gramática mental de la lengua que está estudiando y este constructo teórico deriva en un comportamiento lingüístico sistemático que se va modificando y ampliando a medida que la competencia comunicativa es mayor. Así pues, el estudiante pasa por una serie de etapas de interlenguaje que forman un *continuum* en el que dichas fases son transitorias y se sustituyen por otras cada vez más próximas a la L2.

De ahí podemos deducir que la interlengua es a la vez sistemática y variable. Es sistemática porque en ella se pueden observar y abstraer un conjunto de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no; mientras que es variable porque las constantes anteriores, las hipótesis, se van reestructurando progresivamente para dar paso a otra etapa. Su inestabilidad, por tanto, no es aleatoria, sino que está sometida a las inducciones de reglas, contrastes y reestructuraciones sucesivas que se van acercando progresivamente a la lengua meta.

Así pues, este sistema sería, por una parte, diferente al de la lengua meta y al de la LM —si bien se pueden rastrear en él sus huellas—y, por otra, tampoco se puede considerar como una simple mezcla de ambos puesto que contiene reglas que son propias y específicas de un determinado estado del aprendizaje.

#### 1.6.1. La consideración del error en la Interlengua

En la hipótesis de la IL el error, entendido como una producción

idiosincrásica que no se adecua a la lengua meta, es un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje. Para Corder (1981) los errores tienen tres vertientes fundamentales, las tres positivas. En primer lugar, son útiles para el docente puesto que si los analiza sabrá en qué punto del aprendizaje se halla el alumno en relación con el objetivo propuesto. En segundo lugar, son útiles para el investigador, ya que le ofrecen indicaciones sobre los procesos y las estrategias empleadas por el aprendiente en su adquisición de la lengua. En tercer lugar, son también esenciales para este último, puesto que con ellos puede validar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende, esta es una estrategia más para aprender.

#### 1.6.2. Utilidad de estudiar la influencia de la L1 en la interlengua de las lenguas afines

Hablar del concepto de lenguas afines implica referirnos al grado de proximidad existente entre dos sistemas lingüísticos. Esta proximidad no remite a un concepto físico o geográfico, sino meramente lingüístico derivado del origen y evolución de la lengua.

En este sentido, atendiendo a la clásica disposición de las familias lingüísticas según un criterio genético<sup>6</sup>, italiano y español se integran en el sistema indoeuropeo. También, sin embargo, pertenecen a esta familia otras lenguas percibidas como más distantes como el inglés, el griego o el polaco.

¿De qué hablamos, pues, cuando mencionamos que el español y el italiano

---

<sup>6</sup> La teoría genética fue enunciada en una fecha tan temprana como 1786 por el jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro en *Catalogo delle lingue conosciute e notizia della loro affinità e diversità* y desarrollada entre otros por Joseph Greenberg en el s.XX. Se cimienta en la idea de que las lenguas poseen una conexión histórica y provienen de un tronco común.

son lenguas mucho más próximas entre sí?

La afinidad se fundamenta en la ramificación de los sistemas lingüísticos. El indoeuropeo se divide en diferentes ramas que agrupan lenguas con un mayor grado de parentesco entre sí: baltoeslava, céltica, germánica, griega, indoiraniana e itálica (más las desaparecidas anatolia y tocharia). De la principal lengua de la rama itálica del indoeuropeo, el latín, derivan las diez lenguas románicas que actualmente ostentan estatus de oficialidad. En este último eslabón de la cadena situaríamos el concepto de lengua afín, que permitiría por lo tanto emparentar al español con otras lenguas como el francés, el italiano o el portugués. ¿Supone necesariamente esta cercanía entre lenguas que el aprendiente con una L1 afín a la L2 que estudia aprenderá más rápida y fácilmente que otros con una lengua más distante?



FIGURA 1. Esquema de parentesco lingüístico español-italiano

Ha sido probado en diversos estudios, reseñados a continuación, que existe una secuencia natural de aprendizaje independientemente de la lengua materna del aprendiz, lo que implica un orden y un ritmo universal dentro de cada etapa<sup>7</sup>.

Si bien es conveniente señalar que la adquisición de la lengua materna y la de una segunda lengua son procesos de aprendizaje diferentes<sup>8</sup> en tanto en cuanto la LM se adquiere dentro de una comunidad lingüística de forma inconsciente en los primeros años de vida, mientras que el aprendizaje de una LE supone el estudio consciente de la misma a través de su gramática, su pronunciación, su vocabulario, etc. (Krashen y Terrell, 1983); podemos afirmar que son también semejantes.

De hecho, entre 1973 y 1974, Dulay y Burt realizan trabajos de carácter sincrónico con dos grupos de niños estudiantes de inglés —uno hispanohablante y otro chino— que los llevan a la conclusión de que sí existe un orden de adquisición de la LE y de que este orden es idéntico en ambos grupos a pesar de que el español es una lengua indoeuropea más próxima al inglés que el chino, que pertenece a la familia asiática.

Estos estudios los confirman Bailey (1974) y Krashen (1978) y los ratifica Larsen-Freeman (1975) demostrando además que el orden varía en función del tipo de tarea propuesto y que puede estar influenciado por el *input*. A partir de entonces se proponen otros modelos teóricos como el de Dulay, Burt y Krashen

---

<sup>7</sup> Véase CHOMSKY, N. (1959, 1989)

<sup>8</sup> Para profundizar en el proceso de adquisición de las segundas lenguas véase GRIFFIN, K. (2011)

en 1982 donde aseveran que la adquisición de la L2 no está guiada por la L1, sino por mecanismos innatos.

Llegados a este punto, la cuestión que nos podríamos plantear es si, efectivamente, sería relevante para analizar el proceso de aprendizaje tener en consideración la L1 de la que parte el estudiante cuando aprende otra.

Para empezar, partimos de que no todos los errores de los aprendices pueden atribuirse a la influencia negativa de la L1, a pesar de determinadas afirmaciones propias del Análisis Contrastivo como la siguiente:

[...] Robert Lado mantiene que el estudiante tiende a trasladar la estructura gramatical de la lengua nativa a la lengua extranjera, aplicando a esta las formas de las oraciones, los recursos de modificación, el número, el género, y los tipos de caso de su lengua nativa (Greco, 2006: 3).

Sin embargo, aunque hoy en día esta postura está superada, la L1 sigue manteniendo un papel relevante en la adquisición de la L2 para las diversas corrientes lingüísticas. Ya en la década de los ochenta surge una nueva visión del papel de la L1 en el aprendizaje que defiende que la lengua materna no es responsable de una transferencia mecánica de estructuras —tal y como la presentaba el Análisis Contrastivo tradicional— sino de una acción más inasible y variada y que, por ello, más que hablar de «inferencias» deberíamos denominarlas «influencias interlingüísticas» (Kellerman y Sharwood Smith, 1986).

La Interlengua, por su parte, valora positivamente el papel de la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2 a partir del supuesto fundamental de que el

aprendizaje de lo nuevo se basa en lo conocido. Teniendo en cuenta que es en el hablante como individuo donde se efectúa el contacto entre sistemas lingüísticos y que, por tanto, estamos ante un proceso psicológico, podemos argumentar esta aseveración desde la Psicología<sup>9</sup>:

[...] si un organismo trata de aprender algo nuevo, intenta equiparar en lo posible el nuevo proceso de aprendizaje a algo ya conocido, de donde se desprende que el aprendizaje de una tarea A influirá en el ulterior aprendizaje de la tarea B. Si por A entendemos la adquisición de la lengua materna y por tarea B el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos entender que nuestra L1 tiene influencia en el proceso de aprendizaje de una L2 (Domínguez Vázquez, 2001).

Si en el proceso de adquisición de una lengua nos centramos en el léxico, Ainciburu (2008) afirma que el aprendizaje del léxico de una L2 posee una divergencia significativa con respecto al aprendizaje del léxico de la LM: cuando un niño aprende vocabulario en su LM está conceptualizando el mundo; mientras que, cuando un estudiante de L2 adquiere vocabulario, esta lengua se instala sobre un conocimiento del mundo que ya existe, es decir, el aprendizaje de lo nuevo se basa en lo conocido. De hecho, como señalan Bogaards (1996) y Morante Vallejo (2005) los aprendientes de una L2 tienen a su disposición una memoria semántica que han adquirido con su LM en la que reúnen todo su conocimiento. De modo que

[...] las unidades léxicas de la L2 se pueden entender solo a través del conocimiento preexistente, es decir, el de la lengua

---

<sup>9</sup> Para profundizar en este punto véase RIVERS, W. (1964).

que se ha adquirido en primer lugar (L1) (Morante Vallejo, 2005: 38).

Así pues, en el proceso de aprendizaje léxico de una L2 resulta fácil caer en la tentación de asignar una etiqueta o palabra a un concepto ya presente y etiquetado en la LM sin tener en cuenta las diferencias de conceptualización de la realidad y los límites semánticos de las palabras en todas sus acepciones y redes asociativas. Si esto sucede entre lenguas percibidas como distantes, ¿cómo será entre lenguas afines como el italiano y el español?

Según afirma Ellis (2001), ninguna teoría del aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia de formas de la L1 a la L2. El concepto de transferencia se asocia al transvase de la L1 a la L2 y abarca tanto los aspectos negativos —transvase causante de errores: interferencias— como los positivos —transvase del que resulta un uso lingüístico correcto—. Asimismo subraya que, además de la vertiente pasiva de la transferencia, hay que considerar también los activos o estratégicos, es decir, la posibilidad de que el estudiante utilice la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje. En este sentido, la proximidad de la L1 y la L2, y la percepción que de ella tiene el aprendiz, es un factor determinante que favorece los fenómenos de transferencia (Calvi, 1999).

Por último, no se puede desdeñar dentro del fenómeno de la transferencia la importancia de los factores extralingüísticos ya que la lengua no es un conjunto de estructuras lingüísticas y reglas en abstracto, sino que desarrolla una función comunicativa en una determinada comunidad y, por

tanto, factores sociolingüísticos, pragmáticos y culturales también influyen en el aprendizaje.

### 1.6.3. Interlengua de las lenguas afines: italiano y español

Hemos visto como, tradicionalmente, la mayor parte de estudios realizados sobre la interlengua emplean el inglés como una de las dos lenguas de referencia. El hecho de que la mayoría de investigaciones relativas a este tema se hayan originado en el ámbito anglosajón ha condicionado la elección de esta lengua<sup>10</sup>. Sin embargo, en los últimos años, tanto en España como en Italia<sup>11</sup>, se han explorado otros caminos que permiten dejar de lado el inglés como lengua de referencia y establecer comparaciones entre otras afines del ámbito románico.

Si analizamos cómo funciona el proceso de aprendizaje de lenguas afines<sup>12</sup>, Kellerman (1983) sostiene que se desarrolla de acuerdo a un esquema de tres etapas: en una primera fase el estudiante percibe con intensidad las analogías entre su lengua y la lengua extranjera, lo que le lleva a trasladar a la L2 incluso estructuras muy marcadas de su lengua materna. En una segunda etapa, en la que el hablante ha adquirido una mayor competencia, evita la transferencia dado que las analogías entre ambas lenguas han perdido protagonismo frente a la percepción de distancia provocada por las divergencias evidentes que ahora resultan visibles. No obstante, en una tercera fase, a medida que se afianza su competencia y se siente más seguro, se

---

<sup>10</sup> A este respecto, conviene recordar los clásicos estudios de DULAY, H.; BURT, M. (1974) y KRASHEN, S.D.; TERRELL (1983) ya reseñados en este trabajo.

<sup>11</sup> Véase el punto de Estado de la cuestión de la presente investigación.

<sup>12</sup> Véase GRECO, S. (2006)

muestra, de nuevo, más favorable a la transferencia. A esta última etapa la suele acompañar un estancamiento del aprendizaje y la fosilización de los errores.

Con respecto a la importancia de la lengua materna, Carrera Díaz (2007) afirma que la L1 es determinante en el proceso de adquisición de la L2 puesto que el aprendiz de una lengua afín a la suya se siente autorizado para formular hipótesis de gran alcance basadas en las analogías que detecta. En cuanto al peligro de confiar la producción de la segunda lengua a las analogías, advierte de que

Katerin Katerinov ha dimostrato come, all'università di Perugia, gli studenti che facevano un più alto numero di errori erano appunto gli ispanofoni [...]. Non era un fatto di nazionalità o di cultura, ma di lingua madre (Carrera Díaz, 2007).

Si nos centramos en el caso del italiano y el español, no hay duda de que son lenguas afines ya que ambas pertenecen, por un lado, a la familia románica y, por otro, al mismo tipo lingüístico en la medida en que comparten características como el mismo orden básico de palabras, la concordancia de género y número, la flexión verbal, etc. y, además, históricamente están emparentadas por contactos frecuentes a lo largo de los siglos.

Al hecho objetivo de su parentesco, hay que sumar la «distancia percibida», valioso término acuñado por Kellerman (1983, cit. Gass, S. M. y Selinker, L., 1983: 112-134) para señalar no la cercanía real de dos lenguas, sino cómo la percibe el aprendiz. Calvi afirma:

Nel caso di italiano e spagnolo, la percezione di somiglianza è avvertita con molta intensità fin dal primo contatto per due ragioni fondamentali: prima di tutto, l'analogia del sistema vocalico, che rende riconoscibile la catena fonica anche al principiante, facilitandone la segmentazione; in secondo luogo, giocano le trasparenze lessicali, che permettono di capire un testo (orale, e più ancora scritto) anche in assenza di conoscenze specifiche (2004a: 63).

De hecho, italiano y español se perciben como lenguas tan cercanas que en el proceso de aprendizaje el estudiante puede incurrir en el error de subestimar las diferencias y considerar la otra lengua como un subsistema de la propia.

Efectivamente, en el aprendizaje espontáneo entre dos lenguas afines una estrategia comunicativa es el empleo masivo de la transferencia que da lugar, por una parte, a un rápido avance de la interlengua y, por otra parte, a su posible fosilización. Utilizando esta estrategia, un italiano que nunca ha estudiado español y viene a España puede entender y hacerse entender a las pocas semanas, mientras que es fácil que necesite varios años para lograr el dominio de la lengua. J. Gil (1994: 118) señala que «son las dos lenguas más fáciles para aprenderlas mal y las más difíciles para alcanzar el dominio de una sobre la otra».

Esta semejanza, paradójicamente, puede conducir a que la producción del aprendiente se fosilice en expresiones que poco tienen que ver con las del hablante nativo, revelando así la dificultad de alejamiento de la lengua materna.

No podemos ignorar, por tanto, que muchas de las incorrecciones de un italiano cuando habla español consisten en la reproducción de estructuras propias de su lengua materna y estos equívocos se ven favorecidos precisamente por la afinidad entre ambas lenguas (Montesi, 2000).

A este problema cabe añadir la posibilidad de que entre ambas lenguas se dé un transvase de unidades que en un primer momento es unidireccional, de la L1 a la L2 pero que posteriormente resulta bidireccional, tanto de la L1 a la L2 como de la L2 a la L1, debido al dominio similar de ambas lenguas (Domínguez Vázquez, 2001).

Si arriva così ad un punto morto: se non si prende piena coscienza delle dimensioni del contrasto linguistico tra la L1 e la LS affine, il rischio è una costante riproduzione di espressioni che non corrispondono a quelle del madrelingua o un erroneo ricorso agli elementi comuni delle due lingue (Ceruti, 2009).

De hecho, no es raro el caso de encontrar españoles que llevan viviendo varios años en Italia, que se han casado y han formado una familia allí, y que cuando conocen a algún compatriota y entablan una conversación en español equivocan preposiciones, vocabulario y giros lingüísticos por influencia del italiano. Esta situación, más común de lo que cabría pensar, denota una contaminación, inconsciente o involuntaria para el usuario, de elementos propios de la L2 en la lengua que aparentemente dominan, su LM.

En consecuencia, el hecho de que el italiano y el español posean una aparente estructura lingüística similar que permite la comunicación puede llevar a cometer graves errores de comparación superficial, lo que conduce a

entorpecer el desarrollo de la interlengua y, por ende, a un deficiente aprendizaje de la lengua. Nos adherimos a las palabras de Tomaselli cuando afirma:

Probablemente, un enfoque que insista en la profunda diversidad entre estas dos lenguas, permita la superación de obstáculos que surgen exactamente del tópico de la afinidad. Sería necesario subrayar la importancia de acercarse con humildad al aprendizaje de estos dos idiomas, la misma humildad que nace espontánea cuando se estudian, por ejemplo, las lenguas orientales. El descubrimiento de la afinidad, que tiene que ser exactamente un descubrimiento y no el punto de partida, tiene que ser, dentro del recorrido de enseñanza/aprendizaje, una agradable sorpresa, junto a las numerosas y menos agradables diversidades (2008: 1.914-1.915).

	Origen	Características	Tratamiento del error
<b>Método Audiolingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finales de los años 30 del s.XX</li> <li>- Bloomfield</li> <li>- Fries – lingüistas de la Universidad de Michigan</li> <li>- Auge: años 50</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lingüística Estructural</li> <li>- Importancia de la oralidad: se destacan el habla y las estructuras básicas de la lengua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia de la psicología conductista: la lengua es un hábito que se interioriza a partir de la repetición</li> <li>- El error supone un fracaso en el proceso de aprendizaje</li> </ul>
<b>Enseñanza Comunicativa de la Lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D. A. Wilkins (1972, 1976)</li> <li>- Consejo de Europa: Asociación Internacional de Lingüística Aplicada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabaja con los usos comunicativos de la lengua y sus sistemas de significado</li> <li>- Importancia de la coherencia, la cohesión y la fluidez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fluidez es más importante que la corrección</li> <li>- El alumno crea la lengua a través del ensayo y del error</li> </ul>
<b>Enfoque Natural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terrell y Krashen (1983)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en la función comunicativa de la lengua</li> <li>- Importancia del significado y el léxico</li> <li>- Distinción entre adquisición y aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la adquisición de una L2 los errores de desarrollo son semejantes en todos los alumnos independientemente de su LM</li> <li>- Los errores son procesos naturales del aprendizaje</li> </ul>
<b>Análisis Contrastivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fries (1945)</li> <li>- Lado (1957)</li> <li>- Auge: años 50 y 60</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en la comparación y el análisis de dos lenguas para prever las dificultades del aprendiz</li> <li>- Transferencia positiva y transferencia negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los errores provienen de la interferencia de la L2 con la LM: se deben predecir y atajar</li> <li>- Influencia de la psicología conductista: el error es intolerable y hay que evitarlo reforzando las formas correctas</li> </ul>
<b>Análisis de Errores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías generativistas</li> <li>- Chomsky (1964)</li> <li>- Corder (1967)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se analizan las producciones reales de los aprendices comparando su actuación interlingüística con la lengua meta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción, clasificación y explicación de cada error</li> <li>- Despenalización del concepto de error: forman parte de una fase natural, son índice del proceso de aprendizaje, no todos provienen de la LM</li> <li>- El error es parte de la creatividad del individuo</li> </ul>
<b>Interlengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selinker (1969, 1972)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema lingüístico del estudiante de una L2/LE en cada uno de sus estadios sucesivos de adquisición de la lengua</li> <li>- Fossilización, transferencia, sistematicidad, variabilidad y especificidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión positiva: el error es relevante en el proceso de aprendizaje, forma parte de la interlengua del aprendiente</li> <li>- Es útil para el docente, el investigador y el aprendiente</li> </ul>

CUADRO 1. Resumen de métodos lingüísticos

A modo de resumen, podemos observar en el Cuadro 1 que las aportaciones de las diferentes teorías lingüísticas mencionadas a lo largo de este capítulo conducen al paradigma actual del error, que es analizado de manera más detallada en el siguiente epígrafe.

### 1.7. El error en la enseñanza de una L2 en la actualidad

Hemos apuntado en los subepígrafes 1.1.1, 1.2.1, 1.3.1, 1.4.1, 1.5.1 y 1.6.1 del presente capítulo la importancia que tiene la consideración de los errores para el aprendizaje de una L2 en las diferentes teorías. En suma, en el campo de la metodología ha habido varias escuelas de pensamiento respecto al significado de los errores: en primer lugar, la que sostiene que el hecho de que se cometan errores es solo una señal de la ineficacia de las técnicas de enseñanza. En segundo lugar, la que defiende que siempre se producirán errores a pesar de todo y que, por tanto, debemos concentrarnos en emplear técnicas que reparen los errores cometidos. Por último, hay una tercera escuela que se basa en la idea de que los errores son buenas señales en la medida que demuestran que el estudiante construye sus propias reglas basándose en los datos suministrados, el *input*, y no se limita a memorizar y reproducir las reglas dadas de la lengua término.

Además, hay que tener en cuenta que a la hora de evaluar los errores Corder, basándose en la teoría de la dualidad de competencia y actuación de Chomsky, sugirió la distinción entre «mistake», que serían los errores de actuación, y «error», que serían los errores de competencia. Esta distinción nos

lleva directamente a la oposición entre errores sistemáticos y no sistemáticos.

Estamos de acuerdo con Bueno (1992) en que los errores de actuación no tienen una importancia relevante en el proceso de aprendizaje de una lengua. La dificultad consiste en delimitar cuándo se trata de uno o de otro, ya que los errores de los estudiantes no son sistemáticos de una forma simple.

Sin embargo, el que los errores sean variables no implica rechazar que sean regulares y que, por tanto, están basados en una regla.

Si se acepta que los estudiantes actúan de forma diferente en diferentes situaciones, pero que es posible pronosticar cómo se comportarán en situaciones específicas, entonces la sistematización de su comportamiento puede recogerse mediante reglas variables (Bueno *et al.*, 1992: 22).

#### 1.7.1. Tratamiento del error en el marco educativo actual

El objetivo primordial de esta investigación es el estudio de los errores léxicos que cometen los aprendientes italianos de Español Lengua Extranjera (E/LE) y los aprendientes y los estudiantes hispanófonos de Italiano Lengua Extranjera (I/LE). Hemos visto en los puntos anteriores de este capítulo cómo el error ha sido explicado desde las diferentes teorías lingüísticas en el siglo XX. Los documentos de referencia en vigor en la actualidad le otorgan un papel relevante que conviene analizar en este estudio. Por ello, atenderemos a la consideración del error en los marcos estatal y europeo a partir de sus documentos clave: el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

#### 1.7.1.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes (IC) es una entidad pública creada por el gobierno de España en 1991 con el objetivo de desarrollar políticas tendentes a expandir la lengua y la cultura españolas en el mundo, a semejanza de otras instituciones similares del entorno europeo, tales como la Alliance Française (Francia, 1883), la Società Dante Alighieri (Italia, 1889), el British Council (Reino Unido, 1934) o el Goethe-Institut (Alemania, 1951).

Para el cumplimiento de sus fines, definidos en el artículo 3 de la ley de creación del organismo (7/1991, de 21 de marzo), el IC marca, entre otros, los siguientes mecanismos de actuación:

1. Crear centros, promover y organizar cursos para la enseñanza del Español.
2. Organizar las pruebas de verificación del conocimiento del Español, para la obtención de los diplomas oficiales expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, en los términos que este regule.
3. Fomentar y realizar acciones encaminadas a la difusión del Español, en particular a través de los medios de comunicación social y medios audiovisuales, a la formación del profesorado y a la edición de materiales de apoyo a la enseñanza de la lengua.
4. Fomentar la investigación del Español y su enseñanza y actuar como órgano de cooperación y asistencia para los hispanistas y centros extranjeros de investigación (Ley 7/1991).

Del articulado citado derivaba la necesidad de elaborar un documento marco que estableciera directrices relacionadas con el aprendizaje, la

enseñanza y la evaluación del español, una realidad concretada apenas unos años más tarde con la publicación de su Plan Curricular.

El primer documento del Plan Curricular del Instituto Cervantes fue publicado en el año 1994 con el propósito de renovar el currículo en el ámbito académico de sus centros y dotarlo de una orientación pedagógica sólida en el campo de la enseñanza del E/LE. No obstante, es también una iniciativa planteada abiertamente como punto de partida y reflexión crítica, no como conjunto de prescripciones académicas a seguir.

Respecto al tratamiento del error en el Plan Curricular de 1994, merece un epígrafe aparte dentro del capítulo dedicado a la Metodología, en el que ya su enunciación, «Replanteamiento del error», nos anticipa su distanciamiento del enfoque tradicional y su aproximación a las nuevas corrientes de investigación. Efectivamente, se concibe el error en los siguientes términos:

[...] un factor inevitable en el camino hacia la aprehensión del sistema lingüístico y ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones, al tiempo que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje (PCIC 1994: 86).

Igualmente, se subraya que no siempre es fruto del desconocimiento de un determinado recurso lingüístico, sino que se puede deber a la incapacidad de aplicar ese conocimiento correctamente en una situación de comunicación espontánea.

Además, se destaca la importancia de que todas las actividades del aula estén dirigidas a capacitar a los alumnos para desenvolverse en situaciones

reales de comunicación y es en este marco donde el docente deberá valorar cómo y cuándo corregir los errores. Podemos concluir por consiguiente que el error se valora positivamente como un elemento fundamental en la progresión del aprendizaje.

En 2001 la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* obligó al Instituto Cervantes a una revisión y actualización de su Plan Curricular a las nuevas necesidades que se concretó con el Plan Curricular Cervantes de 2006, un ambicioso proyecto en el que se fijan y desarrollan los seis niveles de referencia para el español, al igual que para todas las lenguas, según las recomendaciones del Consejo de Europa.

Su importancia radica en que no solo establece unas directrices comunes a todos los centros Cervantes con el objetivo de responder a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje, sino que aspira a servir de guía a todos los enseñantes de español en el mundo.

En este nuevo texto el tratamiento del error no es tan explícito. Hay un punto en el apartado *Procedimientos de aprendizaje* que da cuenta de los diferentes procesos con los que se asimila una segunda lengua y entre ellas se destaca el Análisis Contrastivo que se define del siguiente modo:

[...] comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias (PCIC, B1-B2, 2006: 638 y PCIC, A1-A2, 2006: 488).

Se exponen además algunos ejemplos de aplicación como la identificación de falsos amigos, la comparación de los diferentes mecanismos que se emplean en las diversas lenguas que se conocen, etc. Se citan también otros mecanismos como la *transferencia*, que supone «movilizar conocimientos de otras lenguas para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua» (PCIC, B1-B2 2006: 639; PCIC, A1-A2, 2006: 488) y la *inferencia*, que forma parte del razonamiento inductivo y consiste en el uso de la información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua y prever resultados.

Dichos mecanismos tienen que ver con la influencia de la lengua materna u otras lenguas a la hora de aprender un segundo idioma y están marcados positivamente en cuanto que se consideran herramientas de ayuda y no obstáculos para el correcto aprendizaje de una lengua.

Respecto a la consideración del error, no se hace ninguna definición de su naturaleza ni valoraciones manifiestas como en el Plan de 1994; no obstante, viene indicado sucintamente en la *Evaluación del producto*, dentro del apartado de *Análisis*, que se deben identificar las causas que originan los errores, clasificarlos y diferenciarlos de las faltas. Del mismo modo, con el objetivo de que estos no se repitan, se propone identificar y planificar los errores cuya autocorrección o co-corrección sea factible y buscar los recursos adecuados para conseguirlo. Podemos colegir que se respalda la diferencia propuesta por el Marco común europeo entre los términos error y falta y que, si bien no se detiene en su definición ni en su tratamiento, se tienen en cuenta como objeto de estudio y reflexión para los destinatarios del documento.

### 1.7.1.2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Uno de los principales inconvenientes a los que se han enfrentado docentes y discentes inmersos en la enseñanza o aprendizaje de una LE ha sido, tradicionalmente, la multiplicidad de cursos y certificados de acreditación del nivel lingüístico diferentes. Esta cuestión no supondría un problema de no ser por la dificultad a la hora de determinar contenidos mínimos, la sobreabundancia de nomenclaturas para los diferentes niveles y la difícil convalidación o correspondencia de dichos niveles en otros países o incluso en centros de una misma ciudad o país.

En este sentido, por ejemplo, un estudiante español de italiano que viajara a Italia con un diploma de la Escuela Oficial de Idiomas de su ciudad en el que se le certificara un nivel “intermedio” tendría dificultades en el momento de matricularse en un centro de idiomas, puesto que si bien esta certificación podría tener un nombre similar, los contenidos impartidos podrían ser considerablemente superiores o inferiores al nivel ya estudiado.

Por ello, en el marco de la convergencia europea, se desarrollaron diferentes iniciativas para unificar los sistemas de enseñanza de LE en toda Europa a partir de los preexistentes. Este trabajo colectivo dio a luz la creación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En el prefacio del texto se reconoce que

Este esfuerzo queda suficientemente avalado por proyectos que han marcado de forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, como son el desarrollo de las escalas

descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado, o informes y trabajos de orientación como Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa, Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc. (MCER, 2002: IX).

Así pues, el MCER es un documento de consulta concebido como pieza fundamental del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa con el propósito de unir directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

El documento se publica en 2001 como *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Un año después, la Dirección Académica del Instituto Cervantes lo adapta y traduce al español, paso previo a la reformulación del Plan Curricular del IC.

Sus objetivos, ya definidos en 1991 en el Congreso Internacional de Rüschnikon (Suiza) se centran en

- Promover y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los diferentes países.
- Proporcionar bases comunes para el reconocimiento mutuo de certificaciones de idiomas.
- Ayudar a aprendientes, profesores, diseñadores de cursos, entidades examinadoras y autoridades educativas a situar y a coordinar sus esfuerzos (Llorián, 2007: 21).

El MCER no fomenta una metodología concreta, sino que pretende ser abierto sin ser dogmático, por ello declara que su labor consiste en recoger e integrar las opciones derivadas de la práctica existente.

USUARIO COMPETENTE	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

CUADRO 2. Niveles comunes de referencia: escala global (MCER, 2002: 26)

Según observamos en el cuadro 2, a partir de unas premisas comunes y del establecimiento de unos niveles mínimos, el MCER clasifica de manera sencilla y accesible, los criterios y objetivos de aprendizaje que ha de tener el alumno que quiera aprender una lengua. De ahí que no tome partido en los

debates teóricos actuales sobre la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas.

Dentro del capítulo 6, *El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*, el último punto está dedicado a errores y faltas. En primer lugar, define ambos términos y los distingue. Los errores los atribuye a la interlengua del alumno, que ha desarrollado una competencia con características distintas a las normas de la L2; sin embargo, las faltas se dan en el plano de la actuación cuando el alumno —o también el hablante nativo— no pone en práctica adecuadamente la competencia que posee. Por lo tanto, con los errores los planos de la actuación y de la competencia del alumno coinciden, mientras que con las faltas no.

En lo que respecta a la postura que hay que adoptar ante errores y faltas, el MCER se limita a enumerar algunas actitudes y actuaciones posibles, sin indicar cuál de ellas sería más conveniente, probablemente porque está planteado como una herramienta de reflexión desde la que hay que partir para llegar a conclusiones propias. De esta manera, se deja completa libertad al docente y las posibilidades ofrecidas abarcan desde que errores y faltas demuestran el fracaso del aprendizaje, hasta que son el producto necesario y transitorio de la interlengua que desarrolla el alumno; desde que hay que erradicarlos sistemáticamente, hasta que no deberían tenerse en cuenta.

También se plantea qué uso hacer de la observación y el análisis de los errores del alumno y para resolver esta cuestión propone preguntas abiertas que se debe hacer el enseñante, como por ejemplo, si se evalúa a los alumnos

principalmente en función de sus errores y faltas a la hora de realizar las tareas o, si se sopesan los errores, bajo qué criterios se hace. Este punto es esclarecedor en cuanto a la postura del MCER ya que, si bien no respalda un patrón de actuación concreto, sí que podemos sobrentender que, dado que hay que observarlos y analizarlos, faltas y errores son elementos importantes en el aprendizaje.

### 1.8. La expresión escrita

Dado que en esta investigación nos centramos en el análisis del léxico en producciones textuales, nos referimos a algunas características que son propias de la expresión escrita.

Tal y como hemos visto en el epígrafe 1.5 de este capítulo, los estudios lingüísticos desarrollados por Chomsky y sus seguidores demuestran que existe una capacidad innata, inherente al ser humano, para adquirir el lenguaje. La producción oral en LM se desarrolla, pues, de forma natural a partir del contacto del sujeto con otros hablantes nativos.

Sin embargo, escribir en LM no es estrictamente innato, como sí lo es la producción oral. Se trata, por el contrario, de una habilidad que debe ser objeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta capacidad abarca todo un conjunto de habilidades psicomotrices y cognitivas, además del conocimiento lingüístico y de las propiedades del texto (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

La escritura es pues una habilidad compleja en la que intervienen múltiples factores, algunos de ellos compartidos por la oralidad; no obstante, el

código escrito posee ciertos atributos que le son propios frente al código oral. Por una parte, posee una serie de rasgos contextuales, es decir, que atañen al espacio, al tiempo, a la relación entre los interlocutores, etc. Por otra, dispone de rasgos textuales, es decir, que hacen referencia al mensaje de la comunicación y se centran en características gramaticales tales como la adecuación, la coherencia, etc. (Cassany, 2002).

Entre las características contextuales de la escritura se incluyen el tipo de canal, que es visual; la percepción simultánea por parte del receptor de los signos del texto; un tipo de comunicación elaborada, ya que se puede corregir o rehacer; el hecho de que la comunicación sea predominantemente diferida en el espacio y el tiempo; su carácter duradero en comparación con el código oral; la escasez de códigos no verbales; la ausencia de interacción durante la composición y la limitada importancia del contexto extralingüístico.

Además, el código escrito posee determinadas características textuales. Sobre estas, Cassany afirma que

[...] la literatura sobre el tema s'ha concentrat sobretot en un petita part del camp: la fonètica i l'ortografia o, més precisament, l'anàlisi de la correspondència entre so i grafia. Aquesta qüestió ha preocupat intensament els lingüistes [...]. En canvi, aquests treballs negligeixen l'estudi d'altres aspectes —tan importants com l'anterior, o fins i tot més!— com la morfosintaxi, el lèxic o les regles d'adequació o de coherència (2002: 32).

Por todo lo apuntado anteriormente, la expresión escrita se revela como una destreza compleja que requiere de determinadas capacidades y de un entrenamiento tanto en la LM como en el aprendizaje de una LE.

#### 1.8.1. La expresión escrita en el ámbito de las segundas lenguas

Si nos atenemos a la consideración de la expresión escrita en el ámbito de las segundas lenguas, Cassany (2005) plantea una pregunta muy interesante: para las personas totalmente alfabetizadas, ¿sería posible aprender una L2 sin poder leer ni escribir en el proceso? Convenimos con él en que resultaría una tarea complicada y nos adherimos a su reflexión de que «escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje» (2005: 11).

En las corrientes educativas de los últimos años se ha dado énfasis, en lo que respecta al aprendizaje de lenguas, al desarrollo de las denominadas cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita. Según De Alba Quiñones (2009), de todas ellas, en las investigaciones de carácter lingüístico se ha dado prioridad, sobre todo, a la expresión oral y a la expresión escrita porque se considera que la producción discursiva —en sus dos modalidades— es más fácilmente cuantificable que su recepción.

En cuanto a las diferencias entre la producción oral y la escrita, Cassany (ídem) compara las características del habla y de la escritura y, cuando enumera los rasgos gramaticales y léxicos que las diferencian, apunta que el habla tiene una mayor imbricación sintáctica que la escritura —ya que prefiere

las palabras gramaticales y el estilo verbal— mientras que la escritura posee una mayor densidad léxica, que viene dada por el uso de una mayor proporción de palabras léxicas, y una mayor variedad y riqueza de vocabulario.

En cuanto a la importancia de la escritura para un aprendiente alfabetizado de L2, afirma que es mayor de la que se pueda suponer si tenemos en cuenta todo el tiempo de uso:

Si contabilizamos no solo las tareas cuyo objetivo es aprender a componer en español, sino también todas las ocasiones en las que el aprendiz escribe (para preparar intervenciones orales en clase, resolver ejercicios de comprensión; hacer exámenes, ejercicios de gramática, tomar apuntes, etc.), vemos que la relevancia de la producción escrita se incrementa drásticamente (Cassany, 2005: 13).

Coincidimos con él en que este hecho es especialmente relevante en estudiantes universitarios, aprendientes fuertemente alfabetizados que provienen de culturas con un estilo de aprendizaje muy vinculado a la lectura. Esta tipología de aprendiente es la que toma como punto de referencia y reflexión nuestro estudio.

Teniendo en cuenta que la base de este trabajo es el análisis del léxico en los estadios de interlengua de los sujetos anteriormente mencionados, hemos escogido el discurso escrito porque en él estrategias comunicativas abundantemente empleadas en la producción oral como los gestos, las palabras o frases incompletas, la abundancia de elipsis, las repeticiones, las muletillas y comodines, y las palabras extranjeras no son válidas —o están

menos toleradas—de manera que el estudiante se ve obligado a compensar la ausencia de dichos recursos mediante la elaboración de otros elementos explicativos. Es un tipo de ejercicio, por tanto, que exige un vocabulario preciso y revela las carencias léxicas del aprendiente.

Además, si tenemos en cuenta la función epistémica de la escritura, cabe señalar que la producción escrita está caracterizada por la variedad de competencias que se deben manejar. Recogiendo la opinión de Vigner (1993), Santos Maldonado las sintetiza en las siguientes habilidades:

1. Poner en práctica un conjunto de operaciones de manera simultánea: Se trata de operaciones de:
  - a) Macroplanificación: elaboración del contenido según el tema, el destinatario y el propósito del escrito.
  - b) Microplanificación: organización lineal del texto.
  - c) Redacción: elección del material lingüístico para garantizar la continuidad semántica.
  - d) Relectura, revisión y reescritura del texto.
2. Estructurar y coordinar estas operaciones según el objetivo del que escribe.
3. Automatizar aquellas que, por su complejidad, requieren una mayor atención (Santos Maldonado, 2003: 230).

Es decir, la escritura para un aprendiz de L2 es una habilidad compleja en la que debe poner en marcha toda una serie de estrategias que revelan pistas sobre el punto de aprendizaje en el que se encuentran.

#### 1.8.2. La expresión escrita en el marco educativo actual

Teniendo en cuenta que este trabajo sitúa como uno de sus ejes el análisis de las producciones escritas en L2, resulta conveniente hacernos eco

del papel que otorgan a la expresión escrita los dos documentos marco en los que se desarrolla en nuestro país la enseñanza de lenguas: el PCIC y el MCER.

En la edición de 1994 del Plan Curricular del Instituto Cervantes se destina un punto a la expresión escrita dentro del capítulo de *Orientaciones Prácticas*, en el apartado de *Práctica e integración de las destrezas lingüísticas*.

En el Plan Curricular se destacan varias características del acto de escribir, a saber: su carácter solitario, al tiempo que comunicativo por la existencia de un destinatario; su complejidad tanto en LE como en LM; y su relación con el resto de destrezas en la vida real. A continuación, se establece como objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje dotar al alumno de autonomía para redactar con creatividad los textos.

A la delimitación del objetivo, le sigue una enumeración de estrategias utilizadas por el estudiante en su proceso de aprendizaje. Estas se distribuyen, por una parte, en estrategias de aprendizaje (diccionarios, comparación del español con la lengua materna, actitud positiva ante el error...) y, por otra parte, en estrategias de comunicación (toma de conciencia del destinatario, planificación mediante esquemas y borradores, relectura...).

Por último, bajo el epígrafe de *Procedimientos en el aula*, se propone una serie de actividades como guía para el docente, cuya práctica depende del grado de competencia del aprendiente. Se plantean tres tipos de actividades: iniciales, en esencia un acercamiento del alumno a los recursos de cohesión textual y a la diferente tipología textual; de práctica controlada, con

producciones guiadas para ejercitar lo que se acaba de aprender; y actividades posteriores o de práctica libre, en las que ya no se cuenta con modelos de texto que se deben imitar, sino con estímulos procurados por el docente en forma de material escrito, auditivo o visual que propicie la implicación del alumno en la tarea escrita.

Por su parte, en la edición de 2006 en el capítulo séptimo se abordan los *Géneros discursivos y productos textuales*. Este apartado se desarrolla a partir de la idea previamente formulada en el Marco de que «no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto» (MCER, 2002: 91) y de que estos textos se pueden clasificar según su tipología y adscribirse a géneros.

En lo que respecta a los géneros, se conciben como un concepto universal que poseen todas las culturas para comunicarse y que, por sus rasgos, son reconocibles y analizables dentro de una misma comunidad. Desde esta perspectiva, se define el texto como un «fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo» (PCIC, A1-A2, 2006: 278).

Los textos, por lo tanto, se pueden agrupar por géneros según características relacionadas con los siguientes factores: el esquema del discurso, que dispone de una estructura primaria y otra secundaria; las limitaciones relacionadas con las posibilidades dentro de un determinado desarrollo temático; la microestructura o condicionamientos de registro; y el cumplimiento de una función concreta.

A continuación, el PCIC propone un inventario de géneros. Esta sistematización se ofrece en tablas a su vez divididas según el nivel de los aprendientes formulado por el MCER. Las tablas cuentan con tres apartados:

1. Relación de géneros correspondientes a cada uno de los niveles asimismo subdivididos alfabéticamente en géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita. Siguiendo las listas alfabéticas anteriores, se señalan los géneros orales y escritos que los alumnos deben ser capaces de producir o solo de entender.
2. Muestras de géneros analizados según los elementos que constituyen su estructura global textual.
3. Desarrollo de los elementos componentes de las distintas macrofunciones, a saber: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa.

Si revisamos este inventario, observamos que en los niveles A1 y A2 no hay muestras de géneros escritos explícitas, y que tan solo se consignan ejemplos orales; en cambio, en los niveles B y C sí se ofrecen muestras y macrofunciones para ilustrarlos.

Dejando al margen las indicaciones sobre la transmisión oral, un ejemplo abreviado que podemos encontrar en el PCIC de género de transmisión escrita según estos criterios sería el siguiente<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Tablas completas en PCIC, A1-A2, 2006: 287-301 y PCIC, B1-B2, 2006: 334-386.

<b>1. GÉNEROS ORALES Y ESCRITOS</b>	
1.1. Lista alfabética de géneros orales y escritos	
<b>A2</b>	<b>B1</b>
Géneros de transmisión escrita	Géneros de transmisión escrita
- Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda... - Biografías - Cartas, faxes, mensajes electrónicos - ...	- Adivinanzas - Anécdotas - Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda... - ...
1.3. Géneros de transmisión escrita (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción	
- Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R) - Biografías breves y sencillas (R) (P) - Cartas de restaurantes y menús (R) - ...	- Adivinanzas (R) - Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas (R) (P) - Anuncios publicitarios de tipo informativo (R) - ...
<b>2. MUESTRAS DE GÉNEROS</b>	
2.1. Conversación transaccional (oral) [...]	2.3.1 Carta personal Estructura textual global      Muestra  Sección de encabezamiento - Movimiento 1: datos del remitente. Se indica en el sobre (anverso y reverso)      - Carmen González de la Fuente Nombre y apellidos - ...
<b>3. MACROFUNCIONES</b>	
	3.1. Macrofunción descriptiva: personas
	3.1.1. Proceso prototípico Punto de vista objetivo, de general a particular - Anclaje El año pasado conocí a Pedro en una librería - ...

CUADRO 3. Inventario de géneros

Si comparamos las dos ediciones del PCIC, podemos concluir que la edición de 2006 está fuertemente influida por las directrices del Consejo de Europa cristalizadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por su parte, el tratamiento de la expresión escrita en el MCER es relativamente modesto comparado con el que ofrece el PCIC. No es una cuestión casual: el documento marco europeo supone, en esencia, la base

desde la que instituciones como el IC han de desarrollar sus planes curriculares.

En el MCER se hace referencia a la expresión escrita en el capítulo 4, *El uso de la lengua y el usuario o alumno*, punto 4.4, *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*. Este epígrafe se divide a su vez en actividades de expresión oral y actividades de expresión escrita. En estas últimas se ofrece un cuadro de descriptores generales según el nivel del aprendiente y según el carácter de la actividad: escritura creativa por un lado e informes y redacciones por otro.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

CUADRO 4. MCER. Niveles comunes de referencia: expresión escrita en general. (MCER, 2002: 64)

El MCER propone, asimismo, un listado de capacidades, de carácter competencial, que el aprendiente de una L2 ha de asumir al finalizar cada uno de los niveles en los que se estructura la adquisición de la lengua. Estas destrezas y habilidades, enunciadas en primera persona, se reflejan en el siguiente cuadro, bajo el título de Autoevaluación:

ESCRIBIR	Expresión escrita	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
		Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
		<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
		Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

CUADRO 5. MCER. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de la expresión escrita (MCER, 2002: 30-31)

No obstante, cabe puntualizar que más adelante, en las páginas finales del MCER, se explicita la metodología seguida para elaborar el documento y se ponderan los resultados obtenidos en las distintas fases mencionando la expresión escrita. Entre otras observaciones, en el Anejo B se afirma que esta «no centró mucho la atención del estudio y los descriptores de expresión escrita incluidos en el capítulo 4 se derivaron principalmente de los de expresión hablada» (MCER, 2002: 212).

De estas palabras se desprende que, para los especialistas involucrados en la redacción del documento marco, la expresión oral y la escrita son destrezas estrechamente relacionadas. No obstante, hemos visto que la

escritura posee una serie de características que la singularizan y que merecen un tratamiento especial, diferenciado del que se otorga a la expresión oral.

### 1.9. El léxico

Dado que otra de las bases del trabajo es precisamente el análisis del léxico de los aprendientes, hemos creído conveniente destinar un punto a dicho argumento. Según el Centro Virtual del IC, el «vocabulario o léxico» se define como

[...] el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (CVC.cervantes.es).

Observamos en esta definición que léxico y vocabulario se emplean como sinónimos. Sin embargo, cuando hablamos de vocabulario nos referimos a las palabras o vocablos que actualizamos en un acto de habla concreto, mientras que léxico es un concepto más amplio que incluye al de vocabulario, puesto que es el conjunto de palabras o unidades que conforman una lengua (Pérez Lasanta, 1996).

Además, las unidades que integran el léxico pueden ser simples o complejas, es decir, tratarse de una o más palabras —que conformarían una unidad— y tienen un significado unitario que remite a un concepto.

Asimismo, podemos establecer una categorización según la naturaleza de las palabras. Por un lado, las palabras léxicas, que son aquellas que tienen significado, contenido semántico, y por otro, las palabras funcionales, que tienen significado gramatical y conciertan las relaciones entre las palabras léxicas. Las palabras léxicas se componen de los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios; mientras que las funcionales comprenden los artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones y verbos copulativos (Baerlocher Rocha, 2013).

En el caso de un aprendiente de L2/LE, nos podemos preguntar si su competencia léxica es equivalente al hecho de haber memorizado un largo listado de vocabulario. Para dar respuesta a este interrogante hemos de preguntarnos qué supone conocer una palabra tanto en la LM como en una LE y, por extensión, el léxico de una lengua.

En el estudio de Richards de 1985 reformulado por Varela Ortega se aborda esta cuestión:

- a) Conocer una palabra significa conocer su valor semántico básico, sus variadas acepciones y sus posibles extensiones metafóricas.
- b) Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de darse esa palabra en el lenguaje hablado y en el escrito. De muchas palabras sabemos, además, con qué otras se combinan habitualmente.
- c) Conocer una palabra significa saber qué limitaciones rigen su uso según la función y la situación.
- d) Conocer una palabra significa conocer las estructuras sintácticas en las que se enmarca.

- e) Conocer una palabra significa conocer su raíz así como las derivaciones y las palabras compuestas a las que da lugar.
- f) Conocer una palabra significa saber qué posición ocupa en una red de asociaciones con otras palabras de la lengua (Varela Ortega, 2003: 1).

Estos rasgos se fundamentan en la idea de que las palabras no son hechos aislados, sino que entre ellas mantienen conexiones de muy diversa naturaleza y toda esta red de información configura el léxico de una lengua. Entonces, para apropiarse de todo el significado de una palabra, no basta con conocer su valor básico y alguna acepción, que es la primera característica enunciada, solventable con la ayuda de un diccionario. Necesitamos establecer, además, su grado de frecuencia, sus combinaciones y restricciones, sus posibles papeles sintácticos, sus mecanismos de composición y derivación y su red de asociaciones con otras palabras.

#### 1.9.1. El léxico en la interlengua

Si reflexionamos en torno al papel del léxico en la interlengua de un aprendiente de L2, es preceptivo preguntarnos cómo se adquiere este léxico. Los estudios llevados a cabo por Chomsky a este respecto (1981, 1989) reivindicaban la existencia de una «gramática universal» —concepto que presupone la existencia de unos principios universales que guían el proceso de aprendizaje tanto en la LM como en la LE—; por ello, en este trabajo abordamos la concepción del léxico no en el sentido bloomfieldiano de mero almacén de vocabulario, sino como «lexicón mental», que podemos definir como sigue:

[...] la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación (Baralo Ottonello, 2001: 1)<sup>14</sup>.

Por lo tanto, según este concepto contamos con una lista finita de unidades léxicas constituida por palabras simples, afijos y radicales, a la que se añaden las reglas de formación de palabras. Aplicando dichas reglas a los elementos sustantivos nos encontramos con que las posibilidades de producción ofrecen un conjunto *infinito* de palabras.

De ahí que nos adhiramos a la afirmación de Fernández Silva (1998) cuando presenta la adquisición del léxico no como un ejercicio de memorización de un listado de palabras, sino como «un proceso de construcción creativa» (1998: 1). Proceso sin duda complejo en el que interviene la capacidad del hablante para crear palabras que nunca antes ha escuchado y, del mismo modo, interpretar el significado de otras morfológicamente complejas.

Los estudios de adquisición y enseñanza de una lengua a lo largo del tiempo han partido desde ópticas diferentes en su consideración del léxico. Morante Vallejo (2005) establece tres etapas básicas. La primera de ellas, de base estructuralista, comprende desde los años treinta del siglo XX hasta los setenta, y no se centra en las cuestiones léxicas ya que considera que el aprendizaje de una lengua está basado en sus estructuras sintácticas.

---

<sup>14</sup> Paginación para los citados artículos de BARALO OTTONELLO y FERNÁNDEZ SILVA según su disposición en el CVC.

La segunda, con más teorías lingüísticas vigentes aparte del estructuralismo, tales como la lingüística cognitiva, la lingüística textual o la etnografía de la comunicación, abarca los años setenta y principios de los ochenta, hasta la publicación en 1983 de Meara, *Vocabulary in a Second Language*. En esta etapa se postula una mayor importancia del léxico, dado que este sirve para transmitir significado. Los métodos de enseñanza del momento son el Enfoque Natural y el Enfoque Comunicativo, corrientes en las cuales la enseñanza de vocabulario ya no se centra en listas de palabras sin contexto ni se supedita a las estructuras sintácticas.

La tercera etapa va desde 1983 hasta las teorías lingüísticas más recientes y considera el conocimiento del léxico como una habilidad en sí misma. La concepción del léxico es la de «[...] un todo estructurado que refleja la forma que tiene cada lengua de codificar el mundo» (Morante Vallejo, 2005: 35). Esta nueva visión se traduce, por una parte, en que el conocimiento de vocabulario es necesario desde las primeras fases del aprendizaje de una L2 y, por otra, en un mayor interés por todas las cuestiones relacionadas con la adquisición del léxico y el lexicón mental.

En lo referente al plano de la interlengua, los estudios de léxico-semántica son escasos y se reducen a tres líneas de investigación principales, desarrolladas fundamentalmente en el ámbito anglosajón, que sintetiza Whitley (2004): la primera estudia la manera en que los estudiantes infieren los significados de las palabras a partir del contexto; la segunda se basa en la producción y reconocimiento de los derivados que se necesitan desde una

unidad léxica conocida y, por último, la tercera línea revisa la producción de discurso libre mediante el análisis de errores en corpus de lectura o habla.

En el ámbito del español y el italiano disponemos de investigaciones en las tres líneas definidas por Whitley. En la primera se insertan algunos de los estudios fraseológicos y de falsos amigos<sup>15</sup>; con respecto a la segunda línea, contamos con la producción vinculada a aspectos como la derivación, composición y parasíntesis en la formación de palabras<sup>16</sup>; en la tercera línea, en la que insertamos este trabajo —como veremos en el apartado metodológico correspondiente— contamos con algunas investigaciones sobre problemas y errores léxicos como las de Ambroso (2001), Atzori (2006) o Gouverneur (2008).

Baerlocher Rocha (2013) afirma que los errores léxicos de la interlengua de los aprendientes son los que los nativos, evaluadores no nativos y estudiantes de L2 juzgan como más graves. Estamos de acuerdo con Santos Gargallo (1999) y con Baerlocher Rocha (ídem) en que cuando se juzga una producción escrita generalmente se puede separar (o abstraer) el contenido del texto del lenguaje a pesar de los errores gramaticales; no obstante, cuando los errores que se encuentran son errores léxicos esta separación se torna más difícil puesto que es precisamente en el léxico donde está el contenido del mensaje y su uso equivocado entorpece la comprensión del significado del texto.

---

<sup>15</sup> Remitimos a los estudios aportados en la bibliografía de BARBERO BERNAL, J.C. (2007) y “Contrastiva.it”

<sup>16</sup> Por ejemplo, MUÑIZ MUÑIZ, M. (1985) y CALVI M.V. (1999)

A pesar de la importancia del vocabulario como parte de la competencia comunicativa cuando se aprende una segunda lengua<sup>17</sup>, en el campo de los estudios léxicos de carácter contrastivo italiano-español los trabajos son relativamente escasos debido en gran medida a la dificultad y complejidad de sistematización que, sin embargo, resultaría muy provechosa para su aplicación didáctica.

#### 1.9.2. El léxico en el marco educativo actual

Tal y como hemos apuntado a lo largo del presente estudio, este trabajo estudia los errores léxicos que se producen en textos escritos por alumnos de español e italiano durante su aprendizaje. Definida en el punto 1.7.1 de este capítulo la sistematización del error en el marco educativo actual, conviene ahora referirnos al tratamiento que se ofrece del léxico en ese mismo contexto, marcado por el PCIC y el MCER.

Si revisamos el Plan Curricular del IC de 1994, observamos que se hace una referencia puntual al léxico cuando se enumeran los objetivos generales que debe alcanzar el alumno. Estos objetivos están a su vez relacionados con una serie de fines generales de la enseñanza del español citados en uno de sus capítulos. El primero de los fines que se persiguen es «Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación»

---

<sup>17</sup> El estudio del léxico deviene fundamental en el aprendizaje de una lengua. De hecho, junto con la gramática, aunque de una forma más rudimentaria, ha sido uno de los pilares sobre los que tradicionalmente se ha sustentado el aprendizaje de una LE. Los diccionarios (en esencia, recopilaciones léxico-semánticas) han sido desde el siglo XVII, junto con los volúmenes de gramática, las herramientas a través de las cuales se han establecido los fundamentos para la enseñanza de las lenguas que nos ocupan. En este sentido recordamos que las primeras recopilaciones léxicas de relevancia en español e italiano, *El Tesoro de la lengua castellana o española* y el *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, que aparecen en 1611 y 1612 respectivamente.

(PCIC, 1994: 25), una aspiración que, a su vez, se define en el objetivo general de la «Consecución de un dominio general de la gramática y del léxico de la Lengua Española» (PCIC, 1994: 26). Posteriormente, cuando se describen las destrezas, apenas se habla de léxico o vocabulario, sino de «información», «mensajes» y «enunciados».

El PCIC de 2006, sin embargo, se posiciona en este particular haciendo una reflexión terminológica en la introducción de las *Nociones generales*. Este nuevo Plan Curricular del IC bebe de los fundamentos teóricos del enfoque nocional<sup>18</sup>, basado en un análisis lingüístico que identifica categorías de carácter semántico-gramatical. Por este motivo, en lugar de emplear el término «palabra», recurren al más amplio concepto de «unidad léxica», ya que este incluye la dimensión combinatoria del léxico (colocaciones, expresiones idiomáticas, etc.).

En cuanto a la descripción de los niveles de competencia lingüística, la edición de 2006 es mucho más pormenorizada que la de 1994. No obstante, en estas descripciones tampoco encontramos una gran cantidad de referencias a las unidades léxicas.

Así, en el epígrafe de *Objetivos generales* se distingue al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. En la relación de objetivos dedicados al *alumno como agente social*<sup>19</sup>, en los que se hace una

---

<sup>18</sup> El enfoque nociofuncional al que el PCIC se adscribe tiene su origen en WILKINS, D.A. (1976) y se centra en la definición mínima de conocimientos de una lengua que un estudiante debe dominar en un nivel determinado, descritos y detallados en términos de nociones y de funciones. Para profundizar en el tema véase MATTE BON, F. (2004a).

<sup>19</sup> El PCIC define sus objetivos estableciendo tres dimensiones desde la perspectiva del aprendiz, al que considera agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

descripción general del nivel, en los niveles A1-A2 se menciona para A1 la disponibilidad de un repertorio de frases «organizadas léxicamente», mientras que para A2 se habla de «repertorio limitado de recursos lingüísticos». Para B1 se hace referencia a un «repertorio amplio pero sencillo de vocabulario», empleando el término «vocabulario» en más de una ocasión y para B2 se prefiere de nuevo el de «recurso lingüístico». Por su parte, en C1 se habla de «repertorio de recursos lingüísticos», pero también, por primera vez, de «repertorio léxico extenso y preciso», mientras que en C2 se emplean de nuevo el término «recursos lingüísticos»; en estos últimos niveles, además, se menciona la capacidad de transmitir los matices de significado.

En el capítulo dedicado a la gramática se inserta, para cada nivel del MCER, un inventario relativo a la categorización de las palabras. Este inventario se divide en sustantivo, adjetivo, artículo, demostrativos, posesivos, cuantificadores, pronombres, adverbios y locuciones adverbiales, verbos y después sintagmas y oraciones y en cada uno de estos puntos se dan instrucciones gramaticales muy precisas.

Más adelante, en el capítulo de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, en el punto *Construcción e interpretación del discurso*, se realiza una distinción entre recursos gramaticales y recursos léxico-semánticos en lo que atañe al mantenimiento del referente y del hilo discursivo por una parte y, en el punto de *Modalización*, a la intensificación o refuerzo por otra. En el contexto del mantenimiento del referente y del hilo discursivo, un recurso gramatical sería,

por ejemplo en B2, la elipsis del núcleo nominal en estructuras partitivas<sup>20</sup> y un recurso léxico-semántico sería la sustitución por sinónimos.

En el capítulo dedicado a las *Nociones específicas* se tratan las unidades léxicas dentro de un enfoque nocional en el que se distribuyen veinte temas<sup>21</sup> en un inventario para cada nivel del MCER. En estas taxonomías se pretende dotar del necesario contenido léxico —sin pretensión de exhaustividad— a los diferentes objetivos ya expuestos en capítulos anteriores del Plan Curricular; no obstante, se hace hincapié en su carácter abierto, orientativo y flexible. Se subraya además que, dado el rico acervo del español en cuanto a las variedades de la lengua, puede requerir de adaptaciones ya que este inventario léxico se ha compilado tomando como referencia la variedad del español centro-norte peninsular y los aspectos idiosincrásicos de España.

Si pasamos a analizar el tratamiento reservado al léxico por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, observamos que describe la competencia léxica como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (MCER, 2002: 108).

El MCER introduce los niveles comunes de referencia en su tercer capítulo. En él se distingue al usuario básico (A1-A2), el usuario independiente

---

<sup>20</sup> Se propone el ejemplo «tres (firmantes) de los cuatro firmantes». (PCIC, B1-B2, 2006: 286)

<sup>21</sup> Los temas en los que está distribuido el léxico son individuo: dimensión física; individuo: dimensión perceptiva y anímica; identidad personal; relaciones personales; alimentación; educación; trabajo; ocio; información y medios de comunicación; vivienda; servicios; compras, tiendas y establecimientos; salud e higiene; viajes, alojamiento y transporte; economía e industria; ciencia y tecnología; gobierno, política y sociedad; actividades artísticas; religión y filosofía; geografía y naturaleza.

(B1-B2) y el usuario competente (C1-C2), a los que se atribuyen diferentes destrezas. En el punto 3.5, *La flexibilidad de un enfoque ramificado* (pp. 30-33), se incluyen unas tablas con los descriptores generales de cada nivel.

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
		B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

CUADRO 6. MCER. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de las destrezas comprensivas (MCER, 2002: 30-31)

Es aquí, en los descriptores dedicados a las destrezas comprensivas, donde encontramos referencias explícitas al léxico. No obstante, es significativo que no se empleen los mismos términos en los diferentes niveles: en el cuadro de comprensión auditiva y de lectura, en A1 se habla de «palabras»; en A2, de «vocabulario»; mientras que en los niveles B y C se hace referencia a «ideas principales» y «discursos».

El término “léxico” parece reservado al nivel C. De esta manera, lo encontramos en el punto 3.6 dedicado a la coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia: «el nivel C1 [...] se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios» (MCER, 2002: 38). Se repite la misma idea en el punto 4.4, que presenta actividades comunicativas de la lengua y estrategias, cuando habla de la interacción oral en general en el nivel C1 «Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios» (MCER, 2002: 75). Es en el capítulo 5, *Las competencias del usuario o alumno*, donde encontramos la mayoría de referencias. El punto 5.2.1.1 se dedica a la competencia léxica y ofrece una clasificación de la riqueza léxica de los aprendientes según su nivel de lengua.

En el Cuadro 7 se observa un empleo de tres términos diferentes según el nivel descrito: por una parte, en C1 y C2 se habla de «repertorio léxico»; por otra, en los niveles B2, B1 y A2 se cita el «vocabulario» y, por último, el término «palabras» se destina al nivel más bajo, el A1.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

CUADRO 7. MCER. Niveles comunes de referencia: riqueza de vocabulario (MCER, 2002: 109)

Podemos señalar, en definitiva, que en los apartados descriptivos en los que se hace una referencia explícita al léxico se produce un cambio nominativo dependiendo del nivel que se describe que sigue invariablemente un mismo patrón que, con tintes cualitativos, consiste en asignar el término «léxico» a los niveles más altos, «vocabulario» a los intermedios y «palabras» a los más bajos.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A pesar de que el español y el italiano son dos lenguas próximas, los estudios de lingüística contrastiva entre ambas son relativamente recientes en comparación, por ejemplo, con los articulados alrededor de otras lenguas. A lo largo de las siguientes páginas presentamos una aproximación al actual estado de la cuestión en lo referente a trabajos e investigaciones en este ámbito.

## 2.1. Antecedentes: estudios de Análisis Contrastivo italiano/español - inglés

Tanto en Italia como en España, los primeros estudios de lingüística contrastiva de sesgo científico aparecen en los años setenta del siglo XX. Sin embargo, no es hasta dos décadas después cuando se desarrolla completamente la disciplina, que actualmente podríamos considerar en auge.

Hoy en día las publicaciones relacionadas con el estudio contrastivo entre español e italiano nos ofrecen un cuadro cada vez más amplio de la interlengua de los aprendientes, objeto de examen de nuestra investigación.

En primer lugar, contamos con una extensa variedad de artículos publicados en libros y revistas especializadas que detallamos posteriormente y, en segundo lugar, es evidente el creciente número de congresos específicos de Lingüística Contrastiva donde gradualmente se puede documentar una mayor presencia de trabajos que relacionan el español con el italiano. Dentro de este grupo cabe destacar las actas de congresos anuales de asociaciones orientadas esencialmente hacia la Lingüística Aplicada y a la enseñanza de lenguas como la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) así como otras asociaciones con objetivos más amplios pero que dan cabida a estudios de esta índole como, por ejemplo, la Associazione Ispanisti Italiani (AISPI).

Con la eclosión del movimiento del Análisis Contrastivo a partir de los años cuarenta se realizaron diversos estudios lingüísticos que relacionaban dos

lenguas; no obstante, el denominador común era generalmente el inglés<sup>22</sup>.

Una buena muestra de esta realidad es la labor desarrollada a partir de los años sesenta por el *Center for Applied Linguistics* de Washington que, tal y como señala Di Pietro (1986), impulsó la publicación de trabajos de tipo contrastivo con el inglés como lengua de referencia. Auspiciados por la firma entre la institución y la Oficina de Educación de los Estados Unidos de un contrato (1960-1965) se proyectaron trabajos contrastivos del inglés con las cinco lenguas extranjeras que se enseñaban en el país norteamericano: francés, alemán, italiano, ruso y español.

En lo que respecta a las lenguas que nos ocupan, la pionera *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés* (1960) de Cárdenas marca la pauta de las publicaciones del momento y «sirvió durante muchos años como guía práctica para profesores de español en los Estados Unidos» (Di Pietro, ídem: 17), un apunte que da buena cuenta de su relevancia en el ámbito didáctico de la época. El camino iniciado en 1960 prosigue, en cuanto a estudios inglés-español, con una dupla de interesantes referencias: *The Sounds of English and Spanish* (1965) de Stockwell y Bowen y *The Grammatical Structures of English and Spanish* de Stockwell, Bowen y Martin (1965). Con respecto al italiano, también en 1965 ven la luz *The Sounds of English and Italian* y *The Grammatical Structures of English and Italian*, ambos de Agard y Di Pietro, estudios paralelos a los ya mencionados sobre el español.

---

<sup>22</sup> Como, por ejemplo, observamos en los estudios de WEINREICH, U. (1953) y LADO, R. (1957).

En estos años carecemos de trabajos que relacionen el español y el italiano de un modo tan exhaustivo y global como se hizo con otras lenguas. Así pues, el panorama de los estudios contrastivos entre italiano y español en su totalidad no es parangonable al de inglés y español, sino que es más tardío, reducido y disperso. De hecho, tradicionalmente, el interés del español para italófonos y viceversa residía en los estudios literarios más que en los lingüísticos a pesar de que a finales de los años treinta del siglo XX, debido fundamentalmente a cuestiones ideológicas, se impulsara la enseñanza del italiano como segunda lengua en las Enseñanzas Medias<sup>23</sup>.

En el ámbito español es fundamental la labor desarrollada por la Asociación Española de Lingüística Aplicada, AESLA, fundada en 1982 —varias décadas después del primer impulso investigador sobre lingüística contrastiva en los países anglosajones—. Resulta significativo que en su I Congreso, celebrado en Murcia y dedicado a las “Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística”, la totalidad de ponencias publicadas en la sección “Análisis de contrastes” que analizan dos o más lenguas en clave contrastiva tengan el inglés como elemento común<sup>24</sup>. En el resto de ponencias

---

<sup>23</sup> En este sentido, la Ley de 20 septiembre de 1938 - Sobre reforma de la Enseñanza Media auspicia la introducción de la lengua italiana en el currículo del Bachillerato: «Esta cultura humanística debe completarse con [...] dos lenguas vivas, que escogerán los alumnos entre las que se fijan en el cuadro de estudios, siendo obligatorio que una de ellas sea el italiano o el alemán, que facilitarán a los futuros Bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero».

<sup>24</sup> Estos artículos son YAGUAS, A.M. y GIL CANO, C. “Errores gramaticales producidos por transferencia lingüística en la adquisición de una segunda lengua: Consideraciones teóricas sobre una ilustración contrastiva español-inglés”; GUTIÉRREZ DÍEZ, F. “Aspectos lingüísticos de la segmentación del tono en inglés, castellano y catalán”; QUEREDA, L. “El problema de la selección en la lingüística de contrastes. Distintas aproximaciones al estudio de la voz pasiva en inglés y en español”; MARTÍN MINGORANCE, L. “Las unidades sintagmáticas verbales en inglés y en español. Metodología de análisis”; ROCHE ROLAN, M. “«Choosing the right word» (errores léxicos y lexicología comparada)” y KONIECZNA-TWARDZIKOWA, J. “La realización

publicadas bajo diferentes direcciones temáticas, encontramos una única mención a un caso de interferencia entre francés y español: Fernández Menéndez (1983). Este hecho muestra claramente la preponderancia del inglés, prestigiado como lengua de referencia entre la comunidad científica, como objeto de estudio, y el olvido de otras lenguas, mucho más próximas al español, como el italiano o el portugués.

En los últimos años algunos investigadores han hecho referencia en sus publicaciones a la ausencia de este tipo de estudios entre italiano y español:

Purtroppo sono poche le ricerche contrastive tra italiano e spagnolo e ciò denota una mancanza di attenzione nei confronti della LC e, quindi, dei lavori realizzati sulla lingua italiana nei paesi ispanofoni e sulla lingua spagnola in Italia (Ceruti, 2009).

Calvi, en el XXIII Congreso de AISPI celebrado en 2005, introduce el resultado de su meticulosa investigación sobre los estudios contrastivos entre italiano y español publicados hasta la fecha señalando que

[...] la relación entre español e italiano no fue objeto de los estudios realizados en el ámbito del movimiento del AC, que tenían el inglés como denominador común. El español para itálofonos (y viceversa) correspondía a un interés minoritario, centrado en temáticas literarias más que en planteamientos lingüísticos [...] han faltado proyectos de gran alcance, pero los esfuerzos de investigadores solitarios han ido aportando granitos de arena a una obra común de la que todos sentían la necesidad (2008: 19).

---

superficial del sujeto en español, polaco e inglés”.

Sin embargo, los años ochenta suponen la eclosión de los más diversos estudios contrastivos, investigaciones que se desarrollan también en los años noventa y que se multiplican en el siglo XXI, como veremos a continuación.

## 2.2. Primeros estudios contrastivos italiano-español: años setenta y ochenta

La producción de estudios de carácter contrastivo entre español e italiano se desarrolla de manera escalonada durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado. Su origen se halla en los trabajos colaborativos emprendidos en el ámbito universitario italiano, que anticiparán la producción científica desplegada en el ámbito español una década después.

### 2.2.1. El nacimiento de los estudios contrastivos italiano-español: Italia

Para recorrer esta línea temporal, una reseña indispensable y reveladora de los trabajos más importantes publicados hasta 2005 se encuentra en el artículo de la propia Calvi, pionera en la realización de estudios contrastivos entre italiano y español, “Lingüística contrastiva de español e italiano”, editado en 2008. Este artículo detecta en los años setenta y ochenta una primera línea de investigación principalmente didáctica —centrada en la metodología y los materiales—, impulsada a partir de dos iniciativas concretas llevadas a cabo en suelo italiano<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Calvi (2008) atribuye, no obstante, al profesor Guido Mancini la paternidad putativa de los estudios contrastivos italiano-español con el artículo “Problemas de enseñanza y estudio del castellano en Italia” (1964). Se trata más bien de una reflexión y queja sobre la escasez de estudios sobre el tema: «los filólogos románicos están orientados espontáneamente a considerar los estudios lingüísticos como auxiliares a su disciplina, más que como su propia finalidad. Lo mismo puede repetirse por los hispanistas que están más empeñados en el estudio de la literatura que en el de la lengua».

La primera de ellas surge del Instituto Español de Lengua y Literatura de Roma. Esta prestigiosa institución organizó en el curso 1974-1975 un seminario bajo el título de “Problemas del Español en Italia”. Un año más tarde las intervenciones desarrolladas en el congreso vieron la luz en la revista “Pliegos de cordel”. A pesar de no abordar estos problemas desde el punto de vista de la lingüística contrastiva, podemos rescatar una propuesta de Joaquín Arce, el trabajo “Español e italiano. Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos”, como antecedente directo de los estudios en este campo.

La segunda de las iniciativas se canaliza a través de la publicación de las actas de dos de los primeros congresos de la Associazione Ispanisti Italiani celebrados en 1976 y 1981 en Pisa y en L’Aquila respectivamente bajo los títulos “Problemi dell’insegnamento dello spagnolo e riforma della scuola media superiore” (1976) y “Didattica della lingua e lingue iberiche” (1981).

La AISPI nació a raíz de las inquietudes intelectuales de un reducido número de hispanistas que propuso una «reunión de amigos»<sup>26</sup>, con la finalidad de sentar las bases para fundar esta asociación y discutir temas de interés común. Para ello, involucraron a colegas de distintos centros y, no sin ciertas dificultades, se constituyeron como asociación en 1973. Sus congresos abordan generalmente temas tanto literarios como lingüísticos. Con la intención de afrontar diversos aspectos de la enseñanza del español, convocan en 1975 su tercer congreso —celebrado en 1976— en el que plantean dos argumentos muy concretos: los “Problemas de la enseñanza del español y la reforma de la

---

<sup>26</sup> «incontro tra amici», DOLFI (1998: 7) entrecomillado en el original. Para más información sobre la constitución de esta asociación véase op. cit.

escuela media superior” y la “Metodología de la literatura, interdisciplinariedad y estructuras departamentales universitarias”.

En cuanto a la primera línea de investigación mencionada, se remite a los participantes, entre otros documentos, una recomendación sobre los puntos importantes que debían tener en cuenta ante los cambios que se iban introduciendo progresivamente en el sistema escolar italiano en esta década.

Estos puntos se referían a

[...] “sostenere e dimostrare la capacità formativa generale dell' insegnamento della lingua moderna, se criticamente e scientificamente condotto”, indicare i possibili sblocchi professionali per i laureati o diplomati in lingue, sostenere l'introduzione del bilinguismo nella scuola (Dolfi, 1998: 15).

La problemática de la enseñanza de la lengua es predominante frente a la segunda línea propuesta, ya que se realizan ocho intervenciones —el doble de las que se llevan a cabo respecto a la metodología— divididas en dos secciones: investigaciones cognitivas e investigaciones teóricas<sup>27</sup>. De estas ponencias surgieron varias iniciativas entre las cuales destaca la posible creación de una comisión para la preparación de una gramática contrastiva de español e italiano de base científica y metodología adecuada.

En el VII congreso de 1981 se retoma con fuerza la investigación en didáctica de la lengua, aparcada desde la reunión de Pisa de 1976. Bajo el título genérico de “Didattica della lingua e lingue iberiche”, los ponentes ofrecen

---

<sup>27</sup> No se hallan en el archivo de AISPI la relación de las comunicaciones desarrolladas ni los comunicantes.

una amplia miscelánea de propuestas que enriquecen considerablemente el panorama lingüístico del momento. Asimismo, este congreso es fundamental porque reúne a estudiosos de diversas procedencias que marcarán la pauta para la investigación futura en lingüística contrastiva entre español e italiano: Calvi, Melloni, Saussol o Scaramuzza, entre otros.

El prefacio de la publicación de las actas, a cargo de Calabrò, es una visión clara del estado de la didáctica lingüística en Italia y España a principios de los años ochenta, y toda una declaración de intenciones sobre el nuevo camino por recorrer en esta disciplina:

Il tema della didattica linguistica ha avuto, in questi ultimi anni, come è noto, una grande diffusione, sia per quanto riguarda la richiesta di informazione, sia per la produzione editoriale. [...] Questo convegno è dunque nato con l'intenzione di verificare lo stato della questione ai vari livelli e anche di stimolare una più approfondita riflessione critica e scientifica sull'argomento (Associazione Ispanisti Italiani, 1982: 7).

Además de las aportaciones pergeñadas en los congresos de la AISPI, son destacables las investigaciones dirigidas por Katerinov en el Centro italiano di Linguistica Applicata, perteneciente a la Università per Stranieri di Perugia, sobre el uso de las preposiciones en italiano y en español (1980, 1981, 1983) basadas en la metodología del Análisis de Errores.

Es también destacable la labor de la profesora de la Università di Pisa García Dini, con estudios contrastivos sobre los verbos (1977, 1980) y algunas parejas de preposiciones (1988) en diferentes revistas italianas.

### 2.2.2. Primeros estudios contrastivos italiano-español en España

En España, sin embargo, los estudios contrastivos tardarán aún unos años en despegar, acunados en el ámbito universitario. En este sentido, no es casual que sea la Universidad de Sevilla la que en 1984 recoja trabajos de diferentes investigadores en la seminal publicación *Italiano y español. Estudios lingüísticos*, coordinada por Carrera Díaz. En ella, un grupo de italianistas españoles de la talla del propio Carrera Díaz, Arce, Fernández Murga y Muñiz Muñiz propone varios artículos cuyo nexo es el enfoque contrastivo entre los esquemas lingüísticos del italiano y del español.

La publicación combina artículos generales como el de Arce “Italiano y español: confrontación lingüística” y el de Carrera Díaz “Italiano y español: elementos para una comparación” en los que se comparan las dos lenguas, junto con otros más específicos que examinan argumentos en clave contrastiva tales como las preposiciones *desde* y *da*, el número de fonemas en ambas lenguas, el uso del condicional o las formas no personales de los verbos.

Asimismo, la publicación en 1984 del *Curso de lengua italiana* y en 1985 del *Manual de gramática italiana* de Carrera Díaz, docente e investigador de la Universidad de Sevilla, supone un pilar fundamental para los estudios contrastivos de intención didáctica y divulgativa por extensión, exhaustividad e inteligibilidad.

El camino iniciado en los ochenta se vería ampliado sustancialmente con la publicación, en 1996, de su *Grammatica spagnola*, que funciona a la inversa, es decir, como gramática española destinada a hablantes italianos; de esta

manera cubrió el vacío existente en Italia de una gramática española de corte moderno y de carácter contrastivo.

Estos estudios, que configuran un corpus relativamente modesto, serían, sin embargo, la espita de la que surgirá la interesante y fructífera producción de la disciplina a partir de la siguiente década.

### 2.3. Años noventa y principios del siglo XXI

En España, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, se funda en 1987 como respuesta al creciente interés en todos los continentes por el aprendizaje de la lengua española y sus culturas. En su III congreso, celebrado en 1990, es donde se encuentran las primeras referencias a estudios contrastivos italiano-español con el artículo de J. Gil (publicado en 1994) sobre los problemas que presenta la enseñanza del español a los italianos. Hay que esperar, sin embargo, al VIII congreso, celebrado en 1997, con Calvi y Martinell (1998) —que reflexionan en torno a la utilidad de emplear la contrastividad en la didáctica de las lenguas afines a partir de los dobletes léxicos— y Caballero Rubio y Corral Hernández (1998) —que examinan contrastivamente las preposiciones locativas en italiano y español— para encontrar más aportaciones en esta línea que continuarán de la mano de diferentes investigadores en los sucesivos congresos. Un artículo de referencia posterior será sin duda “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”, de Calvi (1999).

La principal innovación desarrollada en los estudios realizados a partir de los años noventa consiste, según Calvi (2008), en la integración en dichos trabajos de la Pragmática y la Lingüística del texto y lenguajes específicos, con especial relevancia de los ámbitos de la comunicación y la política.

Dos investigadores italianos, Lenarduzzi y Montalto Cessi, abanderan la investigación en estos ámbitos durante toda la década. El primero estudia la pragmática de los saludos en italiano y español (1991), la de los verbos deícticos en español (1993), algunas preposiciones (1992), adverbios temporales (1997) e incluso dedica un artículo al *anche* italiano y sus formas correspondientes en español (1995). Por su parte, Montalto Cessi se ocupa de la lingüística del texto y los lenguajes específicos en trabajos sobre las ciencias políticas (1998) y el periodismo económico (1999, 2001).

Igualmente debemos señalar las investigaciones efectuadas en ámbitos universitarios como la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori de la Università degli Studi di Bologna (con sede en Forlì), con Melloni a la cabeza, con estudios orientados al lenguaje de los medios de comunicación desde la década de los ochenta (1982, 1986, 2000, 2002) o la Universidad de Milán, bajo la coordinación de Scaramuzza Vidoni, que se ha ocupado de la enseñanza del léxico y las aplicaciones a las nuevas tecnologías en publicaciones como *Talleres didácticos* (1998) o *Enseñanza del léxico* (2000). Asimismo, Scaramuzza ha impulsado la organización de Jornadas de Estudios como la de Lingüística Contrastiva y Retórica Contrastiva en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, (Milán, 2003).

#### 2.4. Investigaciones transversales: fonética y fonología

Mención aparte merecen los múltiples estudios contrastivos sobre fonética y fonología entre las dos lenguas, campo donde sobresalen autores como Saussol. Tras haber publicado varios estudios sobre cuestiones fonéticas en revistas italianas, en 1983 ve la luz su monografía *Fonología y fonética del español para itálofonos*, a la que sigue, casi dos décadas después, el volumen *Las consonantes oclusivas del español y el italiano. Estudio contrastivo* (2001). En este campo de actuación es también reseñable Mazzotta con su manual *Italiano francese spagnolo. Sistemi fonologici a confronto* (1984), que amplía el estudio contrastivo a tres lenguas románicas. Más recientes e igualmente destacables son los artículos de Alfano, Llisterri y Savy (2008, 2009) sobre la producción y percepción del acento léxico en italiano y en español.

#### 2.5. La eclosión de los estudios contrastivos específicos: siglo XXI

Podría decirse que el terreno abonado por los pioneros en la investigación de lingüística contrastiva italiano-español fue indispensable para el actual estado de la cuestión. Desde comienzos del siglo XXI la producción de referencias bibliográficas y hemerográficas sobre el tema se ha multiplicado, y ofrece al investigador y al docente un amplísimo abanico de referencias que configuran un rico panorama en lo que a estudios contrastivos se refiere.

##### 2.5.1 El papel del grupo LICEI

Es conveniente reseñar, en primer lugar, el papel desempeñado por el grupo Lingüística Contrastiva Español-Italiano (LICEI), asociación consagrada

al estudio de la lingüística contrastiva italiano-español. Dirigida por F. San Vicente, docente de la Università di Bologna, esta asociación, con sede en la Università di Bologna-Forlì, está integrada por un numeroso grupo de investigadores —muchos de ellos españoles— de las principales universidades italianas: Bolonia, Roma, Milán, Pisa, Génova y Turín, y cuenta con una red de relaciones con investigadores de varias universidades españolas.

El grupo LICEI nació como resultado de la acción conjunta de diversos investigadores, que compartieron inquietudes y experiencias en una serie de encuentros y congresos organizados a partir de 2004 por el departamento de Traducción e Interpretación de Forlì.

Como obra señera, LICEI publica en 2007 *Partículas = Particelle: estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, cuya finalidad explica San Vicente, coordinador del volumen, en los siguientes términos:

La convergencia en torno a un tema como partículas / particelle tenía el propósito de abrirse precisamente a estudios en los que el análisis contrastivo supusiera una señal para la recuperación del análisis lingüístico y contrastivo [...] observar qué aproximaciones se estaban produciendo entre los lingüistas interesados por el sector (San Vicente, 2007: 7).

*Partículas = Particelle* comprende una colección de artículos en italiano y español que abordan distintos aspectos predominantemente gramaticales como las construcciones concesivas, los pronombres, los adverbios, las interjecciones, etc., además de una abundante y completa bibliografía sobre los estudios contrastivos entre el italiano y el español desde 1999 hasta 2007 que

resulta imprescindible para tener una visión global de la situación actual en este campo. Esta recopilación, llevada a cabo por Barbero Bernal (2007) en el capítulo “Bibliografía del análisis contrastivo español e italiano (1999-2007)”, demuestra que los estudios de Interlengua y Lingüística Contrastiva han tenido un fuerte auge en los últimos años. Recopila veintitrés páginas de autores y estudios a su vez divididos en secciones temáticas: lingüística contrastiva; fonética y fonología; morfosintaxis; lexicología y lexicografía; análisis del discurso y pragmalingüística; didáctica; traducción e interpretación; gramáticas y diccionarios. En estas secciones, el grueso de los estudios corresponde al apartado de morfosintaxis seguido por el de traducción. Si nos centramos en el de lexicología, la mayoría de las publicaciones tienen que ver con la fraseología<sup>28</sup>.

#### 2.5.2. Los estudios contrastivos en los congresos de investigación

En el marco de la producción científica desarrollada en los congresos de investigadores y docentes destacan las aportaciones surgidas en los diferentes encuentros en la última década.

En primer lugar, cabe destacar el XXIII Congreso de AISPI celebrado en Palermo en 2005 y dedicado específicamente a la lingüística contrastiva entre el italiano y las lenguas ibéricas. Las actas de este congreso suponen el compendio de estudios contrastivos italiano-español más completo desarrollado en el marco de una reunión de docentes e investigadores hasta la fecha.

---

<sup>28</sup> Véase BARBERO BERNAL, 2007: 278-281.

Así, en las treinta y cinco ponencias del XXIII Congreso observamos, además de la presencia habitual de comunicaciones de corte gramatical, léxico o literario, un buen número de referencias de corte pragmático, de tipología textual y de traducción. Reseñamos, en este sentido, las aportaciones de Ariza, “De cuándo se diferenciaron el italiano y el español” (2008); Di Franco (2008) con un estudio sobre el valor pragmático en la alternancia del indicativo y el subjuntivo en ambas lenguas; y Martín Bosque (2008), que postula la creación de diccionarios monolingües con una información de contorno específica dirigida a usuarios no nativos de una lengua materna concreta.

En el contexto del VIII Congreso de Lingüística General, celebrado en Madrid en 2008, se inscribe la valiosa aportación de Tomaselli (2008), investigadora que, en primer lugar, denuncia el arraigado estereotipo de identificar estas dos lenguas a causa de su afinidad y las consecuencias negativas que esta idea provoca en la actitud y, por tanto, en el aprendizaje del estudiante y, en segundo lugar, cuestiona la utilidad de las informaciones contrastivas, más bien fragmentarias, de los manuales didácticos para italianos o para españoles.

Por su parte, en los Congresos Internacionales de ASELE podemos señalar diversos artículos publicados en sus XVI y XVII ediciones, dedicados respectivamente a la competencia pragmática y a las destrezas orales en la enseñanza del español L2. Los aspectos pragmáticos italiano-español referidos a la relación o interferencia de la lengua con la cultura son tratados en las comunicaciones de Brandimonte (2006), De Benedetto (2006) y Di Franco

(2006). En lo que atañe a las destrezas orales, Gouverneur (2007) analiza las marcas de oralidad presentes en la puntuación y en el discurso referido en redacciones de estudiantes italianos de ELE mediante el método de Análisis de Errores; Betti y Vera Costa (2007) reflexionan en clave de didáctica contrastiva sobre la utilidad de trabajar en el aula las diferencias en la gestualidad de italianos y españoles y Rovira Collado (2007) analiza los errores en la comprensión auditiva.

En el XX Congreso de ASELE (2009), dedicado a los lenguajes específicos, hallamos un artículo, Río Zamudio (2009), que relaciona español e italiano en el contexto del sector del turismo. Asimismo en los XXI y XXII<sup>29</sup> congresos, celebrados en 2010 y 2011 respectivamente, también encontramos las aportaciones puntuales de Brandimonte (2011), que realiza un breve estudio contrastivo sobre los vocativos, y Pascual Escagedo (2012), que analiza las estrategias en la toma y cesión de turnos de habla de estudiantes italianos de E/LE y españoles de I/LE.

### 2.5.3. Otros trabajos

Si revisamos detenidamente los trabajos más recientes que relacionan el italiano con el español se puede observar que, por una parte, existen estudios en los que se analizan en conjunto todos los tipos de errores interlinguales y, en general, se presta una especial atención a los morfosintácticos. Es el caso de Gutiérrez Quintana con su “Análisis de la interlengua de italianos aprendices

---

<sup>29</sup> El XXI Congreso bajo el título “Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE” y el XXII, con “La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”.

de español” (2005), que efectúa un análisis general de una serie de producciones de itáfonos estudiantes de E/LE dividiendo los errores en categorías y, a continuación, según diferentes criterios metodológicos, con el objetivo de determinar las áreas de mayor dificultad; y el volumen de Martín del Rey que, con su *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos* (2004), se centra en la producción oral. Sánchez Iglesias en *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE* (2003) ofrece una panorámica sobre algunos aspectos del aprendizaje y adquisición de las lenguas afines a partir de un exhaustivo análisis de datos de errores de estudiantes italianos.

Obligada es la mención a Matte Bon con su “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia” (2004), que plantea la cuestión de la gramática en la enseñanza del español en Italia pero, a su vez, cataloga algunos problemas didácticos relacionados con el léxico y la superficialidad a la hora de presentar las disimetrías, que suelen centrarse en los falsos amigos evidentes, pero no en los falsos amigos parciales, las palabras o expresiones que no existen en una de las dos lenguas, las palabras que existen y son comprensibles, pero no frecuentes en el uso y las diferencias en los mecanismos de formación de palabras.

Otra obra de importancia sobre el tema que nos ocupa es el libro *Estudios de lingüística contrastiva italiano-español* (Alloa, Navilli y Pedrotti, 2008) que aborda las disimetrías sintácticas y pragmáticas del discurso a partir

del plano semántico-referencial. Este volumen editado en Argentina es fruto de la colaboración de varios profesores adscritos al Centro de Italianística de la Universidad Nacional de Córdoba. El libro recoge, con voluntad compiladora, varios trabajos precedentes en una versión actualizada y está concebido para ayudar a la enseñanza de la traducción y para la reflexión lingüística en general.

En estos años es asimismo fundamental la publicación de la GREIT, la *Gramática de referencia de español para italófonos* (2013), obra colectiva dirigida y coordinada por San Vicente y editada en tres volúmenes que se dividen en “I. Sonidos, grafías y clases de palabras”, “II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica” y “III. Oración, discurso, léxico”. Esta gramática se distingue por tener en cuenta las aportaciones más recientes en el campo de la gramática española y por su ánimo de ahondar en determinadas cuestiones no suficientemente tratadas en las gramáticas contrastivas precedentes, tales como los marcadores conversacionales y marcadores del discurso, la negación, etc.

Cabe destacar asimismo en el panorama de estudios en España la publicación en 2014 del monográfico *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)* por parte de la Revista “Philologia Hispalensis”. Este monográfico, nacido con la voluntad de homenajear el trigésimo aniversario de la publicación en la Universidad de Sevilla de *Italiano y español. Estudios lingüísticos* (1984), recoge una selección de artículos de diversa índole, si bien todos ellos basados en un enfoque contrastivo. Entre ellos destacan los de Carrera Díaz (2014), que da cuenta de la importancia que para la traducción

literaria tiene la lingüística contrastiva; Padoan y Arqués (2014), autores del *Grande Dizionario di Spagnolo* de Zanichelli, que exponen la forma en que han resuelto los problemas de taxonomía gramatical relacionados con el tratamiento de los verbos transitivos e intransitivos y los complementos en la elaboración de su obra; y Núñez Román (2014), que aborda la fraseología relacionada con el campo semántico de la ira en ambas lenguas. Además, se incluyen estudios sobre focalizadores aditivos (Borreguero Zuloaga, 2014), conectores (Guil Povedano, 2014 y Solsona Martínez, 2014) y sufijos (D'Angelis, 2014), fundamentados en las últimas teorías lingüísticas en sus análisis. La lexicología contrastiva se reduce a tres estudios: los reflejos lingüísticos de la entrada del euro en Italia y España (Calvo Rigual, 2014), el corpus léxico de la cosmética en la traducción especializada (Flores Acuña, 2014) y el comportamiento de la palabra *bolide/ bólido*, con adquisición o pérdida de sentidos figurados, en la prensa del siglo XX (Capponi, 2014).

#### 2.5.4. El portal Contrastiva.it

En 2010 hallamos un punto de inflexión para el estudio de la lingüística contrastiva italiano-español, que parte nuevamente desde el grupo de trabajo radicado en la Università di Bologna-Forlì. Es entonces cuando San Vicente inaugura un portal virtual llamado “Contrastiva. Portal de gramática y de lingüística contrastiva español italiano”, <http://www.contrastiva.it/>, que destaca por su afán divulgativo, aprovechando las posibilidades que ofrece el entorno digital.

“Contrastiva.it” plantea diferentes objetivos, entre los cuales hallamos «profundizar en la historia y tradición de los estudios contrastivos entre las lenguas española e italiana, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos, gramaticográficos, culturales e ideológicos». Para ello dispone de tres herramientas fundamentales: un repertorio en el que se catalogan más de doscientas gramáticas históricas, un repositorio digital que recoge un centenar de estas y, por último, una fundamental bibliografía.

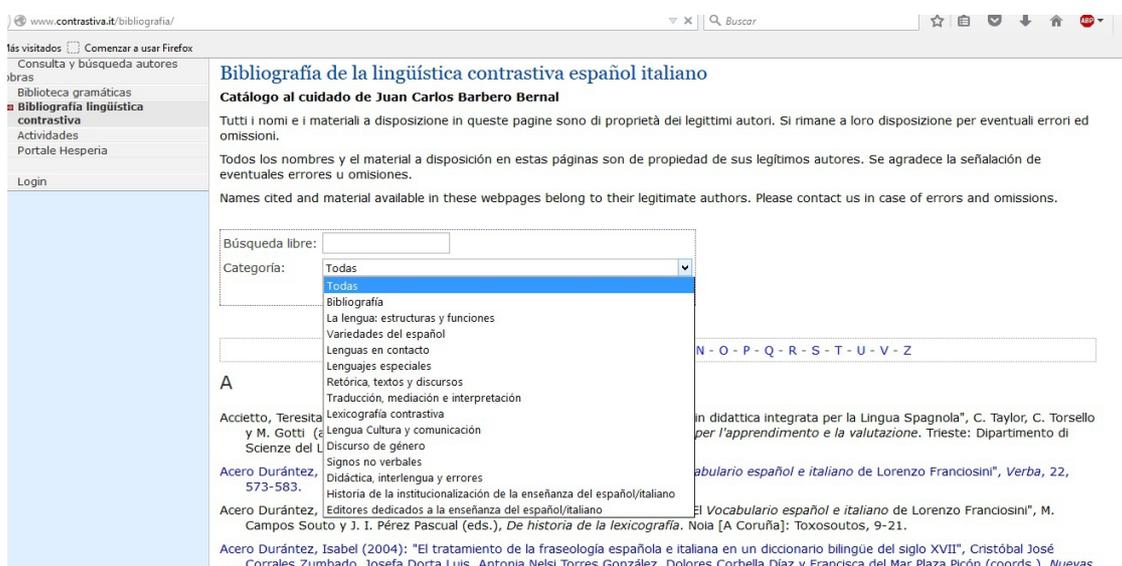


FIGURA 2. Portal Contrastiva.it: sección de bibliografía

Este apartado, esencial para sistematizar la historia de los estudios contrastivos entre italiano y español, es fruto del trabajo desarrollado a partir de la ya mencionada publicación *Particelle* por Barbero Bernal, miembro de LICEI. Nos adentra en un extraordinario banco de referencias bibliográficas (muchas de ellas accesibles en formato .pdf), lo que posibilita delimitar la producción científica desarrollada en este ámbito desde sus inicios hasta la actualidad.

Además de la clasificación inicial por autores (que se establece por defecto al ingresar en la página), se puede acotar la búsqueda por trece categorías diferentes, entre las cuales destacaremos, a modo de ejemplo, las de Retórica, Signos no verbales, Lenguajes especiales, Traducción o Didáctica, interlengua y errores.

“Contrastiva.it” es, en esencia, una muy útil herramienta de trabajo tanto para el hispanista como para el italianista, un necesario compendio de referencias a reflexiones y trabajos teórico-prácticos sobre italiano y español en constante actualización.

#### 2.5.5. Nuevas tendencias en el Análisis Contrastivo: la Neurodidáctica

En los últimos años ha surgido una corriente de estudios basada en teorías neuropsicolingüísticas, la Neurodidáctica, una disciplina integrada en la Neurociencia que pretende aunar la investigación cerebral con la psicología, la pedagogía y la lingüística y establecer una base científica sólida que explique cómo se enseña y cómo se aprende. En palabras de Unzueta (2011: 100) «es una nueva disciplina científica que analiza y reflexiona acerca de la optimización del aprendizaje sobre la base del máximo aprovechamiento de las potencialidades y capacidades cerebrales».

En lo que atañe al ámbito lingüístico —entre otras cuestiones como puedan ser los trastornos del lenguaje— la Neurodidáctica se ocupa de estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE a partir del funcionamiento cerebral y las conexiones neuronales para rentabilizarlo y propiciar aprendizajes significativos.

En la actualidad hay algunas publicaciones en esta línea que, auspiciadas por entidades oficiales y grupos de investigación académica, relacionan el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Es destacable el volumen *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative* de Compagno y Di Gesù (2013). Este trabajo se integra en la colección *Neuropaideia*<sup>30</sup> que, impulsada por la editorial Aracne y por la colaboración entre dos universidades europeas (Universitat de València y Università degli Studi di Palermo) ha publicado recientemente diversos e interesantes estudios relacionados con la disciplina que nos ocupa.

En esta publicación nos interesa el primer capítulo, de Di Gesù, dedicado a la “neurodidattica e apprendimento di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo”, en el que la autora habla de la neurología del aprendizaje lingüístico desde un punto de vista interdisciplinar y da algunas claves para entender la diferencia de adquisición del español por parte de los itálofonos frente a los anglófonos o germanófonos, por ejemplo. A este respecto afirma que

[...] ciò che differenzia l'acquisizione dello spagnolo L2 da parte d'italofoni piuttosto che da parte di anglofoni o germanofoni ecc., è che in essa l'apprendimento si organizza seguendo il “*patrón*” gestaltico alternativo in cui la Figura differisce di poco

---

<sup>30</sup> Esta colección supone un esfuerzo colaborativo entre integrantes de diferentes universidades españolas e italianas que se ve reflejado en el elenco de su comité científico. Nombres como A. López y M. Veyrat (Universitat de València), Calvi (Università degli Studi di Milano), San Vicente (Università di Bologna), C. López y M. Matesanz (Universidad Complutense de Madrid) o La Marca, Lendinara y Zaniello (Università degli Studi di Palermo).

dallo Sfondo, perché non ha una frontiera propria che la isoli dallo stesso ( Compagno y Di Gesù, 2013: 63-64).

Estas aportaciones, que ensanchan los límites de la teoría del Análisis Contrastivo hacia aspectos hasta ahora inexplorados suponen, a día de hoy, una de las vertientes más innovadoras en el ámbito en el que nos movemos.

#### 2.5.6. Los estudios sobre léxico

Disponemos, como vemos, de minuciosos estudios sobre argumentos muy concretos. Con todo, si examinamos concienzudamente toda esta información, podemos corroborar que la mayoría de estudios publicados hasta la fecha corresponden a artículos que analizan diversos aspectos y puntos muy específicos dentro del ámbito de la morfosintaxis —se dedican no pocos esfuerzos a las preposiciones y al modo verbal, sin duda caballos de batalla en las clases de lengua— y de la pragmática, con especial atención a los marcadores discursivos y a las formas de cortesía.

No obstante, los estudios interlingüísticos centrados en el léxico son más bien puntuales y, dentro de estos, los argumentos más tratados son el de la fraseología y el de los falsos amigos<sup>31</sup>.

Al margen de la fraseología, resultan inestimables las aportaciones de Calvi. En “Apprendimento del lessico di lingue affini” la autora analiza algunas problemáticas ligadas a los procesos de comprensión y producción del léxico de una L2 y nos advierte sobre las dificultades que obstaculizan su estudio:

---

<sup>31</sup> Para profundizar en estos argumentos remitimos a la bibliografía proporcionada por BARBERO BERNAL (2007).

Nonostante l'ampia disponibilità di ricerche sull'apprendimento di lingue straniere, e benché la conoscenza del lessico sia uno dei fattori fondamentali in questo processo, sono ancora relativamente pochi gli studi specifici; il che si spiega tenendo conto che l'area lessicale costituisce uno dei versanti più aperti e difficili da sistematizzare di una lingua (Calvi, 2004a: 64).

Además, son muy valiosos artículos como “La enseñanza del léxico italiano a estudiantes de habla española: observaciones en torno al problema de los sufijos” de Muñiz Muñiz (1985), donde reflexiona en torno a la imprevisibilidad interlingüística e intralingüística en la formación de palabras y plantea las directrices a seguir para poder realizar en el futuro un estudio sistemático de la aplicación de los sufijos; “Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: el papel de la restricción combinatoria en el léxico común y en el especializado” de Gouverneur (2007), que analiza las dificultades de interpretación y uso del léxico de aprendientes tanto de italiano como de español teniendo en cuenta la restricción combinatoria a la que muchas palabras están sujetas y “Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2” de Ambroso (2001), que afronta el problema especular del aprendizaje del léxico italiano por parte de los hispanohablantes.

Con todo lo expuesto anteriormente, resulta evidente la escasez de estudios contrastivos entre italiano y español basados específicamente en el léxico, a pesar de la estrecha relación entre ambas lenguas y culturas desde el punto de vista histórico y social. Llama poderosamente la atención que, a pesar

de que las cifras de estudiantes italianos que aprenden español y viceversa crecen cada año, nos topemos con una práctica ausencia de estudios contrastivos léxicos que resultarían especialmente útiles en diversos contextos (enseñanza, producción editorial, turismo, etc.). Es en este campo, el menos trabajado, donde se centra nuestra investigación con el ánimo de que nuestras reflexiones y conclusiones resulten útiles en el panorama de los estudios léxicos de las lenguas afines.

### **III. LA INVESTIGACIÓN Y SUS ELEMENTOS**



## 1. BASES DE LA INVESTIGACIÓN

Como apuntábamos en el proemio de este trabajo, la base de esta investigación se centra en el estudio del léxico en la interlengua de los estudiantes italianos que aprenden español y de los estudiantes hispanohablantes que aprenden italiano, en especial, de la influencia del léxico de la LM del alumnado en la creación y desarrollo de su interlengua.

Esta investigación tiene como primer objetivo concreto determinar si la influencia de la LM en el aprendizaje del léxico de una LE afín es superior a la influencia de esta en aprendientes de lenguas no afines. El segundo objetivo es establecer la naturaleza de los errores léxicos y observar si sus porcentajes coinciden en los alumnos italianos e hispanohablantes o si hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Tal y como hemos apuntado en la introducción de esta investigación, los objetivos tienen su concreción en la formulación de cinco hipótesis de trabajo que van desde lo más general a lo más concreto. La primera hipótesis prevé que el porcentaje de errores léxicos en ambos grupos es similar; la segunda, que los errores léxicos interlingüísticos ocupan más del 33% señalado por diversos estudios como nivel habitual de interferencia de la L1 o LM; la tercera, que los errores interlingüísticos son superiores a los intralingüísticos; la cuarta, que los errores de forma son mayores que los de significado y la quinta, que el porcentaje de barbarismos en ambos grupos es similar. Para su verificación realizamos un análisis estadístico con todos los datos recogidos.

Estas cinco hipótesis están estrechamente relacionadas entre sí, si bien para la articulación de la segunda de ellas necesitamos, además de los preceptivos datos estadísticos, un corpus de estudios que nos permitan dar respuesta al interrogante de por qué situamos el 33% de errores interlingüísticos como cifra de referencia para nuestro trabajo. La elección de este porcentaje no es aleatoria, sino que deriva del trabajo desarrollado por diferentes investigadores.

De esta manera, tenemos en cuenta estudios similares ya publicados que establecen un porcentaje determinado de errores interlingüísticos, es decir, que provienen de la LM del aprendiente o de otra L2 a la que recurren.

Así, Ellis (1985) elabora un cuadro donde recoge los porcentajes de interferencia estimados por diversos autores:

Estudio	% errores interlingüísticos	Tipo de aprendiente
Grauberg (1971)	36%	L1 alemán, nivel avanzado
George (1972)	33%	L1 mixta
Dulay y Burt (1973)	3%	L1 español (niños), varios niveles
Tang-Chi-Chau (1974)	51%	L1 chino, varios niveles
Mukattash (1977)	23%	L1 árabe
Flick (1980)	31%	L1 español, varios niveles
Lott (1983)	50%	L1 italiano

CUADRO 8. Porcentajes de estudios clásicos de errores interlingüísticos. Basado en Ellis (1985)

Observamos que estos datos describen un amplio margen, entre el 3% marcado por Dulay y Burt, el 31% señalado por Flick en su “Error types in adult English as a second language” y el 50% de Lott o el 51% de Tran-Chi-Chau. Como punto de referencia hemos tomado el 33% propuesto por Ellis que

reflejaría la media porcentual si tenemos en cuenta todos estos estudios.

Además de estos estudios clásicos, hay investigaciones más recientes donde se pueden rastrear únicamente los porcentajes referidos a los errores léxicos y que arrojan resultados de errores interlingüísticos dispares: el 22.4% de Carini en Bueno, Carini y Linde (1992), el 62.05% de Van Esch<sup>32</sup> (1995), el 47% de Carcedo González (1999) y el 22.7% de Rodríguez Paniagua (2005). Cabe decir que estos estudios también computan otros errores no exclusivamente léxicos. No obstante, de estos autores tenemos en cuenta únicamente los porcentajes que ofrecen referidos a errores léxicos.

Carini analiza en su estudio los errores de un grupo de universitarios españoles estudiantes de inglés como L2, Van Esch hace lo propio con alumnos noruegos de E/LE, Carcedo González con alumnos finlandeses de E/LE y Rodríguez Paniagua con estudiantes árabes de E/LE. Estos tres últimos autores establecen asimismo una segunda categorización: la detección de la procedencia lingüística (más allá de la LM) de los errores interlingüísticos.

Así, debido a la formación lingüística de sus estudiantes universitarios, Van Esch puede detectar la influencia de varias LE en su investigación, de lo que resulta que si tomamos los errores interlingüísticos que sin duda alguna proceden de una sola lengua extranjera, en primer lugar encontramos el francés (61.6%), seguido del neerlandés (23.2%) el inglés (12.3%) y, por último, el alemán (2.9%).

---

<sup>32</sup> Resulta de interés notar que en su 62.05%, Van Esch incluye las preposiciones en la categorización de errores lexicales, cosa que nosotros no hacemos, y ello supone el 16.18% de los errores registrados, que podríamos no contabilizar para establecer una analogía más fiable.

Por su parte, Carcedo señala que los estudiantes finlandeses poseen un amplio conocimiento de lenguas además del finés y el sueco, lenguas oficiales del país, y detecta y ejemplifica que las transferencias más abundantes no son las de sus LM sino las que provienen del inglés, el francés y el italiano, sin aportar, no obstante, los porcentajes de cada una de ellas.

En cuanto a la investigación de Rodríguez Paniagua, si consideramos únicamente los errores léxicos intralingüísticos e interlingüísticos y dejamos de lado los sintácticos y ortográficos, observamos que los interlingüísticos representan el 22.7% y, a su vez, dentro de estos tenemos los de transferencia de L1 que constituyen el 2.8% y los de transferencia desde L2, en este caso el francés, que suponen el 19.9%.

Colegimos de los datos anteriores que los aprendientes de español con LM no afines recurren como estrategia a la transferencia de lenguas consideradas más próximas que la propia.

En cuanto a la quinta hipótesis, está asociada al barbarismo, fenómeno léxico al que otorgamos una especial relevancia en nuestra propuesta. El barbarismo es un tipo de error interlingüístico en el que se toma una palabra de la LM y se incluye en el discurso en la L2. En los niveles iniciales del aprendizaje entre las lenguas afines el empleo de estas palabras resulta una estrategia recurrente para el aprendiente porque, dada la sensación de cercanía lingüística, ese calco bien podría existir.

Cabe señalar, a este respecto, que existen trabajos donde se analizan los barbarismos producidos en E/LE por estudiantes de lenguas no afines y sus

resultados apuntan a que los aprendientes recurren a esta estrategia no necesariamente con su LM, sino también con otra LE estudiada que consideran más próxima.

En esta línea resultan de interés los trabajos de Mohd Hayas (2007) y Fernández Jódar (2007). El primero analiza los errores léxicos en la expresión escrita de los estudiantes malayos de la lengua española y señala un 21.3% de barbarismos dentro de los errores de forma que, sin embargo, no provienen de la lengua materna malaya sino del inglés, lengua vehicular para la enseñanza del español.

El segundo, por su parte, se centra en los errores de la lengua escrita de los aprendices polacos de español. En la parte dedicada al léxico, los barbarismos y préstamos representan el 2.3% del porcentaje total de errores, es decir, el 16.6% si computamos solo los errores léxicos. Estos préstamos se dividen a su vez en los que provienen del polaco (2.2%) y los que proceden del francés (13.8%), además de una presencia testimonial del inglés. Esta diferencia porcentual la atribuye a la proximidad lingüística del francés con respecto al español; de hecho indica que, dado que el polaco no se considera lingüísticamente próximo, sus «préstamos se limitan a palabras que parecen tener para el estudiante una misma raíz latina y que por lo tanto “suenan” a español» (Fernández Jódar, ídem: 70).

En ambos estudios, resulta de interés el hecho de que los aprendices tomen préstamos no de su lengua materna, que consideran muy alejada de la LE, sino de una L2 que perciben como más próxima y que emplean de puente

para acercarse al español. Los estudiantes malayos se apoyan en su conocimiento del inglés y la similitud que encuentran con algunos vocablos del español, analogías que no pueden establecer con su LM. Mientras que, sin embargo, los estudiantes polacos recurren a sus nociones de francés por tratarse de una lengua románica y, por tanto, más afín al español; en cambio, desconfían del polaco y del inglés.

Así pues, el empleo de barbarismos no solo depende, como se podría suponer, de lo efectivamente afín a la lengua meta que sea el idioma del que el aprendiente toma esta palabra, sino de factores más subjetivos, como la idea o el sentimiento de afinidad entre lenguas que tiene el estudiante.

De esta reflexión surge una pregunta a la que tratamos de dar respuesta con la verificación de nuestra hipótesis: ¿cómo emplean los barbarismos los estudiantes de lenguas afines? ¿Recurren únicamente a su LM? ¿Emplean otras lenguas afines o no afines como estrategia de comunicación?

Ya hemos señalado que el segundo objetivo marcado en nuestro estudio consiste en la sistematización de la naturaleza de los errores léxicos y la comprobación de si sus porcentajes arrojan diferencias significativas entre ambos grupos.

Para dar respuesta a esta necesidad, establecemos la construcción de una propuesta de clasificación de errores que nos permita comparar los dos grupos a los que se refiere nuestra investigación para intentar determinar la existencia de patrones comunes.

Esta propuesta de clasificación de errores ha sido planteada por diferentes autores sin llegar a ser desarrollada completamente, motivo por el cual, en el punto 3.1 de este capítulo ofrecemos nuestro modelo de sistematización de errores léxicos aplicado de manera experimental a los sujetos de estudio descritos en el punto 2. De la consulta de los resultados que deriven de esta aplicación de nuestra pauta se podrán confirmar o desechar las hipótesis que vehiculan este trabajo.

### 1.1. La dificultad de sistematizar el error léxico

Para el estudio contrastivo del léxico, por desgracia, no existe aún una metodología comparable a la que existe en lingüística para las investigaciones fonológicas, morfológicas y sintácticas (Luque Durán, 2004: 13).

La cita de Luque Durán muestra de manera diáfana cuán pobre ha sido, históricamente, la consideración del error léxico como objeto de análisis. Generalmente este ha sido supeditado a los estudios de ámbitos gramaticales y sintácticos.

Esta escasez se ha debido en parte a la dificultad de catalogar este tipo de error. Diversos autores en sus estudios reflexionan sobre la complejidad de la sistematización léxica abordándola desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Lado detecta siete categorías de relaciones entre palabras de dos lenguas diferentes cuando se desea establecer una correspondencia entre ellas:

Comparing the foreign language vocabulary with that of the native language we will find words that are (a) similar in form and in meaning, (b) similar in form but different in meaning, (c) similar in meaning but different in form, (d) different in form and in meaning, (e) different in their type of construction, (f) similar in primary meaning but different in connotation, and (g) similar in meaning but with restrictions in geographical distribution (Lado en Marangon, 2011: 288).

Esta afirmación implica la dificultad de articular un modelo sencillo dada la multiplicidad de las posibles combinaciones. A esta complicación añadimos que, en el caso de dos lenguas afines como son el italiano y el español, podríamos deducir que gran parte de los errores cometidos por un hablante no nativo responde a hipótesis creadoras resultado de la aplicación intuitiva de las reglas de formación de palabras a determinadas raíces sin tener en cuenta las disimetrías existentes entre ambas lenguas.

Así, cuando un estudiante italiano se define en español como “alegro” no hace sino aplicar el morfema flexivo masculino singular a un adjetivo que en su lengua posee cuatro terminaciones y no dos, como ocurre en castellano con esta palabra. Igualmente ocurre, pero a la inversa, cuando un estudiante español se manifiesta como “allegre”, aplicando equivocadamente un morfema flexivo femenino plural, al suponer que en italiano esta palabra se trata de un adjetivo de dos terminaciones.

Español		Italiano	
Masc. sg.	Fem. sg.	Masc. sg.	Fem. sg.
alegre		allegro	allegra
Masc. pl.	Fem. pl.	Masc. pl.	Fem. pl.
alegres		allegri	allegre

CUADRO 9. Ejemplo de disimetría léxica en los morfemas flexivos de lenguas afines

El hecho de que las hipótesis formuladas por el aprendiente sean incorrectas manifestará que no están fijadas las restricciones de las reglas pertinentes a cada entrada léxica. Con respecto a estas estrategias Baralo Ottonello afirma que

- a. El procesamiento léxico depende básicamente de señales e interconexiones semánticas.
- b. Se utilizan estrategias de creatividad o innovación como respuesta a los problemas léxicos.
- c. La LM influye en el procesamiento de la LE, no solo mediante la transferencia de un ítem, sino más bien en la sobregeneralización de reglas de formación, de mayor capacidad generativa en la LM que en la LE (2001: 3).

Respecto a este último punto, podríamos pensar que sería relativamente sencillo identificar dichas reglas, prever los errores y dificultades que encontrará el estudiante y de este modo, como proponía Lado (1957), preparar materiales didácticos adecuados para superarlos. No obstante, Calvi nos advierte de la complejidad de dicha labor:

[...] se pure è possibile confrontare scientificamente due sistemi linguistici, è invece difficile far previsioni poiché nella pratica dell'insegnamento ci si trova di fronte a fattori d'esecuzione,

mentre il confronto tra strutture deve prescindere dai comportamenti linguistici individuali (1982: 9).

Sin embargo, este no es el único inconveniente ya que la formación de palabras sigue en las lenguas naturales criterios de aplicación y trayectorias evolutivas en buena medida imprevisibles, con lo que Muñiz concluye:

[...] si ni siquiera es posible prever tampoco derivaciones simétricas dentro de una misma lengua a partir de conjuntos léxicos que parecerían exigir un comportamiento homogéneo (piénsese en las parejas *tonto-tontería* frente a *listo-listeza* o, en italiano, *scemo-scemenza* frente a *furbo-furbizia*), tanto menos cabrá esperar un paralelismo interlingüístico (Muñiz Muñiz, 1985: 147).

Lo cierto es que en este campo italiano y español construyen sus palabras empleando prácticamente los mismos afijos, equivalencia engañosa que conduce frecuentemente al error dado que, como hemos visto, las disimetrías son numerosas y no se pueden sistematizar las causas —o por lo menos de momento no se ha hecho—.

A pesar de estas dificultades, resulta fehaciente que para un estudiante itálofono es comprensible un gran número de palabras de la lengua española y viceversa; no obstante, es una comprensión en principio pasiva ya que el paso al dominio activo es muy diferente (Carrera Díaz, 1997), circunstancia que evidencia una gran distancia entre las habilidades receptoras y las de producción.

## 1.2. Fuentes para la sistematización de errores léxicos

En nuestra investigación hemos revisado diversas clasificaciones de errores léxicos propuestas por diferentes autores. En primer lugar, contamos con la propuesta de Bueno, Carini y Linde (1992) que, según la distinción tradicional de los niveles lingüísticos, diferencia entre errores estructurales, sintácticos, morfológicos, ortográficos, semánticos y de discurso.

Si examinamos esta clasificación, observamos que está predominantemente orientada al análisis verbal puesto que los errores estructurales corresponden al uso de estructuras verbales incorrectas; los morfológicos, a los que incluyen el uso incorrecto de cualquier morfema obligatorio en relación con las formas verbales del discurso; e incluso los semánticos hacen referencia al uso incorrecto de verbos y preposiciones inglesas. No obstante, la clasificación de estrategias posterior —a las que el autor define como los procesos mentales que emplean los aprendientes para dar solución a los problemas que se les presentan en su expresión escrita— resulta muy valiosa dado que recoge la distinción entre errores intralingüísticos e interlingüísticos que también nosotros emplearemos.

Los errores interlingüísticos son los que se derivan del uso de una estrategia de transferencia que supone la interferencia de la lengua materna en la L2, mientras que los intralingüísticos responden a estrategias de analogía —la aplicación de las reglas de la L2 por exceso—, de simplificación —por defecto— y de desarrollo lingüístico —aplicación de falsas suposiciones que no

responden a ninguna de las dos estrategias anteriores—.

Por ejemplo, un error interlingüístico sería, en un aprendiente de italiano de origen español, hablar de un «compagno di appartamento» en lugar de «coinquilino», al hacer una traducción literal de la expresión más familiar española. Una incorrección intralingüística sería, por su parte, escribir «benne» en lugar de «bene» por la percepción de la gran cantidad de palabras con dobles consonantes del italiano en comparación con el español y la aplicación de esta suposición.

La distinción que aplicamos entre errores inter e intralingüísticos nos permite verificar o rechazar la tercera hipótesis de nuestro trabajo en la que afirmamos que los errores interlingüísticos son superiores a los intralingüísticos en los dos grupos que componen nuestro estudio.

En segundo lugar, contamos con la tipificación de Van Esch y Broeders (1995), que sí se centra en los errores lexicales en estudiantes noruegos de E/LE. En una primera fase, diferencian entre errores gramaticales, lexicales y ortográficos. Los lexicales a su vez están subdivididos en cuatro categorías, a saber: la lengua, la clase de palabra, la clase de error —interlingual e intralingual— y la explicación —falsos amigos, hiperonimia, superabundancia, supergeneralización, transliteración y uso incorrecto—. En nuestro estudio también realizamos una primera distinción entre errores ortográficos, gramaticales y léxicos, y tenemos asimismo en cuenta la distinción entre interlingual e intralingual que también establece Bueno.

Por último, resulta de gran interés para nuestro estudio la clasificación propuesta por Fernández López (1997) por parecernos la más exhaustiva en cuanto al léxico y la que más se adecua al tipo de errores de una lengua románica en contacto con otra de la misma familia. En su estudio diferencia entre errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. En los errores léxicos distingue a su vez entre errores de forma y errores de significado.

Por un lado, en los errores léxicos formales incluye el reconocimiento de los rasgos de género y número —entendidos como rasgos léxicos inherentes al nombre—, la formación de palabras no atestiguadas en español, el uso de significantes próximos, las deformaciones y los barbarismos.

Por otro lado, en los errores léxicos semánticos dicha autora distingue entre lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, la confusión entre los verbos copulativos ser y estar, el uso de un registro no apropiado, el uso de perífrasis o expresiones analíticas que sustituyen a un lexema desconocido o dudoso y, por último, la confusión entre lexemas derivados de la misma raíz.

## 2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En todo trabajo de campo conviene delimitar los diferentes elementos que lo conforman y que no son sino aspectos sin los cuales la investigación no tendría sentido. Estos elementos responden a unas determinadas circunstancias contextuales, cuestión que determina, de manera decisiva, los resultados del estudio. En esencia, podemos decir que las alteraciones en los

sujetos, en su contexto social o en las herramientas que se utilicen para recabar datos pueden conllevar conclusiones diferentes.

## 2.1. Perfil del alumno y contexto educativo

La investigación que dio pie a la confección del actual trabajo, *Interlengua: estudio del léxico en estudiantes italianos*, (Barbasán, 2010) planteaba un acercamiento al léxico de 81 aprendientes de español matriculados en el Centre d'Idiomes de la UV entre los años 2007 y 2010. Este conjunto de alumnos se caracterizaba por unos rasgos que permitían definirlo como un grupo homogéneo: su origen italiano; su estancia transitoria en España, generalmente como estudiantes del programa Erasmus; su pertenencia, por lo tanto, a la comunidad universitaria; su intención de aprender español como herramienta de comunicación necesaria en un contexto de inmersión lingüística y un arco de edad comprendido mayoritariamente entre los 19 y los 25 años.

En la parte de prospectiva investigadora de dicho trabajo se planteaba la posibilidad de completarlo dejando la puerta abierta a varios caminos. Uno de ellos, quizás el más evidente, era la necesidad de ampliar los parámetros temporales del estudio para comprobar si se podía establecer una pauta en la tipología de los errores de los alumnos que, en condiciones idénticas a estos aunque en fechas posteriores, iniciaban su aprendizaje del español como lengua extranjera.

Otro camino interesante que quedaba en el aire tras la defensa del trabajo era, aprovechando las circunstancias laborales como docente de dos lenguas, integrar en el estudio a hablantes nativos de español. Estos discentes realizaban el camino inverso al de los primeros sujetos de estudio y se adentraban en el aprendizaje de la lengua italiana en un contexto también universitario aunque no de inmersión lingüística.

Esta investigación toma, pues, estos dos caminos para ofrecer una visión complementaria del comportamiento de aprendientes de lenguas afines en contexto de estudios superiores. Nuestra muestra consta de 200 individuos: 100 italianos y 100 hispanófonos.

A continuación se ofrece una breve descripción de los dos perfiles de individuos estudiados en esta investigación, que completamos con datos estadísticos en el capítulo IV del trabajo.

#### 2.1.1. El alumnado italiano

El perfil sociolingüístico al que pertenecen los 100 alumnos transalpinos de nuestro estudio es el de estudiante Erasmus de habla italiana en situación de inmersión lingüística, puesto que todos ellos viven en Valencia y cursan estudios en la UV en el momento de la recogida de datos.

Esta pertenencia a la UV enmarca la adscripción de la mayoría del alumnado a un perfil humanístico-social, ya que esta universidad abarca la mayor parte de estudios de carácter literario y social frente a, por ejemplo, la UPV, que comprende todas las carreras técnicas, ingenierías, etc., además de algunas de humanidades. De este dato podríamos colegir que estos

estudiantes en su itinerario académico han elegido asignaturas que responden a una serie de intereses que, a su vez, les han aportado estrategias y recursos vinculados a la creación textual.

En Italia los estudiantes a los trece o catorce años, una vez terminada la *scuola media*, deben decidir entre varios tipos de *scuola media superiore*, elección que condicionará su posterior acceso a los estudios universitarios. Deben optar entre el *liceo classico*, *linguistico*, *artistico*, *scientifico*, *istituti tecnici* y *scuole professionali*. La mayoría de Erasmus que estudia en la UV habrá cursado alguno de los cuatro primeros.

La UV ofrece a estos estudiantes, como parte del programa Erasmus, facilidades para su aprendizaje de E/LE. En concreto, este segmento del alumnado recibe una subvención para matricularse en el Centre d'Idiomes de la UV, donde pueden inscribirse en los diferentes cursos de español.

Las clases de español están a cargo de profesores nativos. Todos los profesores son licenciados en Filología Hispánica, jóvenes y muy motivados. En este centro los cursos de lengua que coinciden con el curso académico universitario son cuatrimestrales, tienen lugar desde principios de octubre hasta febrero, o bien desde mediados de febrero hasta junio; su duración es de sesenta horas repartidas en cuatro horas semanales dos días alternos a la semana.

Los contenidos que forman el programa siguen el MCER y los cursos siguen un manual seleccionado por la dirección del centro. En estos momentos el material utilizado en los niveles A2 y B1, niveles de lengua en los que hemos

centrado nuestro estudio, son los libros de *Agencia E/LE* de la editorial SGEL, que han sustituido recientemente a los de *Prisma* de la editorial Edinumen. Estos manuales siguen un método principalmente comunicativo y constan de dos libros: el libro del alumno y el libro de ejercicios, aunque el alumnado solo cuenta con el primero. Además, el material se complementa con medios audiovisuales y fotocopias a elección de cada profesor.

Actualmente, las clases constan de un máximo de dieciocho alumnos; normalmente el número oscila entre catorce y diecisiete, lo que facilita la participación activa de todos ellos y sus posibilidades de intervención.

En cuanto al conjunto de los estudiantes, son mayoritariamente del programa Erasmus, de diferentes nacionalidades y en cada clase hay hablantes de por lo menos cuatro lenguas diferentes, si bien el número de estudiantes de lengua alemana y, en un grado inferior, italiana, es significativamente mayor al del resto. Además de los Erasmus, hay presencia de estudiantes universitarios de países no europeos —estadounidenses, brasileños, chinos, australianos...— y de un alumnado joven que ha aparcado sus estudios temporalmente para trabajar en España como canguro, camarero, etc. como una experiencia de vida.

Finalmente, debemos mencionar que, si bien la mayor parte tienen una edad de entre 19 y 25 años, hay alumnos de mayor edad matriculados que se encuentran en Valencia por motivos laborales o personales.



GRÁFICA 1. Estudiantes del Centre d' Idiomes según su lengua materna

Hay que tener en cuenta que los estudiantes que llegan al Centre d'Idiomes de la UV para matricularse en un curso realizan una prueba de evaluación diagnóstica mediante un test escrito proporcionado por la dirección, que se emplea para ubicar al alumno en un nivel determinado y ajustar lo máximo posible las diferencias entre ellos. La mayoría de estudiantes italianos llegados a Valencia se integran en los niveles A1+ y A2.

El nivel A1+ está concebido para los estudiantes que no han recibido instrucción previa en la lengua pero que poseen una lengua materna afín al español. Para este tipo de alumnos el curso de A1 compartido con condiscípulos de lenguas no afines, resulta demasiado lento, mientras que el de A2 no les proporciona las claves básicas de la lengua que necesitan al principio de su aprendizaje. El diseño de A1+ pretende combinar ambos niveles, A1 y A2, en un solo cuatrimestre, con el objetivo de aprovechar la afinidad y la facilidad en las destrezas comprensivas de estos alumnos. Sin

embargo, la presencia de italianos es minoritaria en las aulas de los niveles B del MCER.

#### 2.1.1. El alumnado hispanohablante

Por su parte, los 100 estudiantes hispanohablantes que son objeto de estudio en este trabajo cursan sus estudios universitarios en la Universitat Politècnica de València. La UPV es una universidad de referencia en Europa en cuanto a estudios científicos y tecnológicos y, en este sentido, es uno de los destinos más demandados por los estudiantes que desean cursar grados de carácter técnico, el grueso de los cuales se vehicula a través de ingenierías de diverso tipo (Diseño, Industrial, Telecomunicaciones, Informática, etc.). Es por ello por lo que el alumnado suele responder a un perfil científico.

El sistema educativo español establece la separación entre estudios científico-técnicos y humanístico-sociales en la Educación Secundaria. La especialización efectiva del alumnado se lleva a cabo en el tramo del Bachillerato, en el cual los estudiantes pueden escoger entre opciones puramente científicas, tecnológicas y otras vinculadas al área de ciencias de la salud —estas últimas, vinculadas mayoritariamente a la UV—.

Los grados de carácter científico se nutren, asimismo, de alumnado procedente de los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), más enfocados a la práctica técnica que las enseñanzas de Bachillerato. El número de estudiantes que accede a través de esta vía es inferior al de los que se integran en los grados a través de la primera opción.

Durante la recogida de datos, se ha dado la circunstancia de un cambio de plan de estudios en el sistema universitario español derivado del conocido como Proceso de Bolonia. En el plan antiguo, ya extinguido en la Escuela Técnica Superior de Informática (ETSINF) y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (ETSID), la asignatura de Italiano se ofertaba en la ETSINF como asignatura de libre elección, con una duración de cuarenta y cinco horas presenciales, y en la ETSID como materia optativa para sus diferentes titulaciones con niveles I y II, con una duración de sesenta horas lectivas. En los nuevos planes de grado, se ha eliminado en la ETSINF y se ha mantenido en la ETSID como asignatura optativa en primer y segundo curso dentro de la titulación de Diseño Industrial y Desarrollo del Producto, pero con solo cuarenta y cinco horas lectivas.

El alumnado sujeto de la investigación se adscribe a diferentes titulaciones, ya que la recogida de datos comenzó con alumnos de plan antiguo, en el que había más movilidad para cursar materias ofertadas por titulaciones ajenas a la propia.

La asignatura de Italiano I está ofertada en el primer cuatrimestre del primer curso y la materia de Italiano II en el segundo cuatrimestre del segundo curso de Diseño Industrial y Desarrollo del Producto. Las clases se distribuyen en dos sesiones a la semana de hora y media cada una. El manual empleado es *Progetto Italiano I*, de la editorial Edilingua, que responde a los niveles A1 y A2 del MCER. En Italiano II se complementa con fotocopias y material adicional de nivel B. Generalmente, los alumnos matriculados en Italiano I no han

estudiado previamente esta lengua, pero, dada su proximidad lingüística al italiano —lengua románica como el castellano y el valenciano—, finalizan el curso de Italiano I con un nivel A2. Este punto es el que se recomienda a los estudiantes que desean inscribirse en el curso de Italiano II, en el que los discentes finalizan, generalmente, con un nivel mínimo de B1.

Las clases en los grados descritos cuentan con un número de alumnos que oscila entre los veinte y los treinta estudiantes. Sus edades se hallan comprendidas entre los dieciocho y los veintiún años. En el caso de los estudiantes de plan antiguo, tanto la ratio de alumnos como la edad media aumentaba ligeramente.

Estas clases se desarrollan en la misma franja horaria que otras lenguas extranjeras, por lo que los estudiantes, al escoger esta y no otras, muestran gran interés y motivación por la materia. En algunos casos, la inscripción en estos cursos viene motivada por una futura estancia Erasmus en Italia; en otros, sin embargo, son cuestiones meramente culturales o de afán de conocimiento de otras lenguas las que motivan la elección.

A diferencia del alumnado italiano, los estudiantes de italiano de la UPV no se encuentran en situación de inmersión lingüística y, generalmente, el único contacto que tienen con esta lengua es en clase o, fuera de clase, relacionándose con estudiantes Erasmus italianos. Además, en su mayoría son valencianos, tanto del área metropolitana de la ciudad como de las comarcas colindantes y muchos son bilingües en las dos lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana. Existe, asimismo, un porcentaje de alumnado

procedente de otras comunidades autónomas, así como un número limitado de estudiantes latinoamericanos.

### 3. DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

De la conjunción de las bases teóricas de la investigación, apuntadas en el epígrafe 1 de este capítulo, y los sujetos de estudio y contexto sociocultural expuestos a continuación, deviene la articulación concreta de nuestra propuesta de análisis y clasificación de errores. Reseñamos seguidamente los pasos desarrollados como parte del proceso de selección y catalogación de errores léxicos, así como las herramientas utilizadas para elaborar esta sistematización.

#### 3.1. Procedimiento de selección de errores

En nuestro estudio establecemos una primera distinción entre errores ortográficos —dentro de los cuales incluimos las mayúsculas, la puntuación, la acentuación y la alteración del orden de las letras—, gramaticales y léxicos.

Dentro del léxico, las palabras se distinguen, según su categoría gramatical, en palabras de clase abierta —sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios— y palabras de clase cerrada —artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones...— (Gómez Molina, 1997). Para esta investigación solo tenemos en cuenta las palabras léxicas o de clase abierta, ya que son unidades léxicas de contenido, mientras que no consideramos los errores que tienen que ver con las palabras cerradas o unidades léxicas funcionales. Asimismo, cabe precisar que, siguiendo la *Nueva gramática de la lengua*

*española* (2011), en este último tipo de categoría de palabras que aportan información gramatical incluimos los verbos copulativos *ser* y *estar*, por lo tanto, los errores que respondan a esta alternancia son catalogados en nuestro estudio como errores gramaticales, no léxicos<sup>33</sup>.

Partiendo de las aportaciones citadas en el punto 1.2, especialmente de la propuesta de Fernández López (1997), proponemos la siguiente clasificación para los errores léxicos. En primer lugar dividimos entre errores de forma y errores de significado. Los errores de forma son los que atañen al significante por diversas causas. Los errores de significado, sin embargo, responden a cuestiones semánticas.

Adoptando esta primera dicotomía podemos dar respuesta a nuestra cuarta hipótesis, que señala un mayor porcentaje de errores de forma frente a errores de significado.

En segundo lugar, establecemos una ulterior categorización dentro de los errores formales y los semánticos. De este modo, dentro de los errores de forma hacemos cinco distinciones:

- *Uso de un significante italiano/español próximo*: se trata del empleo de una palabra errónea cuya forma es muy similar a la que se pretendía expresar.
- *Formaciones no atestiguadas en italiano/español*: en este tipo incluimos las palabras manejadas por los estudiantes que no existen en

---

<sup>33</sup> La naturaleza de los denominados verbos copulativos es un argumento controvertido entre los estudiosos de la gramática española. Para una aproximación a las diversas posturas y teorías a lo largo del tiempo véase el artículo de REGUEIRO RODRÍGUEZ (2008).

italiano/español bien a causa de la raíz empleada, bien a causa de los sufijos. Cabe señalar que en este punto no tendremos en cuenta los morfemas flexivos de los verbos en sus distintos tiempos por considerarlos errores de tipo gramatical.

- *Barbarismos* o préstamos: tanto del italiano o español/valenciano como de otras lenguas no maternas.
- *Errores de género.*
- *Errores de número.*

A continuación, analizamos los errores de significado, con cinco subdivisiones:

- *Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:* se trata de la categorización que reúne las palabras que tienen un núcleo de rasgos semánticos comunes, pero que no se pueden alternar en un determinado contexto por poseer una concreta especificidad o alguna restricción. Si las sustituimos provocan tanto una reacción de extrañeza desde un punto de vista normativo como la exigencia de una reinterpretación. Por ejemplo, para un italiano sería el caso de emplear «comer» por «cenar» o «llevar» por «traer».

Este fenómeno se puede deber a varias causas relacionadas con la organización semántica, a saber: la posibilidad de alternancia de lexemas en unos contextos y su incompatibilidad en otros; la distinta distribución y cobertura semántica para lexemas que se sienten como equivalentes en ambas lenguas y la diferente distribución en cada

lengua del mismo contenido semántico entre un número distinto de sememas.

- *Cambios entre derivados de la misma raíz*: bajo esta etiqueta consideramos los casos en los que se usa una palabra en un contexto donde debiera aparecer otra con la que comparte raíz.
- *Registro no apropiado a la situación*: este error se produce cuando se emplea una palabra que en el contexto resulta demasiado formal, coloquial, etc.
- *Perífrasis o combinaciones léxicas*: en este apartado incluimos las expresiones analíticas que sustituyen a un lexema desconocido o dudoso como propone Fernández López (ibídem) y añadimos la etiqueta de combinaciones léxicas, ya que nos parece la más acorde con un gran número de errores que hemos observado en nuestro análisis y que no son propiamente perífrasis entendidas como circunloquios, sino más bien como usos idiomáticos de estructuras semilexicalizadas, por ejemplo, de sustantivos con determinados verbos.
- *Uso de una palabra real en italiano/español con un significado diferente*: con este tipo de error se hace referencia al empleo de una palabra real en la L2 a la que se le atribuye un significado diverso al que posee. Además, la palabra correcta que se debería emplear en su lugar tiene un significado completamente diferente.

Así pues tenemos una primera división entre forma y significado y cinco tipos de errores diferentes asociados a cada una de estas secciones.

Asimismo, en cada uno de estos tipos de errores separamos los errores interlingüísticos de los intralingüísticos. Esta distinción es esencial ya que con ella obtenemos una valiosa información sobre el papel que desempeña la lengua materna (o alguna L2 conocida por el aprendiente pero diferente a la lengua meta) en el aprendizaje de lenguas afines —punto clave de este estudio— que nos ayuda a validar o rechazar nuestras hipótesis. Esta distinción se realiza en todos los tipos de errores señalados excepto en el de los barbarismos, dado que estos, por su naturaleza, solo pueden responder al criterio interlingüístico.

A continuación ofrecemos, a modo de ejemplo, la sistematización de los diversos errores de forma y significado apuntados previamente para los dos modelos de aprendiente descritos en el trabajo. Todos los ejemplos señalados a continuación han sido extraídos de los textos generados por los alumnos.

ERRORES DE FORMA EN ESTUDIANTES ITALIANOS									
Significante próximo		Formaciones no atestiguadas		Barbarismos	Género			Número	
Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico		Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	
cuando salgo <i>me quedo</i> con otros estudiantes erasmus	Nosotros salimos <i>acerca</i> de las once	<i>vacaciones</i>	la <i>tarda</i> (tarde)		<i>progetto, party</i>	<i>un serpiente una mapa</i>	–	<i>mucha gana</i> de divertirse	me hace sentir a mí también más <i>chilenos</i>
ERRORES DE FORMA EN ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES									
Significante próximo		Formaciones no atestiguadas		Barbarismos	Género			Número	
Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico		Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	
Ogni giorno mi sveglio alle <i>nuove</i> (nove)	Tenore di grande successo in Italia e anche al <i>stereo</i> (estero)	<i>canzioni</i>	Quando mi sveglio <i>sistemizzo</i> un po' la casa		Teatre, restaurante	<i>modello</i> (modella) <i>questo</i> mail	Ha <i>i labbri</i> fini (le labbra)	È una persona simpatica, <i>allegre</i> e affettuosa	Tu sei un <i>amici</i> molto importante per noi
ERRORES DE SIGNIFICADO EN ESTUDIANTES ITALIANOS									
Lexemas con semas comunes no intercambiables		Cambios entre derivados de una misma raíz		Registro no apropiado		Combinaciones léxicas		Palabra real con significado diferente	
Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico
Era además una <i>optima</i> niña en la escuela	Mi amigo me <i>trajo</i> a comer un helado en el mejor sitio de Roma No pensava que (Valencia) era así <i>guapa</i>	Excursión <i>escolástica</i> Cada momento es una <i>descubierta</i>	Todos estaban aún <i>despertados</i> Fue un viaje muy <i>interesado</i>	¡Hola <i>querida!</i> Cómo estás? (a una amiga)	Un <i>saludo cordial</i> (a una amigo tras contarle lo que hace en su vida diaria)	Habitualmente vamos a <i>hacer una vuelta</i> Quiero estudiar también y <i>hacer</i> todas las <i>experiencias</i>	Cómo es posible que siempre <i>acaba de saber</i> todos los planes de la CIA (consiga averiguar)	Compramos muchas camisetas porque eran muy <i>cariñosas</i> (bonitas)	Donde <i>quedé</i> mi primo sin saber que él también fue a Londra (vi, me encontré con)
ERRORES DE SIGNIFICADO EN ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES									
Lexemas con semas comunes no intercambiables		Cambios entre derivados de una misma raíz		Registro no apropiado		Combinaciones léxicas		Palabra real con significado diferente	
Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico	Interlingüístico	Intralingüístico
<i>Buono</i> in matematica (bravo) di <i>notte</i> ceno a casa (la sera)	Avevo lezione di macchina per avere la <i>licenza</i> (la patente) Era un palazzo non molto <i>giovane</i>	Esco con il <i>canino</i> (cagnolino)	Alle otto meno dieci <i>uscito</i> di casa e prendo il metrò (esco)	Alcuni giorni verso le <i>dodici</i> prendo un caffè con un'amica	<i>ArrivederLa</i> , Andrea (E-mail a un amigo)	La sera esco <i>da festa</i> con altri amici	Ho lezione tra le 3 e le 10 e <i>faccio tardi</i> a casa	Vado in <i>accademia</i> (scuola privata)	Inizio a studiare per gli esami finali <i>di gara</i>

CUADRO 10. Propuesta de sistematización de errores léxicos para estudiantes italianos e hispanohablantes

### 3.2. Instrumentos de la investigación

Para este tipo de investigación, por una parte, hemos ideado una ficha técnica adecuada al tipo de análisis que nos ocupa y, por otra, hemos recogido y clasificado las muestras escritas de nuestros alumnos. Dicha ficha recoge diferentes aspectos que resultan de interés para conocer la naturaleza del alumno, su grado de exposición a la L2, su conocimiento de otras LE afines o no, etc.

Por su parte, la unidad de muestreo ha consistido en una muestra textual escrita integrada por redacciones sobre diversos temas propuestos por el docente con el fin de analizar los errores léxicos.

#### 3.2.1. Fichas técnicas o encuestas

La utilización de las fichas técnicas en esta investigación responde a la necesidad de establecer una serie de variables que permitan clasificar a los aprendientes objeto del estudio y, a partir de su observación y estudio, identificar patrones y detectar posibles perfiles.

Contamos con dos modelos de fichas, una para los alumnos italianos y otra para los hispanófonos. Ambas encuestas son, en esencia, idénticas, si bien presentan una diferencia en su séptima cuestión, vinculada a las especiales características de los sistemas lingüísticos español e italiano.

En el caso del español, existe un bilingüismo social fundamentado en razones históricas en determinados territorios de la Península Ibérica. Junto al castellano, lengua común a todo el territorio español y establecido como idioma vehicular del estado entre los siglos XVIII y XIX, coexisten tres lenguas cuya

cooficialidad ha sido reconocida en la Constitución de 1978 y en los Estatutos de Autonomía de las regiones en las que se hablan: catalán/valenciano, euskera y gallego.

Este hecho determina que la realidad lingüística de la mayoría de los alumnos hispanófonos de este estudio (situado en una universidad de la Comunitat Valenciana) sea la de un bilingüismo activo, aprendido tanto en el ámbito familiar como a través del sistema educativo.

Por su parte, la realidad lingüística italiana es algo más compleja. La unificación política de Italia como estado moderno es muy reciente y fue a partir de los años sesenta del s. XX cuando se emprendieron varias iniciativas estatales mediante las cuales vertebrar el país. Una de ellas fue la designación de un modelo de lengua italiana como variedad estándar y una política escolar mediante la cual fomentar la integración lingüística y cultural. Hasta entonces en cada región se hablaba una lengua propia o dialecto que podía no ser comprensible para las poblaciones vecinas. De hecho, muchos de ellos se conservan hoy en día: en algunos sitios relegados a la lengua oral en su registro más informal, en otros con más prestigio social y categoría de lengua, aunque sin alcanzar el estatus de oficialidad.

El hecho de que haya alumnos bilingües en ambos grupos no es una cuestión baladí, ya que este perfil de estudiante cuenta con dos posibles fuentes de interferencia como lengua materna en su aprendizaje.

Más allá de esta sutil diferencia en la encuesta, las fichas técnicas plantean un cuestionario idéntico que tiene como objetivo recabar la información necesaria para situar al autor de los textos dentro de un

determinado entorno sociolingüístico que, a su vez, nos dará la clave para examinar e interpretar los hechos lingüísticos detectados acertadamente.

La recogida de datos en los cuestionarios se articula a partir de seis preguntas abiertas más una en la que se integra una pregunta dicotómica seguida de una abierta en el caso de que la respuesta sea afirmativa. Consideramos que a partir de esta tipología de cuestiones podemos recoger la información directa del aprendiente sin influir en él y sin dirigirlo. Estas preguntas se vehiculan en torno a cuatro aspectos básicos que enunciamos a continuación:

- Datos personales

En primer lugar, los estudiantes se identifican con nombres y apellidos de modo que podamos relacionar después cada uno de los textos con su autor. A continuación, se les interroga también sobre su edad. Sin embargo, otras posibles variables atributivas como el sexo, se han tenido en cuenta solo a modo descriptivo, ya que no son relevantes para responder a las hipótesis de nuestro estudio.

Con el objeto de recoger las variables atributivas mencionadas, las preguntas se han enunciado como sigue:

- *Nombre y apellido/s:*
- *Edad:*

- Formación académica

A continuación, preguntamos sobre los estudios superiores que están cursando o que ya han cursado y que nos ayudan en nuestra estadística a ubicar a los individuos dentro de un perfil sociocultural. Dado que no todos los

alumnos italianos son estudiantes Erasmus y, por tanto, podían provenir de más de un contexto educativo, hemos preferido enunciar esta pregunta de una forma muy amplia como *Estudios*, previendo la posibilidad de que alguno de ellos no contara con estudios universitarios.

- Lugares donde han vivido

Posteriormente, las preguntas se centran sobre las posibles interferencias de L1 o L2 que puedan presentar para tenerlas en cuenta en función de la adscripción geográfica del aprendiente. De esta manera, se interroga a los alumnos, en primer lugar, sobre la ciudad (o pueblo) en la que han crecido mediante la siguiente pregunta: *Ciudad/pueblo donde te has criado*. Con este enunciado evitamos que den el nombre de la ciudad donde estudian o de donde se han trasladado en edad adulta, ya que este dato nos interesa en función de la lengua o dialecto familiar que son susceptibles de hablar o de conocer y que depende de su infancia y adolescencia.

En segundo lugar, planteamos una pregunta dicotómica con la finalidad de averiguar si en Valencia viven con gente de otras nacionalidades. En caso afirmativo, deben señalar cuál o cuáles, para conocer su nivel de exposición a la L2 estudiada o a otras LE y detectar asimismo errores que no provengan de su lengua materna, sino de la LM de las personas con las que tienen contacto diario: *En Valencia, ¿vives con gente de otros países? ¿Cuáles?*

- Conocimiento de lenguas

A continuación, con el mismo propósito apuntado en la cuestión anterior, nos interesamos por las lenguas extranjeras que conocen o han estudiado: *Lenguas que conoces*.

Con estos datos, en el análisis de los resultados posterior realizamos una distinción entre las LE románicas que conocen —y que, por tanto, son afines a la L2— y las LE no románicas, de modo que sea una variable a través de la cual poder detectar y observar posibles patrones relacionados con el tipo de errores.

En el caso de los alumnos italianos preguntamos, por último, si emplean algún dialecto con su familia o amistades puesto que consideramos el dialecto como otra LM románica y esta circunstancia también puede condicionar su interlengua: *¿Empleas algún dialecto normalmente con tu familia o amistades?*

En lo que respecta a los hispanófonos, la pregunta pretende averiguar cuáles son las lenguas que se hablan en el entorno familiar: *¿Qué lengua hablas normalmente con tu familia o amistades?*

En definitiva, hemos optado por la conformación de un modelo de cuestionario sencillo de responder para el alumno y que aporte información significativa para el docente investigador, que le permita, en esencia, aprovechar las respuestas a cuestiones básicas para establecer una clasificación primaria de los sujetos de estudio.

### 3.2.2. Muestras textuales

La sistematización, clasificación y análisis de los errores léxicos de los aprendientes descritos en este trabajo se llevan a cabo a partir de producciones escritas. El porqué de la elección del discurso escrito frente al oral ha sido expuesto con anterioridad en el punto 1.8.1 de los fundamentos teóricos de este trabajo (La expresión escrita en el ámbito de las segundas lenguas).

En un perfil de estudiante universitario el manejo de la competencia escrita resulta útil tanto en su vida académica (enfocada esencialmente hacia el futuro laboral) como en la esfera personal, puesto que deberán redactar informes, cartas, correos electrónicos, currículos, etc.

Consideramos, además de lo ya apuntado en los fundamentos teóricos, que la escritura requiere tiempo para la reflexión y la corrección antes de la redacción, de modo que los errores deberían ser, en cierta medida, diferentes a los de la producción oral. Por un lado, tendrían que ser cuantitativamente menores que en un discurso más espontáneo y sin tiempo de planificar como, por ejemplo, una conversación o prueba oral. Por otro lado, deberían ser de tipo predominantemente sistemático, es decir, significativos, puesto que ha habido tiempo para la revisión del texto.

En cuanto a las características de los ejercicios de producción escrita elaborados por los estudiantes, responden a más de un parámetro, que enunciamos a continuación:

- Tema

Los temas están propuestos por el profesor y versan sobre distintos argumentos temáticos vertebrados por aspectos gramaticales o de vocabulario tratados en clase y relacionados con los niveles A2 y B1 que cursan los aprendices.

En general, los argumentos propuestos tratan sobre descripciones personales —uso de vocabulario: sustantivos y adjetivos propios de la descripción física y de la personalidad—; viajes realizados —vocabulario trabajado en clase referente al campo semántico de los viajes y el ocio, uso del

pretérito indefinido, verbos que rigen preposición—; actividades cotidianas —vocabulario básico de la cotidianidad, presente de indicativo— anécdotas y cuentos —contraste de pretérito indefinido y pretérito imperfecto, conectores del discurso—; hipótesis sobre el futuro —presente de subjuntivo, condicional, vocabulario del mundo laboral y del ocio, conectores temporales—; consejos a un amigo —condicional, estructuras de valoración, imperativo, conectores del discurso—; etc.

Todos estos temas están elegidos a partir de una cuestión clave: el carácter significativo del ejercicio para el alumno que lo está realizando. Parafraseando a Gutiérrez Quintana (2005), la elección de temas cercanos, personales, motivadores o frescos para los estudiantes implica un incremento de la motivación de estos a la hora de afrontarlos, y permite el desarrollo de un discurso fluido y creativo por parte del aprendiente, lejos de la ortopedia de los tradicionales ejercicios cerrados. Además, los argumentos propuestos están siempre vinculados a temas ya trabajados en clase mediante textos, ejercicios grupales de expresión oral, etc., por lo que cuentan con un hilo conductor previo que facilita la tarea.

- Extensión

La extensión máxima de las redacciones es de un folio y, como mínimo, de media docena de líneas; en líneas generales la mayoría de ellos ocupa entre 150 y 200 palabras aproximadamente.

- Tipos

Los tipos de texto son heterogéneos dependiendo de las necesidades y

objetivos del momento; en general, podemos realizar una primera distinción entre descripciones, correos electrónicos y narraciones en general.

Cada alumno ha escrito según los parámetros de más de uno de estos modelos, si bien hemos realizado una selección de textos entre las diversas producciones individuales con el objetivo de que la extensión de las muestras textuales no resultara desigual.

Para ello, los argumentos propuestos tanto en italiano como en español se han enunciado, con diferentes variantes dependiendo del curso y del profesor, en términos similares a los que siguen:

- Describe a tu mejor amigo: su carácter y cómo es físicamente.
- Escribe un correo electrónico a un amigo contándole qué haces normalmente durante la semana en Valencia/ qué has hecho este fin de semana.
- Escribe un correo electrónico a un amigo que viene a esta ciudad por primera vez describiéndole diferentes alternativas de ocio.
- Cuenta el peor/mejor viaje de tu vida: adónde fuiste, con quién, qué medio de transporte usaste, dónde te alojaste, etc.
- Narra alguna anécdota de lo que hacías cuando eras pequeño.
- Comenta con tus compañeros y después redacta un resumen: ¿cómo se divierte la gente en Europa?
- Escribe una carta a tu amiga aconsejándole qué crees que debe hacer ante el dilema que se le plantea: continuar su carrera de Medicina aunque le parezca demasiado larga y pesada, o dejarla y dedicarse a lo que le gusta realmente: viajar y escribir.

- Escribe un anuncio para buscar compañero de piso.

Así pues, gracias a la conjunción de estos tres elementos (unos temas próximos, una extensión habitual a sus composiciones escritas de diversa índole y unos tipos de texto significativos) podemos obtener además de una respuesta positiva por parte del alumnado (que se motiva al considerar el texto como algo cercano) un amplio abanico de producciones que nos permitirá rastrear de manera efectiva las virtudes y carencias léxicas de los estudiantes inmersos en el aprendizaje de una L2.

A modo de ejemplo, incluimos en el anexo B de esta tesis doctoral cuarenta muestras textuales (20% del total) convenientemente codificadas según la clasificación de errores propuesta en el punto 3.1 de este capítulo. La totalidad de textos utilizados en el desarrollo de esta investigación se recogen en el CD que ofrecemos anejo a nuestro trabajo.

#### **IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## 1. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE ERRORES

Iniciamos en este punto el análisis de los errores léxicos que conforman el corazón de nuestra investigación. Para conseguir nuestro propósito nos apoyamos en tres elementos clave. En primer lugar, ofrecemos un resumen estadístico de las características de los estudiantes analizados, lo que nos permite estimar posteriormente un perfil de alumno con mayor o menor probabilidad de cometer errores según determinados rasgos. En segundo lugar, nos centramos en la descripción de los errores cometidos, señalando, inicialmente, la tipología de error por grandes grupos (ortográficos, gramaticales y léxicos) para pasar, a continuación, a profundizar en el análisis de los léxicos, que suponen la base de este trabajo. Por último, sistematizamos un perfil de alumno a partir de la tipología de los errores cometidos.

## 2. EL ALUMNADO: DATOS ESTADÍSTICOS

Tal y como apuntamos en el apartado 2.1 del anterior capítulo, la muestra se compone de 200 estudiantes, 100 de ellos en cada uno de los grupos: hispanófonos e italianos. Desglosamos a continuación sus aspectos identificativos.

### 2.1. Sexo, edad y nivel cursado de italiano/español

La variable referente al sexo de los aprendientes se compone de 117 mujeres (58.5% del total) y 83 hombres (41.5%). La composición de hombres y mujeres por grupo muestra que en el hispanófono la concentración de hombres

es mayor (59%), mientras que en el italiano hay un número superior de mujeres (56.4%).

La edad media de la muestra es de 22.3 años. En promedio el grupo de hispanófonos es más joven, con 21.6 años de media, que el de italianos, situado en los 23 años. Se han definido cuatro intervalos de edad para constatar el origen de la diferencia entre ambos grupos. Se observa de este modo que la gran mayoría de alumnas y alumnos del grupo italiano se concentra en el intervalo de 21 a 25 años (85 de los 100 alumnos), mientras que el grupo hispanófono se reparte en edades comprendidas entre los 18 y los 20 años (46 alumnos) y los 21 y 25 años (45 alumnos). Una pequeña proporción de alumnos en ambos grupos se sitúa por encima de los 26 años.

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Sexo							
Mujer	51	(43.6)	66	(56.4)	0.044*	117	(58.5)
Hombre	49	(59.1)	34	(40.9)		83	(41.5)
Edad	21.6	±3.9	23	± 2.0	0.002*	22.3	±3.20
≤20 años	46	(88.5)	6	(11.5)	0.000*	52	(26.0)
21-25 años	45	(34.6)	85	(65.4)		130	(65.0)
26-30 años	5	(38.5)	8	(61.5)		13	(6.50)
≥30 años	4	(80.0)	1	(20.0)		15	(7.50)
Nivel							
A2	77	(46.7)	88	(53.3)	0.041*	165	(82.5)
B1	23	(65.7)	12	(34.3)		35	(17.5)

TABLA 1. Edad y nivel de lengua estudiado

Variables continuas se expresan en media ± desviación estándar. Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de diferencia de medianas de Wilcoxon (dado que no se cumple la hipótesis de normalidad), o al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

Finalmente, los alumnos de cada grupo se encuentran repartidos según su nivel de conocimiento de la lengua. La mayor parte de los alumnos se encuentra en el nivel A2 (165 alumnos, el 82.5% del total). La proporción de alumnos italianos en el nivel A2 (53.3%) es mayor que la de hispanófonos

(46.7%). Esta variable podría influir en el número y el tipo de errores. A priori, cabría esperar que entre los italianos hubiera una mayor presencia de errores asociados a su nivel de conocimientos de la lengua que en el caso de los españoles, por el simple hecho de que hay más estudiantes con un nivel más bajo.

Se observa, así pues, que el reparto de sexo, edad y nivel de conocimientos del idioma estudiado entre los grupos hispanófonos e italiano es desigual, ya que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

## 2.2. Lenguas maternas y no maternas

El interés de este punto radica en conocer el grado de influencia de otras lenguas no maternas con las que el alumnado objeto de este estudio tenga contacto en el momento de la investigación o bien otras que haya aprendido previamente.

En primer lugar se pregunta a los estudiantes por su convivencia con personas de otros países (que hablen lenguas distintas a su LM). La mitad de los 200 alumnos (50.5%) indica tener compañeros de piso o familiares que hablan otras lenguas. Sin embargo, es de destacar que esta situación es más frecuente entre el grupo italiano (83.8%).

En relación al conocimiento de otras lenguas no maternas, vemos que lo más habitual en la muestra es que los estudiantes tengan conocimiento de al menos una LE además de la que es objeto de estudio (español/italiano); de

hecho, 153 alumnos (94.5%) indican conocer al menos otra lengua no materna. Estas son únicamente románicas en tres casos (1.5%), no son románicas (principalmente inglés) en el 69.5% de los casos, y hay 47 alumnos que manifiestan conocer ambos tipos de lenguas (23.5%). Se observa asimismo que el recuento entre los grupos hispanófono/italiano es similar.

El número de lenguas no maternas suele ser de una (129 estudiantes, 64.5%), o de más de una (60 alumnos, 30%). En el grupo hispanófono la proporción de los que indican tener conocimientos de más de una lengua no materna es mayor (58.3%) que en el grupo italiano (41.7%).

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Convive lenguas no maternas							
Convive	16	(16.6)	83	(83.8)	0.000*	101	(50.5)
No Convive	84	(83.2)	17	(16.8)		99	(49.5)
Conoce lenguas no maternas							
Ninguna	4	(36.4)	7	(63.6)	0.651	11	(5.50)
Románicas	1	(33.3)	2	(66.7)		3	(1.5)
No Románicas	69	(49.6)	70	(50.4)		139	(69.5)
Ambas	26	(55.3)	21	(44.7)		47	(23.5)
Número lenguas no maternas							
Ninguna	4	(36.4)	7	(63.6)	0.239	11	(5.50)
Una	61	(47.3)	68	(52.7)		129	(64.5)
Más de una	35	(58.3)	25	(41.7)		60	(30.0)
Otra/s lengua/s materna/s							
Tiene	43	(43.9)	55	(56.1)	0.089	102	(51.0)
No tiene	57	(55.9)	45	(44.1)		98	(49.0)

TABLA 2. Conocimiento de lenguas no maternas aparte de la que se estudia (español o italiano en cada caso)

Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda. \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

Por último, en relación a la lengua materna, la muestra recoge si los alumnos hablan más de una LM. En el caso de los españoles, en relación al valenciano/catalán y, en el caso de los italianos, acerca de los dialectos que se

hablan en su región. La pregunta del cuestionario en concreto es si utilizan alguna de estas lenguas/dialectos de forma habitual con su familia y amigos. Aproximadamente la mitad de los 200 estudiantes (51%, 102 alumnos) tiene más de una lengua materna. Esta cifra se reparte en 43 hispanófonos (43.9%) y 55 italianos (56.1%).

Así pues, observamos que, en cuanto al conocimiento de otras lenguas, la única diferencia que aparece como estadísticamente significativa entre los grupos hispanófono e italiano es la convivencia con otras lenguas no maternas. Este resultado es totalmente coherente con el hecho de que los estudiantes italianos estén “desplazados” y vivan en un país en el que no se habla su LM, normalmente en alojamientos compartidos. Los hispanófonos, por su parte, habitan en su gran mayoría en sus hogares junto a familiares y en el entorno de su LM, y es significativamente menor el número de alumnos que convive con extranjeros en viviendas compartidas.

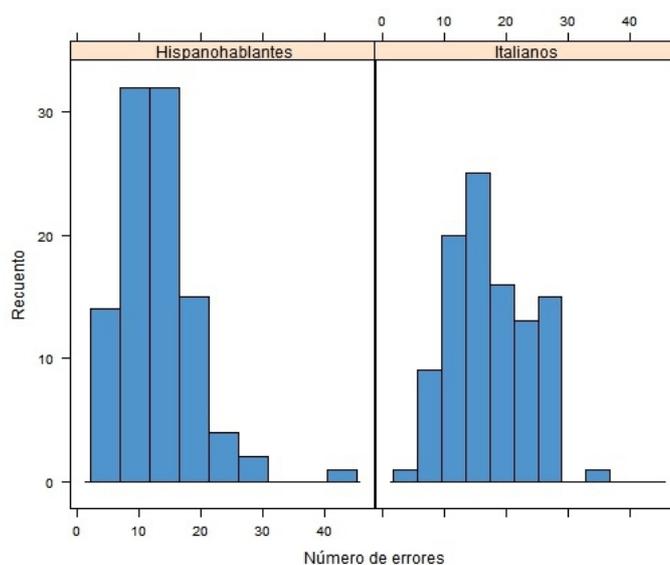
### 3. DESCRIPCIÓN DE ERRORES

Tal y como hemos apuntado a lo largo del trabajo, la presente investigación tiene como objetivo analizar la tipología de los errores cometidos por los estudiantes y observar si existen diferencias significativas entre los grupos hispanófono e italiano. Para alcanzar dicho objetivo, realizamos un análisis desde los aspectos más generales (delimitación y clasificación de los diferentes tipos de errores) para centrarnos, a continuación, en aquellos de carácter léxico, que se han desglosado con mayor detalle.

### 3.1. Errores ortográficos, gramaticales y léxicos

En primer lugar, contabilizamos de manera conjunta todos los errores cometidos por los sujetos de estudio sin discriminar su tipología, según observamos en la gráfica 2.

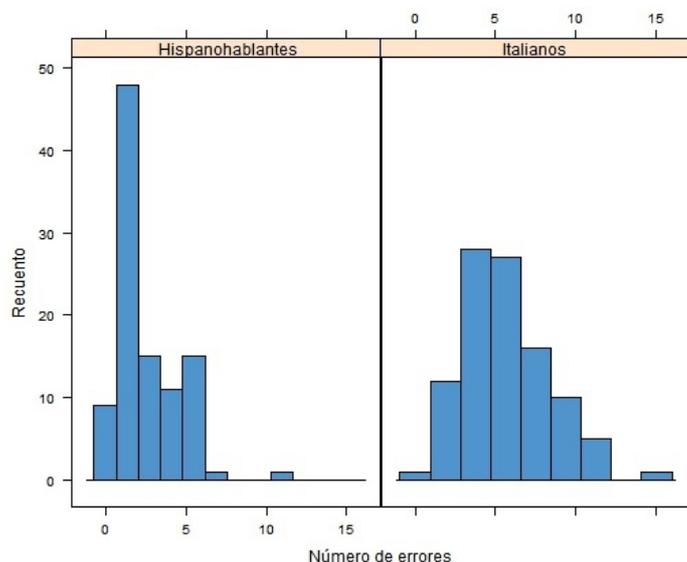
De los tres grandes grupos de errores considerados, los más frecuentes son los gramaticales, con una media de 7.6 errores por estudiante evaluado, seguido de los errores ortográficos, con 4.03 errores, y los léxicos con una media de 3.5 errores por estudiante. En el cómputo total de errores, la media es de 15.2 cometidos por alumno.



GRÁFICA 2. Promedio de errores ortográficos, gramaticales y léxicos según grupo

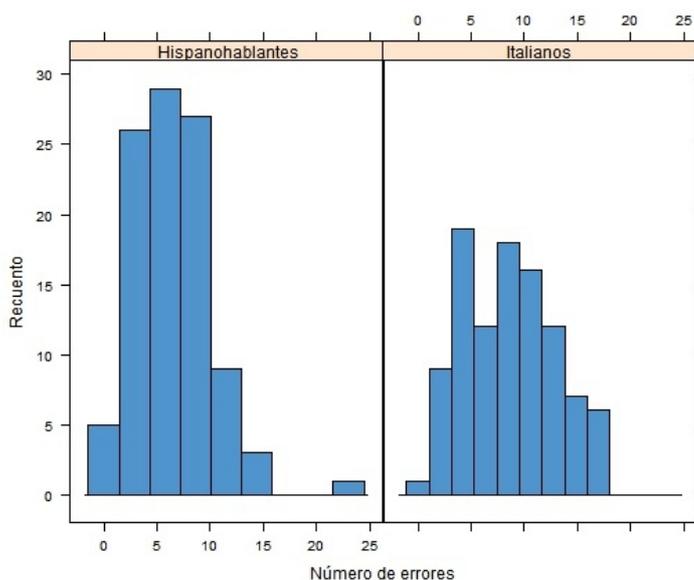
Refiriéndonos a cada uno de los grupos lingüísticos analizados, observamos que la media de errores ortográficos del grupo italiano (5.46) duplica el promedio del grupo hispanófono (2.6). Esta llamativa diferencia

responde, en la mayor parte de los casos, a la omisión o incorrecta utilización de las tildes por parte del alumnado italiano.



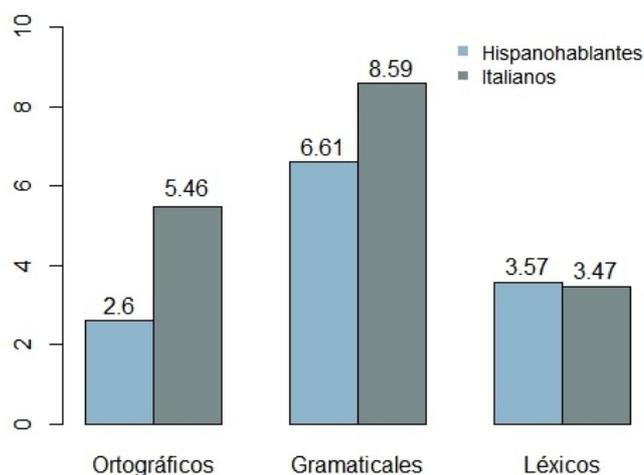
GRÁFICA 3. Errores ortográficos según grupo

Con respecto a los errores gramaticales, también son más frecuentes en el grupo italiano (promedio de 8.6), aunque la diferencia respecto del grupo hispanófono (6.6) no es tan amplia como en los errores de tipo ortográfico.



GRÁFICA 4. Errores gramaticales según grupo

En cuanto a los errores léxicos sumados en conjunto, es de reseñar que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. En ambos el promedio se sitúa en torno a los 3.5 errores por estudiante.



GRÁFICA 5. Promedio de errores ortográficos, gramaticales y léxicos

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Ortográficos	2.60	±1.94	5.46	±2.83	0.001*	4.03	±2.82
Ninguno	9	(90.0)	1	(10.0)	0.001*	10	(5.00)
Menos de 5	74	(64.9)	40	(35.1)		114	(57.0)
Entre 5 y 10	16	(23.2)	53	(76.8)		69	(34.5)
Más de 10	1	(14.2)	6	(85.7)		7	(3.50)
Gramaticales	6.61	±3.69	8.59	±4.09	0.000*	7.6	±4.01
Ninguno	3	(100)	0	(0.00)	0.013*	3	(1.55)
Menos de 5	28	(59.6)	19	(40.4)		47	(23.5)
Entre 5 y 10	56	(53.3)	49	(46.7)		105	(52.5)
Más de 10	13	(28.9)	32	(71.1)		45	(22.5)
Léxicos	3.57	±2.25	3.47	±1.94	0.999	3.5	±2.09
Ninguno	4	(66.7)	2	(33.3)	0.363	6	(3.00)
Menos de 5	66	(47.1)	74	(52.9)		140	(70.0)
Entre 5 y 10	28	(53.8)	24	(46.2)		52	(26.0)
Más de 10	2	(100)	0	(0.00)		2	(1.00)
Total	12.8	±6.03	17.5	±6.58	0.001*	15.2	±6.73
Ninguno	--		--			--	
Menos de 5	5	(100)	0	(0.00)		5	(4.27)
Entre 5 y 10	34	(69.4)	15	(30.6)		49	(41.9)
Más de 10	35	(55.6)	28	(44.4)		63	(53.9)

TABLA 3. Errores ortográficos, gramaticales y léxicos

Variables continuas se expresan en media ± desviación estándar. Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de diferencia de medianas de Wilcoxon (dado que no se cumple la hipótesis de normalidad), o al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

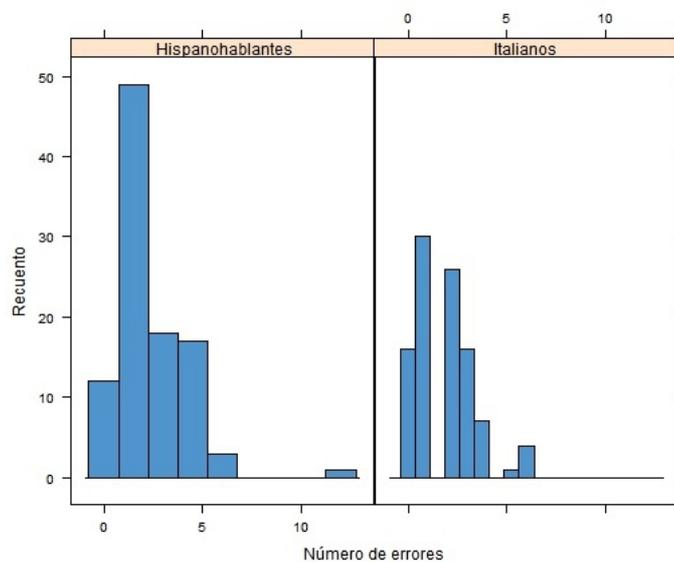
En esencia, tal y como observamos en la tabla 3 y en las gráficas 2, 3, 4 y 5, se observa que las diferencias en el número de errores cometidos por cada grupo de estudiantes son estadísticamente significativas en el caso de los errores ortográficos y en los gramaticales, pero no en los léxicos. El número de errores en general es mayor en el grupo italiano que en el hispanófono.

### 3.2. Errores léxicos

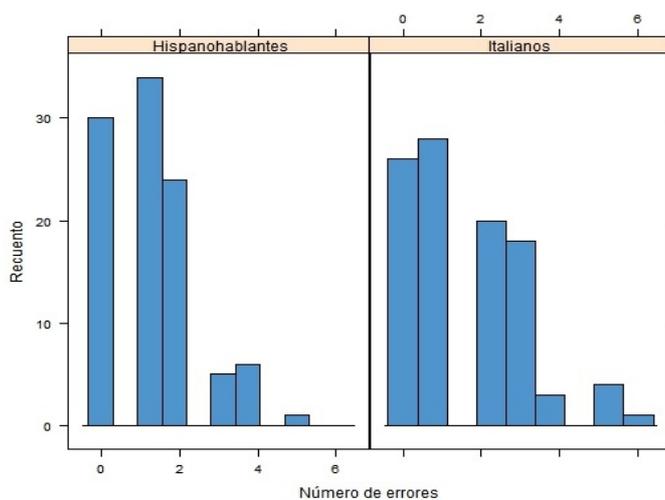
Tal y como se ha descrito en el apartado anterior, los errores léxicos son menos frecuentes en ambos grupos que los ortográficos y los gramaticales. Como hemos visto en el apartado metodológico correspondiente (epígrafe 3 del capítulo III), dentro de los errores léxicos establecemos una primera distinción entre errores de forma y de significado que analizamos a continuación.

#### 3.2.1. Errores léxicos de forma y de significado

En primer lugar, hemos establecido una relación entre este tipo de errores y la cantidad de alumnos en la que están presentes. De este modo, observamos que hay 172 estudiantes que cometen uno o más errores de forma (el 86% de alumnos) mientras que la cifra de alumnos que comete uno o más errores de significado se reduce a 144 (el 72%). Por lo tanto, los errores de forma abundan más que los de significado.



GRÁFICA 6. Errores léxicos de forma según grupo



GRÁFICA 7. Errores léxicos de significado según grupo

Si comparamos los grupos de hispanófonos e italianos observamos que el reparto de los errores cometidos es similar en los de forma, aunque existe una mayor presencia de errores de significado en el grupo de estudiantes italianos.

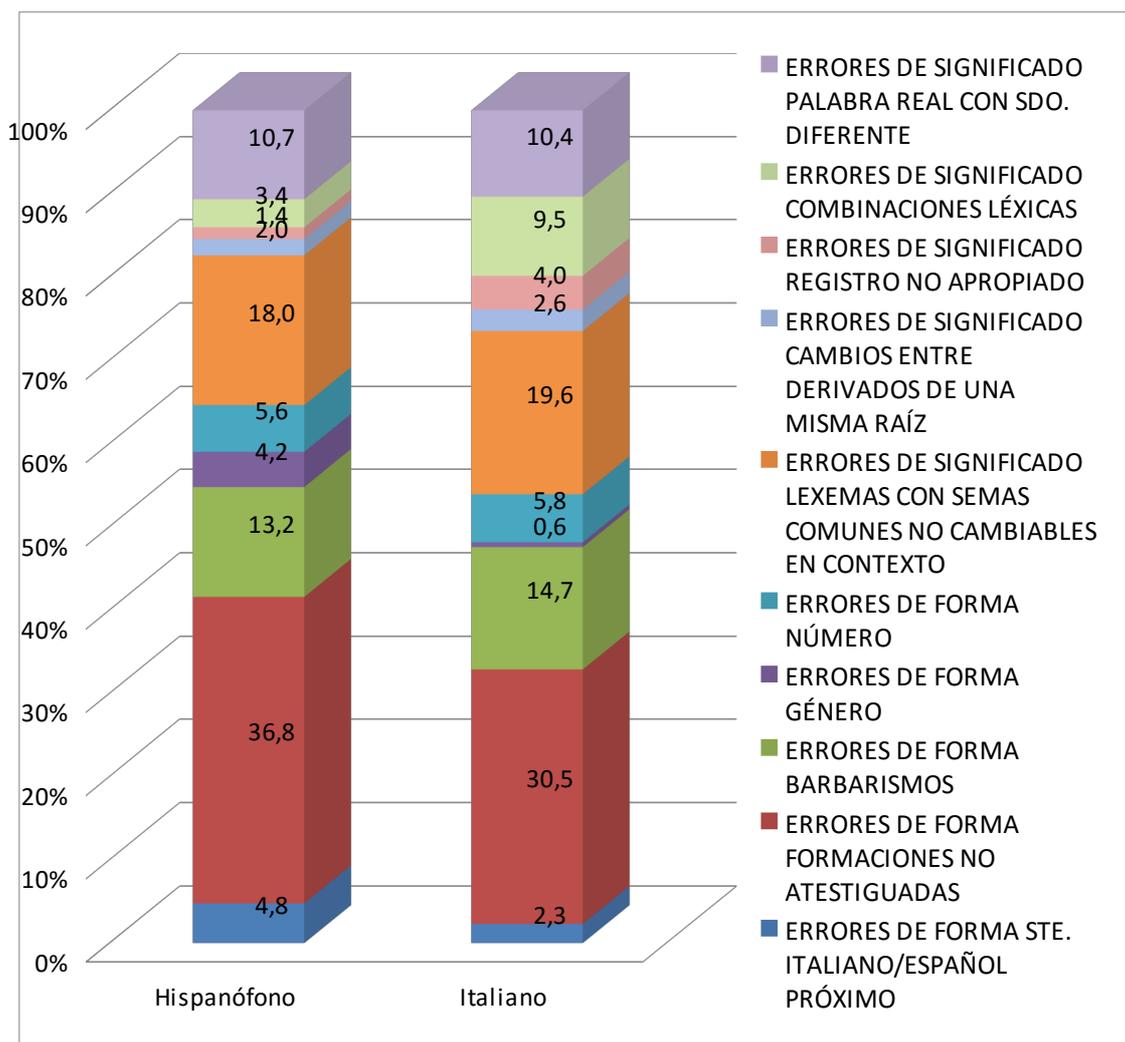
En concreto, en el recuento de errores de significado se observa que hay más alumnos con más de dos errores en el grupo italianos (68.4%). Este resultado puede ser debido a múltiples factores. Por ejemplo, cabe recordar que en el grupo de alumnos italianos hay mayor presencia de nivel A2 que de nivel B1 en relación al grupo de hispanófonos. Más adelante, en el presente análisis, se retoma esta evidencia para tratar de esclarecer el origen de esta diferencia.

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Forma	2.3	±1.88	1.9	1.45	0.119	2.1	±1.69
Ninguno	12	(42.9)	16	(57.1)	0.241	28	(14.0)
Entre 1 y 2	49	(46.7)	56	(53.3)		105	(52.5)
Más de 2	39	(58.2)	28	(41.8)		67	(33.5)
Significado	1.27	±1.18	1.60	±1.41	0.124	1.4	±1.31
Ninguno	30	(53.6)	26	(46.4)	0.041*	56	(28.0)
Entre 1 y 2	58	(54.7)	48	(45.3)		106	(53.0)
Más de 2	12	(31.6)	26	(68.4)		38	(19.0)
Total	3.57	±2.25	3.47	±1.94	0.999	3.5	±2.09
Ninguno	4	(66.7)	2	(33.3)	0.363	6	(3.00)
Entre 1 y 2	34	(52.3)	31	(47.7)		52	(26.0)
Más de 2	62	(48.1)	67	(51.9)		129	(64.5)

TABLA 4. Errores léxicos de forma y significado

VARIABLES CONTINUAS SE EXPRESAN EN MEDIA ± DESVIACIÓN ESTÁNDAR. VARIABLES CUANTITATIVAS SE EXPRESAN EN FRECUENCIA (PORCENTAJE). EL P-VALUE CORRESPONDE AL CONTRASTE DE DIFERENCIA DE MEDIANAS DE WILCOXON (DADO QUE NO SE CUMPLE LA HIPÓTESIS DE NORMALIDAD), O AL CONTRASTE DE INDEPENDENCIA PARA LAS VARIABLES CUANTITATIVAS (CHI-SQUARED TEST O FISHER TEST, SEGÚN CORRESPONDA). \* P-VALUE < 0.05, INDICA LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE HISPANÓFONO E ITALIANO.

En segundo lugar, hemos considerado los porcentajes globales de errores léxicos de forma y de significado en su conjunto según la tipología establecida previamente para esta investigación en el apartado 3 (Desarrollo metodológico de la investigación) del capítulo III.



GRÁFICA 8. Tipos de errores léxicos de forma y de significado

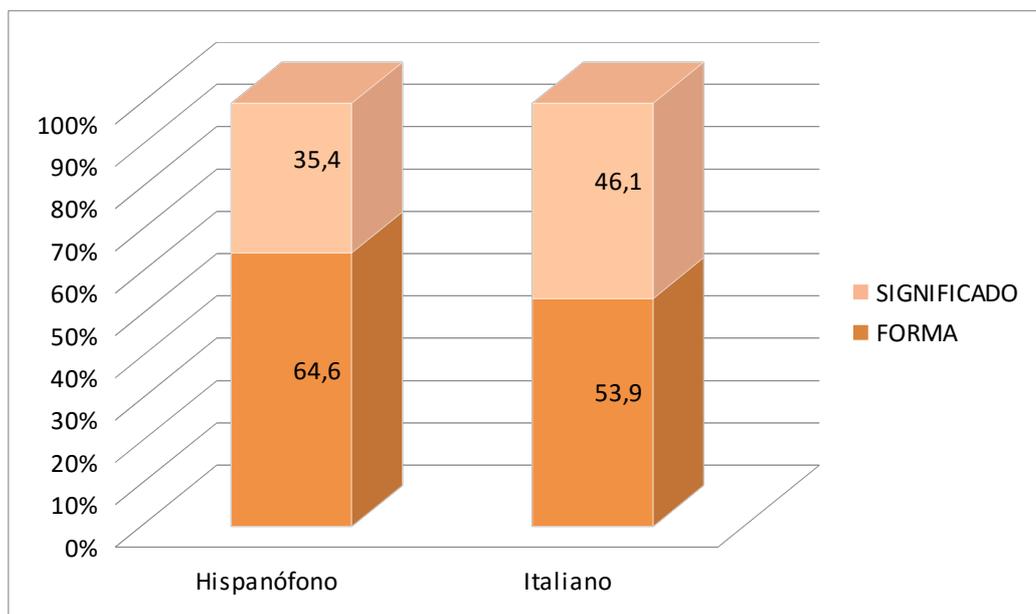
Como podemos observar en la gráfica 8, la disposición de errores léxicos tanto de forma como de significado entre los dos grupos que estudiamos en esta investigación es similar. El error más cometido es formal, el relativo a las *formaciones no atestiguadas en italiano/español*, que se sitúa como la fuente de la tercera parte de errores en los alumnos de los dos grupos (36.8% los hispanófonos y 30.5% los italianos). En segundo lugar, a considerable distancia, encontramos los *lexemas con semas comunes no*

*intercambiables en el contexto*, de significado, con un 18% y 19.6% respectivamente. Entre ambos tipos de errores suman la mitad del total de errores cometidos. En tercer lugar, hallamos los *barbarismos* (13.2% en los hispanófonos y 14.7% en los italianos) que merecen un epígrafe diferenciado, y los errores relativos al empleo de una *palabra real con un significado diferente* (10.7% y 10.4% respectivamente).

Los errores menos significativos en cuanto a su cantidad son, en cambio, para los hispanófonos el *registro no apropiado* (1.4%) y los *cambios entre derivados de una misma raíz* (2%) y para los italianos los errores de *género* (0.6%) y los de *significante próximo* (2.3%).

A continuación, consideramos el porcentaje total de errores léxicos formales y de significado de manera global, sin tener en cuenta la variable del alumno, ya que nos es útil para establecer parangones con los resultados obtenidos en el marco de otras investigaciones ya reseñadas en el punto 1 del capítulo III de este trabajo.

Tal y como observamos en la gráfica 9, los porcentajes obtenidos son semejantes en ambos grupos en tanto en cuanto los errores de forma son superiores a los de significado: un 64.6% de errores de forma frente a un 35.4% de significado en el grupo hispanófono y un 53.9% de errores de forma frente a un 46.1% de significado en el grupo italiano.

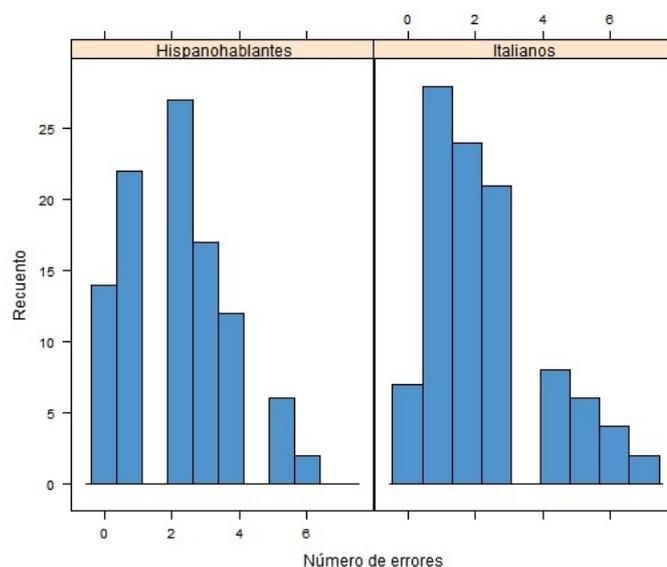


GRÁFICA 9. Errores léxicos de forma y de significado

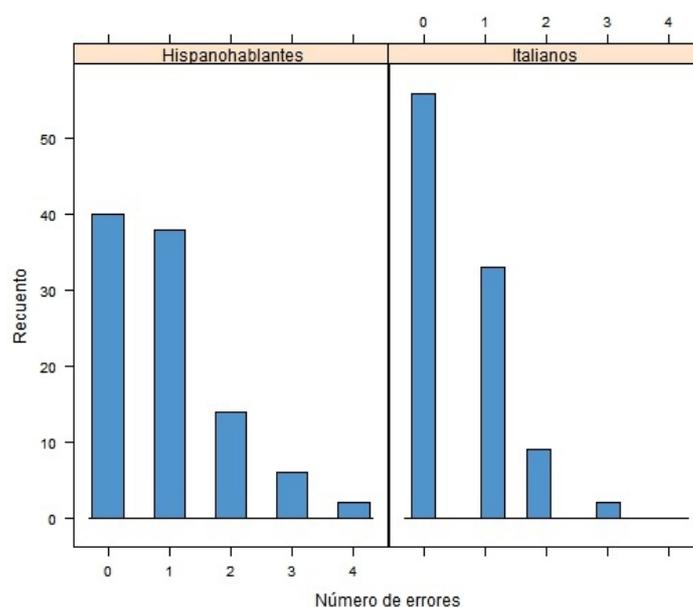
En síntesis, puede apreciarse evidencia estadística a favor de un mayor número de errores léxicos de significado en el grupo de italianos, si bien esta evidencia podría estar señalando la diferencia de nivel respecto de los estudiantes del grupo hispanófonos, donde hay más alumnos de B1.

### 3.2.2. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos

En nuestra investigación contamos con una segunda gran distinción fundamentada en un criterio etiológico por el que identificamos errores interlingüísticos e intralingüísticos, que analizamos a continuación.



GRÁFICA 10. Errores léxicos interlingüísticos según grupo



GRÁFICA 11. Errores léxicos intralingüísticos según grupo

Se observa tanto en las gráficas 10 y 11 como en la tabla 5 que los primeros aparecen con mayor frecuencia que los segundos. De hecho, el número de alumnos con dos o más errores intralingüísticos es de 10 (tan solo un 5%) frente a 70 estudiantes con dos o más errores interlingüísticos (36.6%).

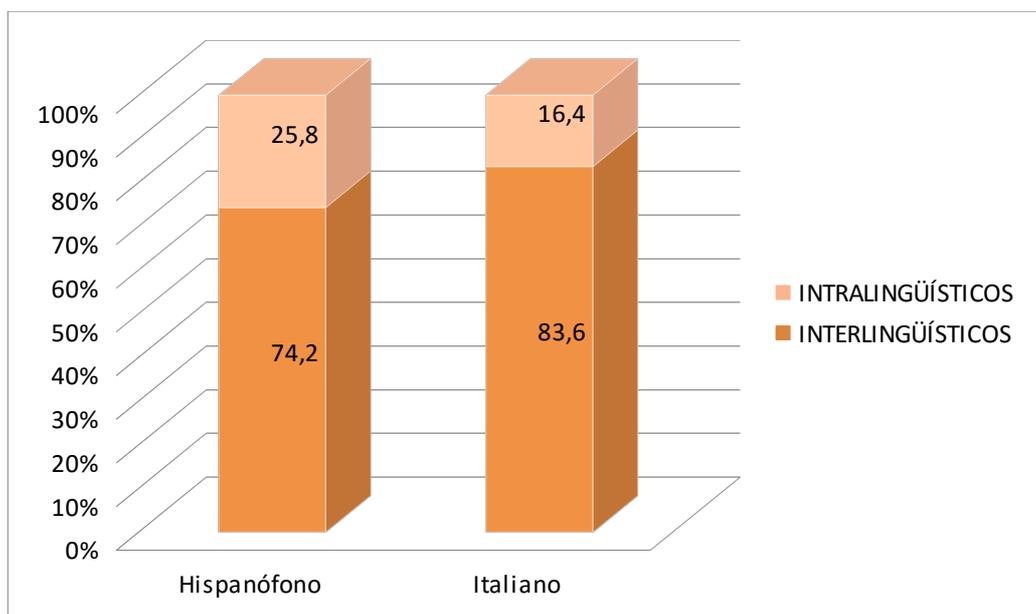
	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200	(100%)
Intralingüísticos	0.92	±0.98	0.57	±0.74	0.005*	0.75	±0.89
Ninguno	40	(41.7)	56	(58.3)	0.024*	96	(48.0)
Entre 1 y 2	52	(55.3)	42	(44.7)		94	(47.0)
Más de 2	8	(8.0)	2	(2.0)		10	(5.0)
Interlingüísticos	2.2	±1.51	2.4	±1.63	0.466	2.28	±1.57
Ninguno	14	(66.7)	7	(33.3)	0.269	21	(10.5)
Entre 1 y 2	49	(48.5)	52	(51.5)		101	(50.5)
Más de 2	35	(50.0)	35	(50.0)		70	(36.6)
Total	3.57	±2.25	3.47	±1.94	0.999	3.5	±2.09
Ninguno	4	(66.7)	2	(33.3)	0.363	6	(3.00)
Entre 1 y 2	34	(52.3)	31	(47.7)		52	(26.0)
Más de 2	62	(48.1)	67	(51.9)		129	(64.5)

TABLA 5. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos

Variables continuas se expresan en media  $\pm$  desviación estándar. Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de diferencia de medianas de Wilcoxon (dado que no se cumple la hipótesis de normalidad), o al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

Por grupos, se muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los errores léxicos intralingüísticos. En promedio se observa que el número medio de errores por estudiante es menor en el grupo de italianos (0.57) que en el de hispanófonos (0.92). Además, contamos con un mayor porcentaje de estudiantes de este último grupo que muestran uno o más errores de este tipo (60 estudiantes hispanófonos frente a 44 italianos).

También en este tipo de errores hemos establecido los porcentajes en relación al número de errores léxicos en su totalidad sin tener en cuenta la variable del alumno. Los resultados arrojados por la estadística son de un 83.6% de interlingüísticos frente a un 16.4% intralingüísticos en el grupo italiano y un 74.2% de interlingüísticos frente a un 25.8% en el grupo hispanófono.



GRÁFICA 12. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos

En definitiva, los resultados obtenidos a través de las muestras textuales de nuestro estudio señalan que los errores interlingüísticos son más frecuentes y que existe evidencia estadística a favor de un mayor número de errores intralingüísticos en el grupo hispanófono.

### 3.2.3. Composición de los errores léxicos de forma

Si detallamos la composición de los errores de forma observamos que no todos tienen el mismo peso. Constatamos que los más frecuentes en la muestra analizada son los errores de *formaciones no atestiguadas en italiano/español*. En concreto, 133 alumnos (66.5% del total) cometen uno o más errores de este tipo, una cuestión que se observa de igual manera tanto en el grupo de hispanófonos como en el de italianos.

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200	(100%)
Significante próximo							
Ninguno	83	(47.4)	92	(52.6)	0.087	175	(87.5)
Entre 1 y 2	17	(68.0)	8	(32.0)		25	(12.5)
Más de 2	--	--	--	--		--	--
Formaciones no atestiguadas							
Ninguno	33	(49.3)	34	(50.8)	0.442	67	(33.5)
Entre 1 y 2	51	(47.7)	56	(52.3)		107	(53.5)
Más de 2	16	(61.5)	10	(38.5)		26	(13.0)
Barbarismos							
Ninguno	68	(52.7)	61	(47.3)	0.599	129	(64.5)
Entre 1 y 2	30	(45.5)	36	(54.6)		66	(33.0)
Más de 2	2	(40.0)	3	(60.0)		5	(2.50)
Género							
Ninguno	86	(46.7)	98	(53.3)	0.004*	184	(92.0)
Entre 1 y 2	14	(87.5)	2	(12.5)		16	(8.00)
Más de 2	--	--	--	--		--	--
Número							
Ninguno	82	(50.0)	82	(50.0)	0.999	164	(82.0)
Entre 1 y 2	18	(50.0)	18	(50.0)		36	(18.0)
Más de 2	--	--	--	--		--	--

TABLA 6. Errores léxicos de forma según tipo

Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

Entre los errores cometidos por los alumnos italianos resulta de interés observar que gran parte de ellos se encuentran en los lexemas, no en los morfemas, y que responden a diferentes hipótesis creativas.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
pejor	peor
sciencias	ciencias
bottillas	botellas
conoscer	conocer
abucheros	agujeros
vacaciones	vacaciones

CUADRO 11. Ejemplos de errores: formaciones no atestiguadas en español

Si tomamos el ejemplo de *bottillas*, inferimos que se desconoce la regla de restricción de las consonantes dobles en español —que limitan la posibilidad de reduplicación a las letras «c», «r», «l» y «n»— y se cambia la vocal «e» de la penúltima sílaba por la «i» por interferencia de la palabra italiana *bottiglia*.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
ando mezzia comenciato colaccione possibile ordinadore	vado mezza cominciato colazione possibile computer

CUADRO 12. Ejemplos de errores: formaciones no atestiguadas en italiano

En los alumnos hispanófonos encontramos también muchas imprecisiones ligadas a la introducción de morfemas derivativos que los estudiantes consideran correctos en italiano. Es el caso de *colaccione*, en cuya formación el alumno identifica como propia del italiano la doble consonante y construye este vocablo, probablemente sin ser consciente de la diferencia de pronunciación entre *ci* y *zi*.

A las *formaciones no atestiguadas* le siguen los *barbarismos*, error cometido por 71 de los 200 estudiantes de la muestra (35.5%) al menos una vez. En este caso tampoco se observan diferencias entre los dos grupos de estudiantes.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
commesso magra Napoli	cometido delgada Nápoles

CUADRO 13. Ejemplos de errores: barbarismos del italiano

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
examen primero sensible	esame prima sensibile

CUADRO 14. Ejemplos de errores: barbarismos del español

En el presente trabajo se realiza un análisis exhaustivo de los barbarismos en el apartado 3.2.3.1 de este capítulo, cuestión por la que realizamos el comentario detallado de esos errores en dicho punto.

El error de *significante italiano/español próximo* es, por su parte, poco frecuente ya que solo el 12.5% del alumnado (25 de ellos) ha cometido este error. Es menos habitual en el grupo italianos; sin embargo, la evidencia no es estadísticamente significativa.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
acerca nos alocamos	cerca nos alojamos

CUADRO 15. Ejemplos de errores: *significante español próximo*

La raíz de algunos de estos errores se encuentra en la fonética; por ejemplo, emplear *acerca* en lugar de *cerca* es un error que no solo cometen aprendientes italianos, sino también estudiantes de otras lenguas maternas, probablemente por la asimilación de la vocal *a* de la palabra inmediatamente anterior en frases del tipo «está *cerca* de...», pronunciado como un *continuum* que puede dar lugar a la confusión.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
partito messe	partita messe

CUADRO 16. Ejemplos de errores: *significante italiano próximo*

En el caso de *messe*, por ejemplo, el alumno hispanófono añade la doble *s* porque las consonantes dobles resultan muy italianas para el estudiante foráneo sin tener en cuenta que de esta manera ha cambiado no solo la pronunciación correcta de la palabra «mes», sino también su significado, que pasa a ser «mies, siega» o, si la consideramos plural, «misas».

El error menos habitual es el de *género*, cometido por tan solo 16 alumnos (8%). Es más frecuente en el grupo de hispanófonos, lo que convierte la evidencia en estadísticamente significativa.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
un serpiente una mapa	una serpiente un mapa

CUADRO 17. Ejemplos de errores: género en español

En el caso del grupo de italianos únicamente hallamos dos casos, que responden a la diferencia de género de la palabra italiana con respecto a la española, ya que *serpiente* y *mapa* —*serpente/serpe* y *mappa* respectivamente— son sustantivos femeninos en italiano.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
gli installazioni il domenica il tuo mail	le installazioni la domenica la tua mail

CUADRO 18. Ejemplos de errores: género en italiano

El resto de muestras de este tipo de error lo encontramos en el grupo de hispanófonos. Observamos, por ejemplo, que en el caso del sustantivo *installazioni*, femenino al igual que en español, el error podría responder a la falta de interiorización de las particularidades de los morfemas de género en italiano. El hecho de considerar *domenica* de género masculino, en cambio, es un error que responde claramente a la interferencia de la LM, error interlingüístico presente en varios estudiantes a pesar de la terminación en *-a* de la palabra.

Por último, incurren en el error de *número* 36 estudiantes (18%). Se da la coincidencia de que en este caso este error es cometido por el mismo número de alumnos italianos e hispanófonos.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
la vacación la matemática las gentes	las vacaciones las matemáticas la gente

CUADRO 19. Ejemplos de errores: número en español

En el grupo de italianos este tipo de error es mayoritariamente de naturaleza interlingüística; por ejemplo, en italiano se habla usualmente de *vacanza* o de *matematica* en singular, por lo que se traslada esta suposición al español. No obstante, encontramos asimismo muestras intralingüísticas, como por ejemplo en *las gentes*. En este caso, el error responde probablemente al carácter colectivo de este sustantivo, puesto que en italiano lo común es emplearlo en singular, al igual que en español.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
tu sei un <i>amici</i> gli occhi <i>verde</i> fare <i>tutti</i> il processo leggo un <i>libri</i>	amico verdi tutto libro

CUADRO 20. Ejemplos de errores: número en italiano

La muestra de errores del grupo hispanófono denota, más bien, la falta de interiorización de los morfemas de número en italiano: ¿por qué decir «tu sei un amici» cuando sería más natural para un hispanófono utilizar «amico» por la semejanza con su LM? Estas imprecisiones evidencian una falta de fijación de la regla gramatical estudiada y una mayor presencia de errores intralingüísticos.

La cuestión de los errores de género y número entre los estudiantes requiere una lectura más sosegada. El hecho de que en español el número se marque con *-s* o *-es* en el caso de palabras terminadas en consonante contrasta con la formación de plurales a partir de las vocales *-e/-i* en italiano.

En ambos casos, los estudiantes pertenecientes al nivel A2 han estudiado estas reglas —con sus particularidades y excepciones— diferentes a su LM pero no las tienen completamente interiorizadas, como demuestran en sus producciones escritas. De hecho, en el caso de los hispanófonos, la marca de plural con vocales interfiere también en la consideración del género de las palabras ya que, por ejemplo, la *-i* puede servir para sustantivos y adjetivos masculinos pero también femeninos, mientras que la *-e* puede indicar femenino plural pero también masculino o femenino singular. Este hecho podría estar en la base de los errores intralingüísticos de género del grupo hispanófono a los que se hace referencia en la tabla 8.

Como vemos en la tabla 7, si atendemos a los errores de forma, según sean interlingüísticos o intralingüísticos, se constata que los primeros son, nuevamente, más frecuentes (115, 57.5%) que los segundos (76, 38%).

	HISPANÓFONOS n = 100 (50%)		ITALIANOS n = 100 (50%)		P-value	TOTAL N = 200 (100%)	
Interlingüísticos							
Ninguno	35	(52.2)	32	(47.8)	0.484	67	(33.5)
Entre 1 y 2	54	(46.9)	61	(53.0)		115	(57.5)
Más de 2	11	(61.11)	7	(38.9)		18	(9.00)
Intralingüísticos							
Ninguno	50	(41.3)	71	(58.7)	0.002*	121	(60.5)
Entre 1 y 2	47	(61.8)	29	(38.2)		76	(38.0)
Más de 2	3	(100)	0	(0.00)		3	(1.50)

TABLA 7. Errores léxicos de forma interlingüísticos e intralingüísticos

VARIABLES CUANTITATIVAS se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda\* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

También se observa que los intralingüísticos son más frecuentes en el grupo de hispanófonos con 50 alumnos que presentan al menos un error de este tipo, frente a 29 del grupo de italianos.

Finalmente, en la tabla 8 se han recogido aquellos errores de forma, según su tipo y según su naturaleza interlingüística o intralingüística, que muestran diferencias estadísticamente significativas entre grupos: se trata de los errores intralingüísticos de género, a cuya naturaleza ya hemos hecho referencia previamente, en los que el grupo hispanófono muestra una mayor presencia de esta combinación de errores de forma.

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N	= 200 (100%)
Intralingüísticos							
Ninguno	94	(48.5)	100	(51.6)	0.000*	194	(97.0)
Entre 1 y 2	6	(100)	0	(0.00)		6	(3.00)
Más de 2	--		--			--	

TABLA 8. Errores léxicos de forma intralingüístico: género

Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

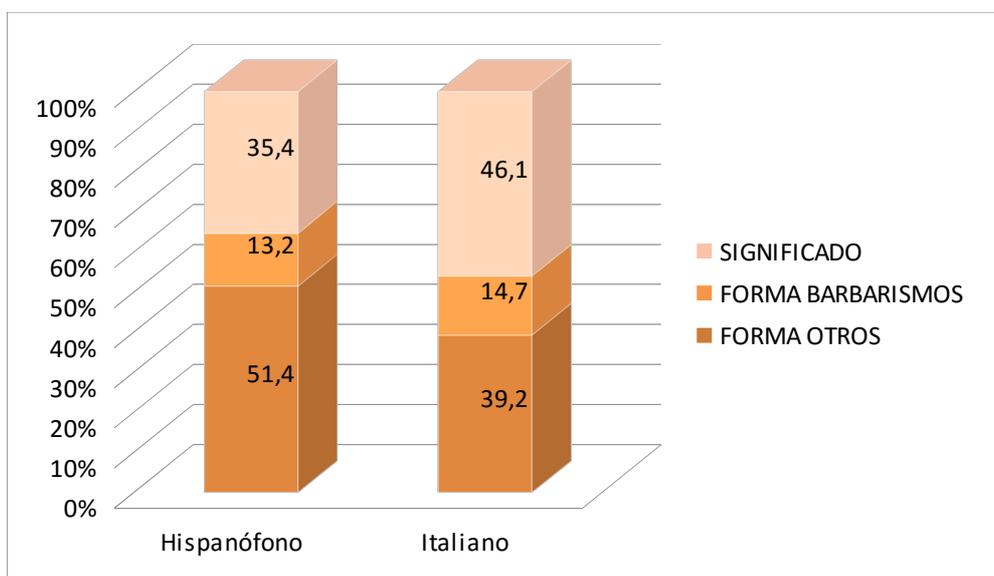
En resumen, en los errores de forma las *formaciones no atestiguadas* son las más frecuentes en la muestra y los errores de *género* los menos habituales. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en estos últimos. Si bien también se observa mayor presencia de errores de *significante próximo* en el grupo hispanófono, esta evidencia no es estadísticamente significativa. Finalmente, se constata que los errores interlingüísticos son más habituales que los intralingüísticos y que estos últimos en particular son más frecuentes en el grupo de hispanófonos.

### 3.2.3.1. Barbarismos

Atendiendo a la preponderancia que se ofrece al barbarismo en este estudio, dedicamos un punto específico a este tipo de error. En primer lugar

tenemos en cuenta el porcentaje de los barbarismos dentro del total de los errores léxicos incluyendo forma y significado.

Se puede comprobar que la presencia de barbarismos en ambos grupos de estudiantes es muy semejante: del total de errores léxicos, estos ocupan un 13.2% en los hispanófonos y un 14.7% en el grupo italiano.



GRÁFICA 13. Porcentaje total de barbarismos

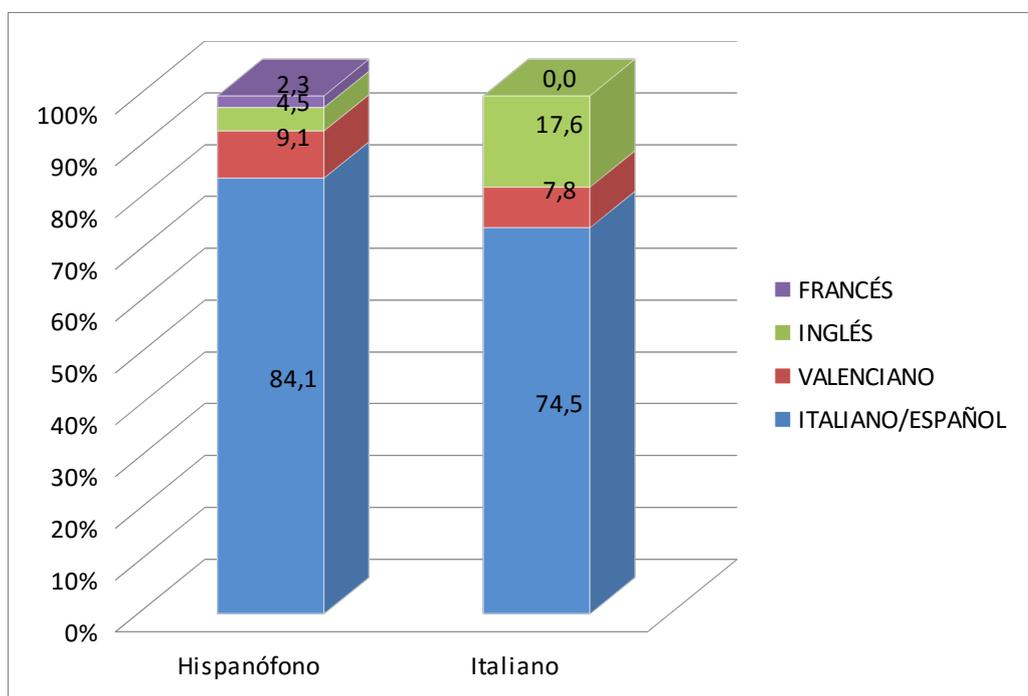
En la recogida de datos se ha distinguido entre las procedencias de los barbarismos, ya que algunos provienen de las LM, pero en otros casos su origen es otra LE. Se observa que son más frecuentes los barbarismos de lenguas maternas (presentes en 63 aprendientes) que los incorporados de otras lenguas (14).

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
De lengua/s materna/s							
Ninguno	70	(51.1)	67	(48.9)	0.378	137	(68.5)
Entre 1 y 2	28	(45.9)	33	(54.1)		61	(30.5)
Más de 2	2	(100)	0	(0.00)		2	(1.00)
De otra lengua							
Ninguno	96	(51.6)	90	(48.4)	0.082	186	(93.0)
Entre 1 y 2	3	(23.1)	10	(76.9)		13	(6.50)
Más de 2	1	(100)	0	(0.00)		1	(0.50)

TABLA 9. Errores léxicos de forma: barbarismos

Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Fisher Test). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

Si nos centramos en el origen concreto de la lengua de la que provienen los barbarismos detectados en nuestro análisis podemos observar algunas diferencias entre ambos grupos, si bien estas no son estadísticamente significativas.



GRÁFICA 14. Barbarismos: lengua de origen

Así, en el grupo hispanófono el 84.1% de los barbarismos pertenecen al español mientras que el 9,1% corresponden al valenciano, ambas lenguas maternas de los aprendientes. Asimismo, hay un 4.5% de barbarismos tomados del inglés y un 2.3% testimonial del francés.

En lo que respecta al grupo italiano, el 74.5% de los barbarismos localizados provienen del italiano, mientras que el 17.6% pertenecen al inglés. Observamos, además, un 7.8% que tiene su origen en el valenciano.

Error cometido por el alumno italiano			Forma correcta en español		
ITALIANO paradiso dicembre Torino Napoli Milano	INGLÉS Stockholm downtown north	VALENCIANO universitat facultat	paraíso diciembre Turín Nápoles Milán	Estocolmo centro de la ciudad norte	universidad facultad

CUADRO 21. Ejemplos de errores: barbarismos de italianos según LM

Si acudimos a las muestras textuales, observamos una mayor presencia de palabras inglesas en el grupo de italianos, que puede responder a varios motivos. La lengua italiana en la actualidad es menos conservadora que la española y más permeable a otras lenguas como el inglés, que actúa a modo de *lingua franca* en la sociedad contemporánea y está muy presente tanto en los planes de estudio europeos como en los medios de comunicación de masas que consumen los alumnos. De ahí que encontremos muestras como *downtown* o *north*. *Stockholm*, por ejemplo, es un topónimo del que el aprendiente desconoce su correspondiente en español. Sin embargo, en lugar de escribir el nombre de esta capital en italiano, *Stoccolma*, se siente más seguro empleando el término inglés por considerarlo más internacional, con lo que, por tanto, cree asegurarse el éxito de la comunicación. No obstante,

cuando los topónimos hacen referencia a ciudades italianas, por grandes o importantes que sean, prefieren emplear el término en italiano sin plantearse si hay un correspondiente en español, como ocurre por ejemplo en los casos de *Torino, Napoli o Milano*.

En cuanto a la presencia de barbarismos en valenciano, un fenómeno que podría parecer curioso entre los estudiantes italianos de E/LE, suele responder en su mayoría a determinadas palabras muy presentes en su vida diaria como estudiantes universitarios en la ciudad de Valencia, concretamente a los términos *facultat* y *universitat*, dos palabras que ven escritas diariamente en valenciano cada vez que van a sus clases.

Error cometido por el alumno hispanófono				Forma correcta en italiano			
ESPAÑOL restaurante cuatro café	VALENCIANO prendre	INGLÉS college ranch	FRANCÉS lundi	ristorante quattro caffè	prendere	università tettoia	lunedì

CUADRO 22. Ejemplos de errores: barbarismos de hispanófonos según LM

Por lo que respecta a los hispanófonos, la mayoría de barbarismos tienen como fuente las LM de los discentes. De hecho, la presencia del inglés se reduce a los barbarismos *college* como sinónimo de universidad y *ranch*, este último en un estudiante de Costa Rica que incluye el inglés como lengua de ámbito familiar además del español, mientras que en cuanto a los barbarismos procedentes del francés encontramos una única muestra en un estudiante que también señala esta lengua como familiar.

#### 3.2.4. Composición de los errores léxicos de significado

Centramos ahora el análisis en los errores léxicos de significado. En esta clasificación, las incorrecciones más frecuentes son los *lexemas con semas*

*comunes no intercambiables en el contexto*, presentes en prácticamente la mitad de los aprendientes objeto de estudio: 93 alumnos (46.5%).

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Lex. con semas no intercambiables							
Ninguno	53	(49.5)	54	(50.5)	0.936	107	(53.5)
Entre 1 y 2	44	(51.6)	42	(48.8)		86	(43.0)
Más de 2	3	(42.9)	4	(57.1)		7	(3.50)
Cambio entre derivados de misma raíz							
Ninguno	94	(50.5)	92	(49.5)	0.782	196	(93.0)
Entre 1 y 2	6	(42.9)	8	(57.1)		14	(7.00)
Más de 2	--		--			--	
Registro no apropiado							
Ninguno	95	(52.2)	87	(47.8)	0.084	182	(91.0)
Entre 1 y 2	5	(27.8)	13	(72.2)		18	(9.00)
Más de 2	--		--			--	
Combinaciones léxicas							
Ninguno	89	(54.3)	75	(45.7)	0.018*	164	(82.0)
Entre 1 y 2	11	(32.4)	23	(67.6)		34	(17.0)
Más de 2	0	(0.00)	2	(100)		2	(1.00)
Palabra real con sentido diferente							
Ninguno	70	(51.1)	67	(48.9)	0.648	137	(68.5)
Entre 1 y 2	30	(47.2)	33	(52.4)		63	(31.5)
Más de 2	--		--			--	

TABLA 10. Errores léxicos de significado según tipo

Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano

Si observamos la tabla 10, constatamos que la mayor parte de estos estudiantes cometen entre uno y dos errores. No se reflejan diferencias significativas entre los dos grupos en lo que atañe a esta tipología concreta.

En esta categoría observamos en los aprendientes tanto de E/LE como de I/LE el empleo de léxico que comparte con la palabra correcta un núcleo de rasgos semánticos comunes pero que, no obstante, no se pueden alternar en el contexto en el que ellos lo usan.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
no me <i>encantó</i> nada mi facultad es muy <i>guapa</i> soy una persona <i>precisa</i> <i>he mirado</i> el partido	no me gustó nada bonita meticulosa he visto

CUADRO 23. Ejemplos de errores: lexemas con semas comunes en español

Si tomamos como ejemplo la frase «no me encantó nada», observamos que el estudiante toma *encantar* como sinónimo de *gustar*; sin embargo, ignora la restricción que posee el verbo encantar en tanto en cuanto significa «gustar en gran medida», por lo que no puede ir acompañado de adverbios o cuantificadores. De igual manera, en la pareja de adjetivos *guapa/bonita*, que el estudiante considera sinónimos, no se tiene en cuenta la restricción que posee *guapa*, que se aplica a personas, no a cosas.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
alle nove di <i>notte</i> doveri sono felice di sapere che <i>vai</i> a Valencia! <i>poi</i> lezione vado in palestra	sera compiti vieni dopo

CUADRO 24. Ejemplos de errores: lexemas con semas comunes en italiano

En el caso de los hispanohablantes podemos encontrar, por ejemplo, el uso de *notte* en lugar de *sera*. Ambas lenguas poseen dos términos con una cobertura semántica diferente: en la correspondencia entre las parejas de palabras *tarde/noche* y *sera/notte* el sustantivo *sera* abarca la mayor parte de contextos de las dos palabras españolas.

A estos errores les sigue, en lo que respecta al número total de alumnos que cometen estas incorrecciones, el *uso de palabras reales con significado diferente*. En este caso, hemos rastreado el error en 63 estudiantes (31.5%). Destaca la ausencia de alumnos que cometan este error concreto en más de una ocasión.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
el <i>bolso</i> para los estudiantes Erasmus el <i>voto</i> un transeúnte que nos ayudó a <i>repartir</i>	la beca la nota arrancar el coche, volver a salir

CUADRO 25. Ejemplos de errores: palabras reales en español significado diferente

Entre los errores marcados no es inusual observar, en el perfil de aprendientes italianos analizado, las referencias a la beca Erasmus, beca que en más de una ocasión se transforma en *bolso* por influencia de la traducción literal que hacen de la expresión italiana *borsa Erasmus*.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
alle otto mi alzo e <i>zoppo</i> il metro ho un concerto in un <i>popolo</i> vicino di Valencia	prendo paese

CUADRO 26. Ejemplos de errores: palabras reales en italiano significado diferente

En el caso de los alumnos hispanohablantes, que no están en un contexto de inmersión lingüística, supone un atajo usual para ellos el recurso a los traductores automáticos para buscar palabras que no recuerdan o no conocen. De otra manera no se podría explicar, por ejemplo, el uso de *zoppo* (*cojo* en español, adjetivo masculino) en lugar de de la primera persona singular del verbo *coger* (*prendere* en italiano).

Los errores de *combinaciones léxicas* aparecen en 36 de los casos analizados (18%). En este caso, a diferencia de los anteriores, se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos: son más frecuentes en el grupo italianos (25 alumnos) frente al de hispanófonos (11 alumnos).

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
<i>hacer</i> estas dos pasiones me <i>ponía</i> un verdadero miedo <i>hacer</i> una vuelta <i>hacer</i> un paseo	cultivar estas dos pasiones me daba miedo dar una vuelta dar un paseo

CUADRO 27. Ejemplos de errores: combinaciones léxicas en español

En italiano la productividad del verbo *fare* es muy superior a la del *hacer* español, hecho que se advierte en los errores interlingüísticos de este tipo como *hacer pasiones, hacer una vuelta, hacer un paseo...*

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
<i>andiamo di festa</i> <i>faccio tardi</i> <i>lezione di macchina</i>	usciamo torno tardi le guide

CUADRO 28. Ejemplos de errores: combinaciones léxicas en italiano

Si tomamos un ejemplo del grupo hispanófono como *faccio tardi*, vemos que el estudiante lo emplea como sinónimo de *llegar tarde*, en el sentido de «llegar a altas horas de la madrugada», no de «retrasarse», que es lo que esta combinación significa en italiano.

En lo que respecta a errores relacionados con el empleo de un *registro no apropiado a la situación*, son solo 18 estudiantes (7%) los que lo presentan, la mayoría italianos.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
¡Hola querida! (e-mail a una amiga) un saludo cordial (a un amigo) la disco (en texto formal dirigido al profesor, no formulado para un amigo)	¡Hola, guapa! un abrazo la discoteca

CUADRO 29. Ejemplos de errores: registro no apropiado en español

En este caso, el error suele darse por exceso de formalidad. Por ejemplo, la despedida con «un saludo cordial» —quizás una fórmula conocida por el estudiante a través de vías académicas— en un correo electrónico a un amigo muy cercano. En este caso, la utilización de dicha fórmula es raramente admisible, ya que el contenido de la carta es una relación de las actividades de ocio del fin de semana.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
ArrivederLa (como despedida a un amigo) dodici	Arrivederci, a presto mezzogiorno

CUADRO 30. Ejemplos de errores: registro no apropiado en italiano

También en el caso de los hispanófonos encontramos el ejemplo de *arrivederLa*, en el que el estudiante no es consciente de que la última sílaba de esta fórmula de despedida —que ha escrito erróneamente en minúscula— es un pronombre referido a la persona usted y la ha empleado, también, en el contexto de un correo electrónico a un amigo.

El error que se comete menos veces es el *cambio entre derivados de la misma raíz*. Apenas 14 estudiantes (3.5%) cometen este error y lo hacen una sola vez. Además, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de hispanófonos y el de italianos.

Error cometido por el alumno italiano	Forma correcta en español
hacia las islas más <i>lejos</i> <i>lengua madre</i>	lejanas lengua materna

CUADRO 31. Ejemplos de errores: cambio entre derivados de misma raíz española

Emplear el adverbio *lejos* en lugar del adjetivo *lejano* es un error intralingüístico que podría deberse al desconocimiento de la forma adjetiva en español por parte del discente italiano, ya que en su lengua materna también recurriría al adjetivo en un contexto similar.

Error cometido por el alumno hispanófono	Forma correcta en italiano
<i>pulito</i> la mia camera da letto esco con il <i>canino</i>	pulisco cagnolino

CUADRO 32. Ejemplos de errores: cambio entre derivados de misma raíz italiana

Otro error intralingüístico de este tipo es el empleo del sufijo diminutivo *-ino* italiano con la intención de hacer referencia a un perrito. Sin embargo, *canino* en italiano solo puede significar, en calidad de adjetivo, «relativo al

perro» o, como sustantivo, «colmillo», mientras que el diminutivo para *cane* sería *cagnolino*.

En la tabla 11 se han recogido los errores de significado según sean interlingüísticos o intralingüísticos. En primer lugar, es de reseñar que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes. En segundo lugar, vuelve a destacar la mayor abundancia de errores de tipo interlingüístico (129 alumnos, 64.5%) frente a intralingüísticos (37 alumnos, 18.5%).

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Interlingüísticos							
Ninguno	39	(54.9)	32	(45.7)	0.171	71	(35.5)
Entre 1 y 2	51	(51.0)	49	(49.0)		100	(50.0)
Más de 2	10	(34.5)	19	(65.5)		29	(14.5)
Intralingüísticos							
Ninguno	83	(50.9)	80	(48.1)	0.716	163	(81.5)
Entre 1 y 2	17	(45.9)	20	(54.1)		37	(18.5)
Más de 2	--	--	--	--		--	--

TABLA 11. Errores léxicos de significado interlingüísticos e intralingüísticos

VARIABLES CUANTITATIVAS SE EXPRESAN EN FRECUENCIA (PORCENTAJE). EL P-VALUE CORRESPONDE AL CONTRASTE DE INDEPENDENCIA PARA LAS VARIABLES CUANTITATIVAS (CHI-SQUARED TEST). \* P-VALUE < 0.05, INDICA LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE HISPANÓFONO E ITALIANO.

En las combinaciones de errores de significado según sean inter o intralingüísticos, solo se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos hispanófono e italiano en los errores léxicos de significado *cambios entre derivados de una misma raíz* de tipo interlingüístico. Concretamente se observa que estos errores son mayoritariamente cometidos por los alumnos italianos (91.7%). Si bien, es reseñable que esta combinación de error es poco frecuente (12 alumnos, 6%).

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200	(100%)
Interlingüísticos							
Ninguno	99	(52.7)	89	(47.3)	0.007*	188	(94.0)
Entre 1 y 2	1	(8.33)	11	(91.7)		12	(6.00)
Más de 2	--		--			--	

TABLA 12. Errores léxicos de significado interlingüístico: cambio derivado de una misma raíz

Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Fisher Test, según corresponda). \* P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e italiano.

En definitiva, si examinamos los errores de significado, constatamos por una parte que los más frecuentes son los *lexemas con semas no intercambiables* y los menos frecuentes, los *cambios entre derivados de una misma raíz* y solo se observan diferencias estadísticamente significativas en los errores de *combinaciones léxicas*.

Por otra parte, comprobamos que los errores interlingüísticos son más abundantes que los intralingüísticos, si bien no se observan diferencias significativas entre los grupos al analizar los errores por esta clasificación. Finalmente, los errores de significado de *cambios entre derivados de una misma raíz* de tipo interlingüísticos son más frecuentes en el grupo italianos, evidencia que es estadísticamente significativa.

#### 4. PERFIL DEL ALUMNADO SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE ERRORES COMETIDOS

Concluimos el capítulo dedicado a los resultados de la investigación con la elaboración, a partir de estos, del perfil del alumnado según los tipos de errores cometidos en sus producciones escritas.

En este apartado se estudia la influencia de las distintas características de los estudiantes recogidas en la muestra sobre los errores. En concreto, se

estudian los errores léxicos agrupados en interlingüísticos e intralingüísticos y en forma y significado.

Las características de interés que hemos aislado para llevar a cabo la elaboración del perfil son diversas: el grupo al que pertenecen, el nivel de conocimientos de la L2 que están estudiando (español o italiano), su convivencia con personas de LM diferentes a la suya, su conocimiento de otras lenguas además de la estudiada, el número de LE que conocen y su dominio o no de más de una LM. A estas características las denominamos factores de riesgo.

A la hora de elaborar nuestras tablas estadísticas hacemos uso de la medida Odds Ratio (razón de momios). Los resultados estadísticos de tabla 13 se interpretan de la siguiente manera: las columnas Odds Ratio incluyen tres números: el primero hace referencia a la media del riesgo de cometer un error (lo que se conoce propiamente como odds ratio), mientras que el segundo y tercer número muestran el intervalo de confianza de esa medida. El intervalo de confianza indica el valor mínimo y máximo en el que se espera que estuviera incluido el riesgo si se volviera a repetir el estudio con una muestra diferente.

Si el intervalo de confianza no contiene el 0, se interpreta que la característica (factor de riesgo) tiene un efecto estadísticamente significativo sobre la media del error. Los que son significativos están marcados con un asterisco \*.

Con la interpretación de la tabla en el epígrafe siguiente, se obtiene mayor claridad de la interpretación de estas cifras, así como la justificación de la utilización de esta técnica en el contexto del presente análisis.

#### 4.1. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos

Si tomamos como ejemplo el número 1.91 de la columna INTRA, este valor es el odds ratio o riesgo de cometer uno o más errores de tipo intralingüístico por parte de los alumnos hispanófonos respecto de los italianos. Dicho de otro modo, un estudiante del grupo hispanófono tiene un 91% de riesgo adicional de cometer un error de tipo intralingüístico que uno del grupo italiano.

Del mismo modo, los alumnos que tienen más de una lengua materna muestran un riesgo mayor de cometer un error de tipo intralingüístico, de hecho el riesgo de cometer este tipo de error prácticamente se duplica (odds ratio = 2).

Por su parte, el único factor que parece incidir de forma significativa en el riesgo de cometer un error de tipo interlingüístico por parte de los estudiantes es el conocimiento de lenguas románicas no maternas. En este caso, el conocimiento de otras lenguas románicas reduce el riesgo (por que el odds ratio es menor que uno en este caso, 0.05). Dicho de otro modo, el riesgo de cometer un error interlingüístico se reduce en un 95% (porcentaje que se obtiene calculando  $[1-0.05] \times 100$ ) cuando el estudiante conoce más de una lengua románica.

Factor de Riesgo	Odds Ratio (95% CI)	
	INTER	INTRA
Grupo		
Hispanófonos	0.46 (0.17 1.17)	1.91 (1.10 3.40)*
Nivel		
B1	1.31 (0.41 5.81)	1.12 (0.54 2.35)
Edad		
21-25 años	1.22 (0.64 2.33)	1.17 (0.39 3.16)
Mayor de 25	1.35 (0.46 4.06)	1.04 (0.21 7.61)
Convive con lenguas no maternas		
Convive	1.09 (0.44 2.73)	0.7 (0.40 1.22)
Conoce lenguas no maternas		
Románicas	0.05 (0.01 0.93)*	1.14 (0.08 29.35)
No Románicas	0.97 (0.05 5.70)	0.65 (0.16 2.25)
Ambas	0.84 (0.04 6.03)	1.14 (0.08 29.35)
Número de lenguas no maternas que conoce		
Una	0.89 (0.05 5.25)	0.68 (0.17 2.36)
Más de Una	0.76 (0.04 4.96)	0.47 (0.11 1.72)
Otra/s lengua/s materna/s		
Tiene	1.06 (0.43 2.67)	2.08 (1.19 3.68)*

TABLA 13. Odds Ratio cruda considerando sin/con errores de tipo inter/intralingüístico como resultado y los distintos factores de riesgo

(\*)Significatividad estadística (p-valor <0.05) comprobada mediante modelo de regresión logística, logit. Odds Ratio (Intervalo de Confianza al 95%) cuantifica el riesgo a favor de cometer uno o más errores inter/intra frente a no cometer errores para cada uno de los factores indicados.

Una vez hemos detectado cuáles son los factores que indican sobre una mayor o menor posibilidad de error (sobre el número de errores que puede cometer el estudiante), nos preguntamos, en el caso de que haya más de un factor, cuál de ellos es el que influye más, si ambos son importantes o si uno de ellos logra explicar esa diferencia en el número de errores. Para ello aplicamos el ajuste del riesgo mediante un tipo de modelos llamados de regresión logística binomial. Sin entrar en detalles técnicos, logra darnos una medida del riesgo de cometer uno o más errores cuando el alumno cumple no una característica sino varias.

Consideramos el riesgo de cometer errores de tipo intralingüístico. Hemos visto en la tabla anterior que hay dos características que influyen sobre

el número de errores de este tipo que se cometen: el grupo al que pertenece el estudiante y el hecho de tener más de una lengua materna.

Empezamos considerando un alumno del grupo de hispanófonos y calculamos su riesgo de cometer un error intralingüístico. Así obtenemos que el riesgo de es 1.91, es decir, que el alumno presenta un 91% más de riesgo de cometer el error que un estudiante italiano. Este valor se recoge en la columna “ORa” de la tabla 14.

Resultado	ORa	ORb	ORc
Sin error	1	1	1
Con error	1.91 (1.1-3.4)	2.49 (1.5-4.4)	2.47 (1.4-4.5)
P-value	0.023*	0.001*	0.002*
AIC	275.8	269.3	271.3
N	200	200	200
D <sup>2</sup> p-val. (2)	-	0.004*	0.931
Mod.	-	ORa	ORb
Ref.			

TABLA 14. Modelos<sup>(1)</sup> para el ajuste del riesgo de cometer errores intralingüísticos

ORa: Grupo hispanófonos.

ORb: Grupo hispanófonos con más de una lengua materna.

ORc: Grupo hispanófonos, nivel A2 con más de una lengua materna.

(1) Modelos de regresión logística binomial, logit. (2) Contraste para la comparación de modelos, se toma como referencia el modelo indicado en cada caso. \* P-value < 0.05.

En esta columna también vemos que el intervalo de confianza para este riesgo es [1.1-3.4]. Como no contiene el 0, interpretamos que el efecto de la característica “hispanófono” sobre el número de errores intralingüísticos es estadísticamente significativa. Esta cuestión se repite en el siguiente valor (P-value = 0.023\*): como es inferior a 0.05 aceptamos la hipótesis de que el efecto es significativo.

En conclusión, la columna ORa, nos indica que el riesgo de un alumno hispanófono de cometer un error intralingüístico es un 91% mayor que uno italiano.

En la siguiente columna (ORb) consideramos un alumno hispanófono cuya única lengua materna es el español. Su riesgo es 2.49, por lo que presenta un 149% más de riesgo que un alumno italiano con una única LM. Si, además, lo comparamos con el ORa, vemos que el riesgo es mayor cuando consideramos las dos características que cuando únicamente consideramos el grupo al que pertenece.

Si nos fijamos ahora en el valor AIC tanto del modelo ORa, como ORb, vemos que ha disminuido de 275.8 a 269.3. Este valor es el criterio de información de Akaike y nos interesa aquel perfil de estudiante con el que obtengamos menor valor AIC, es decir, por ahora preferimos ORb. Confirmamos este hecho haciendo un contraste paramétrico (contraste sobre los residuos Deviance del modelo recogido en la fila  $D^2$  p-val). Siempre que este valor sea menor a 0.05, resulta más adecuado elegir el modelo, es decir, nuevamente preferimos el modelo ORb al modelo ORa.

Nos queda una variable por incluir, el nivel de la L2. Nos preguntamos si un estudiante hispanófono con más de una LM obtiene mayor número de errores por el nivel de conocimiento de italiano; no obstante, al introducir esta característica junto a las otras dos vemos que el riesgo apenas cambia (pasa de 2.49 del ORb a 2.47 del ORc) y además el AIC aumenta y el contraste para comparar modelos indica que ORc no aporta nada nuevo respecto a Orb.

En conclusión, las características que influyen significativamente en el número de errores intralingüísticos son el grupo al que pertenece el alumno y el número de lenguas maternas. El perfil de alumno que comete más errores

intralingüísticos es un estudiante hispanófono con más de una lengua materna. Finalmente, la única característica que influye significativamente en el número de errores interlingüísticos es tener conocimientos de otras lenguas románicas, característica que, previsiblemente, reduce el número de errores cometidos.

#### 4.2. Errores léxicos de forma y de significado

De forma análoga en este punto se procede a determinar aquellas características que inciden sobre el número de errores de léxico de forma y de significado. En concreto se obtiene la probabilidad de cometer cada tipo de error según las distintas características o factores de riesgo presentes en el discente.

Factor de Riesgo	Odds Ratio (95% CI)	
	FORMA	SIGNIFICADO
Grupo Italiano	0.72 (0.31 1.60)	1.22 (0.66 2.27)
Nivel B1	1.9 (0.62 8.34)	0.38 (0.18 0.81)*
Edad		
21-25 años	1.30 (0.52 3.06)	1.32 (0.65 2.63)
Mayor de 25	3.56 (0.60 68.17)	1.70 (0.52 6.70)
Convive con lenguas no maternas		
Convive	1.15 (0.52 2.60)	0.72 (0.39 1.34)
Conoce lenguas no maternas		
Románicas	0.44 (0.02 12.34)	0.05 (0.01 0.93)*
No Románicas	1.40 (0.20 5.99)	0.25 (0.01 1.36)
Ambas	1.52 (0.20 7.95)	0.26 (0.01 1.58)
Número de lenguas no maternas que conoce		
Una	1.29 (0.19 5.49)	0.24 (0.01 1.32)
Más de Una	1.68 (0.23 8.41)	0.25 (0.01 1.48)
Otra/s lengua/s materna/s		
Tiene	1.33 (0.60 3.04)	1.27 (0.69 2.38)

TABLA 15. Odds Ratio cruda considerando sin/con errores de tipo forma/significado como resultado y los distintos factores de riesgo

(\*)Significatividad estadística (p-valor <0.05) comprobada mediante modelo de regresión logística, logit. Odds Ratio (Intervalo de Confianza al 95%) cuantifica el riesgo a favor de cometer uno o más errores de forma/significado frente a no cometer errores para cada uno de los factores indicados.

Se observa en la tabla 15 que no hay ninguna característica que muestre un efecto estadísticamente significativo sobre los errores de forma. Sin embargo, en los errores de significado tienen un papel relevante tanto el nivel al que pertenece el estudiante como el conocimiento de otras lenguas románicas.

Podemos comprobar, pues, que tener mayor nivel de conocimiento del idioma (pertenecer al grupo B1) reduce el riesgo de cometer errores de significado en un 62% (obtenido calculando  $[1-0.38] \times 100$ ) y el conocimiento de otras lenguas románicas lo reduce en un 95% (obtenido calculando  $[1-0.05] \times 100$ ).

Resultado	ORa	ORb	ORc
Sin error	1	1	1
Con error	1.22 (0.7-2.3)	3.25 (2.1-5.3)	3.38 (2.1-5.7)
P-value	0.529	0.001*	0.001*
AIC	240.8	237.0	238.8
N	200	200	200
D <sup>2</sup> p-val. (2)	-	0.016*	0.679
Mod.	-	ORa	ORb
Ref.			

TABLA 16. Modelos<sup>(1)</sup> para el ajuste del riesgo de cometer errores de significado

ORa: Grupo italiano. ORb: Grupo italiano, nivel A2. ORc: Grupo italiano, nivel A2 cuyo conocimiento de lenguas no maternas se limita a las no románicas o a ninguna otra a parte del español.

(1) Modelos de regresión logística binomial, logit. (2) Contraste para la comparación de modelos, se toma como referencia el modelo indicado en cada caso.

Cuando se analizan todas las características de influencia de forma conjunta en la tabla 16, se aprecia que el perfil de mayor riesgo es el de estudiante italiano de nivel A2, es decir influye más el nivel del estudiante que el hecho de conocer otras lenguas románicas. En concreto el riesgo es 3.25 veces mayor (o aumenta un 225%) cuando el estudiante es italiano de nivel A2 que cuando no lo es.

En conclusión, ninguna de las características recogidas para el análisis estadístico muestra evidencia a favor de influir en el número de errores léxicos de forma, que resulta similar en todos los perfiles del alumnado.

En los errores de significado, sin embargo, el nivel de conocimiento de la L2 estudiada y el conocimiento de otras lenguas románicas diferentes a sus LM son variables que parecen influir sobre el riesgo de error. No obstante, cuando se consideran ambos factores de riesgo conjuntamente se observa que es el nivel de L2 que posee el aprendiente el que realmente marca la diferencia entre el número de errores de significado cometidos. En concreto, un estudiante italiano con un nivel A2 triplica sus posibilidades de cometer un error frente a un estudiante hispanófono del grupo B1.



## **V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA**



## 1. CORROBORACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Tal y como hemos visto a lo largo de las páginas previas, este trabajo se ha centrado en el análisis de los errores léxicos de la interlengua de aprendientes de español e italiano como LE, con un objetivo múltiple.

En primer lugar, la mejora de la calidad docente a partir de la observación, clasificación y delimitación de los errores cometidos por el alumnado en su proceso de aprendizaje.

En segundo término, la observación de la influencia del léxico de las lenguas maternas del estudiante en la conformación de su interlengua para establecer si la influencia de las LM sobre la L2 estudiada es mayor cuando ambas lenguas son afines que cuando no lo son, o bien si la afinidad se trata de una cuestión irrelevante.

Por último, la sistematización de los errores léxicos cometidos por los sujetos de estudio con la intención de averiguar en qué tipo de errores incurren con más frecuencia los sujetos de nuestra investigación. Podríamos así interpretar los datos obtenidos como indicadores de la existencia de patrones comunes en el aprendizaje del léxico en aprendientes que estudian una lengua románica afín a la suya.

El trabajo planteaba, asimismo, una serie de hipótesis a modo de concreción de estos objetivos, formuladas en la introducción de este estudio. La verificación de dichas hipótesis a partir de los datos obtenidos del proceso investigador nos ha de permitir comprobar si resulta posible extraer

conclusiones significativas de nuestra muestra que nos permitan alcanzar los objetivos marcados con anterioridad.

A la hora de elaborar nuestras conclusiones, examinamos las cinco hipótesis formuladas en el punto 1.1. de la Introducción de este trabajo para su corroboración o no validación a partir de los datos recogidos en nuestra investigación:

- *El porcentaje de errores léxicos en ambos grupos es similar.*

Esta hipótesis puede confirmarse en la tabla 3 de este estudio, en la que hemos verificado que, sumados los errores léxicos en conjunto, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, puesto que en ambos el promedio se sitúa en torno a los 3.5 errores por estudiante.

La verificación de esta hipótesis resulta relevante en este trabajo porque contribuye a conformar la idea de que los aprendientes de lenguas afines a la suya podrían aprender, construir su interlengua y cometer errores de forma semejante.

- *El porcentaje de errores interlingüísticos en aprendientes de lenguas afines a la suya ocupa más del 33% que, según diversos estudios, corresponde al nivel habitual de interferencia de la L1 o LM.*

Esta hipótesis puede confirmarse en la gráfica 12 de nuestra investigación. Los datos porcentuales de los resultados han evidenciado que los errores interlingüísticos ocupan más de 33% que tomábamos como referencia de otros estudios, ya que contamos con un 83.6% de errores léxicos interlingüísticos frente a un 16.4% de intralingüísticos en el grupo italiano y un

74.2% de interlingüísticos frente a un 25.8% en el grupo de estudiantes hispanófonos.

Como hemos señalado en el apartado metodológico, el 33% seleccionado para formular esta hipótesis no es una cifra aleatoria, sino que responde a la propuesta porcentual marcada por el estudio clásico de Ellis (1985) tras comparar los resultados de diversas investigaciones. Asimismo citábamos otros estudios más recientes que arrojan datos estadísticos sobre el porcentaje de errores interlingüísticos referidos al léxico: 22.4% de Carini en Bueno, Carini y Linde (1992); 62.05% de Van Esch (1995); 47% de Carcedo González (1999) y 22.7% de Rodríguez Paniagua (2005). Todos ellos analizan muestras textuales de estudiantes de una L2 (inglés o español) con una lengua materna no afín.

El hecho de que sus porcentajes sean inferiores a los nuestros podría ser un indicio de que los errores interlingüísticos son superiores en el proceso de aprendizaje de una lengua afín a la LM. Conviene tomar este indicio con precaución ya que dichas investigaciones podrían contar con variables diferentes a las nuestras como, por ejemplo, la propia consideración y delimitación del concepto de error interlingüístico o el nivel de los estudiantes, dado que en nuestro caso contamos con una mayoría de nivel A2, donde se prevé un número de errores mayor que en niveles superiores.

La comprobación de esta hipótesis resulta significativa en este trabajo, ya que un porcentaje tan alto de errores provenientes de las LM de los aprendientes italianos de E/LE y aprendientes hispanófonos de italiano apunta

la idea de que la influencia de la LM en la interlengua de la L2 estudiada es mayor en el caso de que ambas lenguas sean afines.

- *En ambos grupos los errores interlingüísticos son superiores a los intralingüísticos.*

Esta hipótesis puede confirmarse por una doble vía. Por un lado, a partir de los datos reflejados en la resolución de la hipótesis anterior, que recoge los porcentajes de errores interlingüísticos e intralingüísticos en su conjunto.

Por otro lado, puede confirmarse asimismo en la tabla 5 de esta investigación. En ella se observa que, en el grupo de hispanófonos, los errores intralingüísticos son cometidos por 60 estudiantes y los interlingüísticos, por 84 estudiantes. Por su parte, en el grupo italiano, incurren en errores intralingüísticos 44 estudiantes y en interlingüísticos, 87. Así pues, en ambos grupos hay un mayor número de aprendientes que cometen errores de tipo interlingüístico. Puede apreciarse asimismo que el promedio de errores es mayor en los interlingüísticos que en los intralingüísticos en ambos grupos.

La verificación de esta hipótesis, unida a la anterior, corrobora la idea de la importancia de la LM en el aprendizaje de una L2 afín, de lo que deriva su carácter relevante para este estudio.

- *En ambos grupos los errores de forma son mayores que los de significado.*

Como puede constatarse en la tabla 4 de este trabajo, se aprecia que el número de estudiantes que cometen errores de significado (70 hispanófonos y

74 italianos) es menor que el número de estudiantes que cometen errores de forma (88 hispanófonos y 84 italianos).

Además, el promedio de la cantidad de errores de forma cometido por los estudiantes es mayor en ambos grupos que los de significado, con lo que se constata la veracidad de esta hipótesis según la muestra de datos disponible.

Si consideramos todos los errores en su conjunto podemos, asimismo, constatar la hipótesis en la gráfica 9 de este estudio, en la que se observa que el porcentaje de errores de forma es de un 64.6% frente a un 35.4% de significado en el grupo hispanófono y un 53.9% de errores de forma frente a un 46.1% de significado en el grupo italiano.

La comprobación de esta hipótesis resulta significativa en este trabajo, ya que podría ser un indicio de la existencia de patrones comunes en el aprendizaje del léxico entre lenguas afines, en este caso italiano y español.

A esta teoría de la existencia de patrones comunes contribuye el hecho de que la distribución porcentual del tipo de errores en su conjunto sea semejante en ambos grupos, como se puede observar en la gráfica 8, si bien también hemos señalado algunas diferencias estadísticamente significativas en el análisis pormenorizado recogido en el capítulo IV.

- *El porcentaje de los barbarismos que producen los estudiantes italianos e hispanohablantes es similar.*

Como se observa en la gráfica 13, nuestra investigación arroja unos porcentajes, teniendo en cuenta el total de errores en su conjunto, del 13.2% en los hispanófonos y el 14.7% en el grupo italiano.

En la tabla 9 de nuestra investigación se constata que el número de barbarismos que cometen los estudiantes es, en general, bajo: es un tipo de error cometido por 71 de los 200 estudiantes de la muestra (35.5%) al menos una vez y no se observan diferencias a este respecto entre los dos grupos de estudiantes. Solo hay tres estudiantes que cometen más de dos barbarismos (considerando tanto los que provienen de LM como los de lenguas no maternas).

En ambos grupos el número de barbarismos que proviene de las LM, que en nuestro estudio son lenguas afines, es mayor que el que proviene de LE. En el primer caso hablamos de 63 alumnos que cometen barbarismos y, en el caso de LE no afines, el número de alumnos que cometen barbarismos son 13.

Este hecho también se observa en la gráfica 14, que revela que, por una parte, en el grupo hispanófono el 93.2% de los barbarismos pertenecen a las LM y tan solo el 4.5% tiene su origen en el inglés, lengua no afín. Y, por otra parte, en el grupo italiano el 74.5% de los barbarismos localizados provienen del italiano, el 7.8% del valenciano, lengua afín, y el 17.6% de barbarismos proviene del inglés.

La verificación de esta hipótesis es significativa en el contexto de nuestro trabajo ya que, como en el caso de la tipología de errores citados en las hipótesis previas, nos permite establecer patrones semejantes que pueden guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Tras exponer las cinco hipótesis y someterlas a verificación, podemos afirmar que la confirmación de estas ideas de partida a partir de los datos obtenidos durante nuestra investigación contribuye de manera significativa a la consecución de los objetivos que hemos plasmado a lo largo del trabajo. En esencia, los dos objetivos secundarios (observación de la influencia del léxico de la LM en la conformación de la IL y sistematización de los errores más comunes cometidos por los aprendientes de L2) se ven favorecidos por el despliegue de las herramientas que han supuesto la base de este trabajo. Como parece evidente, el funcionamiento adecuado de estos instrumentos de clasificación de errores ha posibilitado el desarrollo de una dinámica docente mucho más reflexiva acerca de la realidad de los alumnos, las lenguas que los rodean y la respuesta que estos ofrecen ante las dificultades que surgen durante su proceso de aprendizaje. Esta cuestión supone, pues, la consecución, al menos en un primer estadio, del objetivo primario formulado en esta tesis doctoral: la mejora de la calidad docente y la atención al alumnado.

## 2. PROSPECTIVA INVESTIGADORA

La reflexión sobre la naturaleza de los errores léxicos, corazón del trabajo que estamos a punto de concluir, supone un importante instrumento

para rastrear y detectar los problemas más comunes que se plantean a los alumnos que se sumergen en el aprendizaje de una LE románica afín a la suya. De lo apuntado a lo largo de este trabajo podemos deducir que los aprendientes de lenguas afines a su LM podrían adquirir una LE, construir su interlengua y cometer errores de forma semejante.

Esta idea supone un atractivo punto de partida para proseguir la actividad investigadora en esta línea, abriendo nuevas vías para la detección de dificultades de aprendizaje pero más allá del contexto y tipo de alumnado considerados en este trabajo. Los interrogantes que se nos plantean a la finalización de nuestra investigación abren posibles nuevas vías de análisis: la comparación con aprendientes de E/LE que estudien en España y hablen otras LM afines (francés, portugués, rumano...), la sistematización de los errores cometidos por estudiantes con LM no afines a la L2 estudiada o bien la observación del comportamiento léxico de los alumnos que, iniciados en el aprendizaje de E/LE, no se hallan en un contexto de inmersión lingüística como el que se describe en esta investigación.

Asimismo, cabe plantearse el estudio por parte de discentes españoles de la lengua italiana como LE en Italia para observar posibles diferencias o similitudes a las apuntadas en este trabajo. Como corolario a esta investigación surge la necesidad futura de ampliar el estudio a alumnos de niveles superiores a los aquí descritos para observar la evolución en los porcentajes del tipo de errores léxicos cometidos.

Obviamente, el descrito no es un trayecto sencillo ni de corto recorrido, aunque sí apasionante y rebotante de interés. Una constatación de que seguir el sendero de la investigación, repleto no solo de obstáculos sino también de magia, estimula nuestra curiosidad, desarrolla nuestras capacidades y nos convierte, en definitiva, en mejores docentes, investigadores y personas. Solo por ello merece la pena adentrarse, incluso a ciegas, en este camino.



## **VI. BIBLIOGRAFÍA**



- ADJEMIAN, CH. (1976). "On the nature of interlanguage systems" en *Language Learning*, 26/2, p. 297-320.
- AGBODOYETIN, H. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- AGARD, F.; DI PIETRO, R. (1965). *The sounds of English and Italian*. Chicago: The University of Chicago Press.
- AGARD, F.; DI PIETRO, R. (1965a). *The Grammatical Structures of English and Italian*. Chicago: The University of Chicago Press.
- AGUSTÍN LLACH, M.P. (2011). "Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º9, p. 22-26.  
Disponible en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011>>  
[Consulta: 14 de julio de 2014].
- AINCIBURU, M.C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines: El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por estudiantes por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Tesis. Universidad Antonio de Nebrija.
- AINCIBURU, M.C. (2008). "La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?" en *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso de Enseñanza e Investigación en ELSE*. (Córdoba, Argentina, 2008). Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.  
Disponible en

<<http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/transcripcion.html>> [Consulta: 10 de mayo de 2015].

ALEXOPOULOU, A. (2005). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.

ALEXOPOULOU, A. (2011). "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º9, p. 86-101. Disponible en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011>> [Consulta: 14 de julio de 2015].

ALFANO, I.; LLISTERRI, J.; SAVY, R. (2008). "Las características acústicas y perceptivas del acento léxico en español y en italiano: los patrones acentuales paroxítonos" en *Language Design*, Special Issue 2, p. 23-30. Disponible en <[http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD-SI-2/indice\\_vol\\_SI\\_2.html](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2/indice_vol_SI_2.html)> [Consulta: 2 de junio de 2015].

ALFANO, I.; LLISTERRI, J.; SAVY, R. (2009). "Sulla realtà acustica dell' accento lessicale in italiano ed in spagnolo: la durata vocalica in produzione e percezione" En Romito, I; Galatà. V.; Lio, R. (eds.) *Actas del IV Convegno Nazionale della Associazione Italiana di Scienze della Voce* (Arcavacata di Rende, 2007). *La fonetica Sperimentale. Metodo e Applicazioni* Rimini: EDK, p. 22-39. Disponible en <[http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Alfano\\_Savy\\_Llisterri\\_07\\_Durata\\_Vocalica\\_Italiano\\_Spagnolo.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Alfano_Savy_Llisterri_07_Durata_Vocalica_Italiano_Spagnolo.pdf)> [Consulta: 2 de junio de 2015].

ALLOA, H.; NAVILLI, E.; PEDROTTI, B. (2008). *Estudios de lingüística contrastiva: Italiano-español*. Córdoba (Argentina): Comunicarte Editorial.

- ALVAR EZQUERRA, M. (2005). "La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera" en Castillo Carballo, M<sup>a</sup> A. et al. (coords.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 2004). *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones, p. 19-39. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0017.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0017.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2014].
- AMBROSO, S. (2001). "Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2".- en De Miguel, E. et al. (eds.) *Miradas plurales y singulares sobre el lenguaje*. Madrid: Arrecife/ UAM, p. 80-90.
- ARBULU BARTUREN, M<sup>a</sup> B. (2000). "La variación estilística en el análisis de la interlengua" en Martín Zorraquino, M<sup>a</sup> A.; Díez Pelegrín, C. (eds.) *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 2000). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: ASELE/ Universidad de Zaragoza, p. 155-164.
- ARCE J. (1976). "Español e italiano. Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos" en *Pliegos de cordel*. Roma: Instituto Español de Lengua y Literatura, I, 2, p. 27- 43.
- ARCE, J. (1984). "Italiano y español: confrontación lingüística" en Carrera Díaz, M. (coord.) *Italiano y español: estudios lingüísticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 109-126.
- ARDITTY, J.; PERDUE, C. (1979). "Variabilité et connaissances en langue étrangère"

en *Encrages* 15, p. 32-43.

ARIZA, M. (2008). "De cuándo se diferenciaron el italiano y el español" en Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A.(coords.) *Actas del XXIII Congreso de la AISPI* (Palermo, 2005). *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Madrid: AISPI/ Instituto Cervantes, p. 1-14. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/linguistica\\_contrastiva.htm](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/linguistica_contrastiva.htm) [Consulta: 2 de mayo de 2014].

ARROYO HERNÁNDEZ, I. (2011). "Verbos itivos y ventivos en español e italiano. Usos concretos y abstractos" en Bahr, C.; Hernández Socas, E.; Carsten, S. (eds.) *La expresión de tiempo y espacio y las relaciones espacio-temporales. Nuevas aportaciones de los estudios contrastivos*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 15-33. Disponible en [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Arroyo\\_Tiempo\\_espacio\\_y\\_relaciones.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Arroyo_Tiempo_espacio_y_relaciones.pdf) [Consulta: 15 de mayo de 2014].

ASSOCIAZIONE ISPANISTI ITALIANI. (1982). *Didattica della lingua e lingue iberiche. Atti del Convegno de L'Aquila. 14-15 settembre 1981*. Napoli: Tullio Pironti editore.

ATZORI, C. (2006). "Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de E/LE" en Saz, S.M. (ed.) *Actas del XLI Congreso Internacional de AEPE*. (Málaga, 2006) *125 años del nacimiento de Picasso en Málaga*. Málaga: AEPE, p. 137-149. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/congreso\\_41.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_41.htm) [Consulta: 15 de junio de 2015].

- BAERLOCHER ROCHA, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera*. Tesis. Universidad de Barcelona.
- BAILEY, N.; MADDEN C.; KRASHEN, S. (1974). "Is there a «natural secuencia» in adult second language learning?" en *Language Learning*, 21, p. 235-244.
- BARALO OTTONELLO, M. (1998). "Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)" en Celis, A.; Heredia, J.R. (coords.) *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (Almagro, 1996). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 123-128. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_vii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm)> [Consulta: 5 de marzo de 2015].
- BARALO OTTONELLO, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática" en Pastor, S.; Salazar, V. (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, p. 23-38. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/morfologia/baralo\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/baralo_01.htm)> [Consulta: 5 de junio de 2014].
- BARALO OTTONELLO, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas" en *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich: Instituto Cervantes, p. 39-63. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf)> [Consulta: 7 de junio de 2015].

- BARALO OTTONELLO, M. (2009). "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º5, p. 27-31. Disponible en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-5-2009>> [Consulta: 1 de junio de 2013].
- BARBAGALLO, S. (2006). "El aprendizaje del español por itálofonos" en Saz, S.M. (ed.) *Actas del XLI Congreso Internacional de AEPE*. (Málaga, 2006). *125 años del nacimiento de Picasso en Málaga*. Málaga: AEPE, p. 151-162. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/congreso\\_41.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_41.htm)> [Consulta: 15 de junio de 2015].
- BARBASÁN ORTUÑO, I. (2010). *Interlengua: estudio del léxico en estudiantes italianos*. (DEA). Universitat Politècnica de València.
- BARBERO BERNAL, J.C. (2007). "Bibliografía del análisis contrastivo español e italiano (1999-2007)" en San Vicente, F. (ed.) *Partículas = Particelle: estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB, p. 260-293.
- BARBERO BERNAL, J.C.; BERMEJO, F.; SAN VICENTE, F. (2012). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: CLUEB.
- BERBER IRABIEN DE RAIKO, D. (2000). "Rienda suelta a la imaginación: adquisición del léxico a través de la redacción" en Martín Zorraquino, Mª A.; Díez Pelegrín, C. (Ed.) *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 2000). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: ASELE/ Universidad de Zaragoza, p. 191-199.
- BETTI, S.; VERA COSTA, V. (2007). "Para una didáctica contrastiva del lenguaje

gestual” en Balmaseda Maestu, E. (ed.) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (Logroño, 2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, p. 365-377. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvii.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm)>

[Consulta: 18 de agosto de 2015].

BINI, M.; GUIL, P. (2002). “Italiano y español: algunos puntos de contraste” en *Carabela*, nº 51, Madrid: Sociedad General Española de Librería, p. 69-93.

BLANCO PICADO, A.I. (2002). “EL error en el proceso de aprendizaje” en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, año 8, n.º38, p.12-22. Disponible en <[http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)> [Consulta: 15 de julio de 2014].

BOGAARDS, P. (1996). “Lexicon and grammar in second language learning” en Jordens, P; Lalleman, J. (eds.) *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, p. 357-380.

BORDONABA ZABALZA, Mª C. (1998). “Aproximación a la interlengua del español en italohablantes” en *RILCE: Revista de filología hispánica*, vol. 14/2, p. 171-203. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10171/4355>> [Consulta: 9 de octubre de 2013].

BORREGUERO ZULOAGA, M. (2014). “Focalizadores aditivos escalares y posición enunciativa: un estudio contrastivo español / italiano” en SILVESTRI, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 13-57. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de

agosto de 2015].

BORREGUERO ZULOAGA, M.; LUQUE TORO, L. (2011). "Linguistica italiana in Spagna, linguistica spagnola in Italia" en Borreguero Zuloaga, M.; Luque Toro, L. (eds.) *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*. Año XL, n.º 3, Ospedaletto (Pisa): Pacini Editore, p. 369-377. Disponible en <[http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Borreguero\\_Luque.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Borreguero_Luque.pdf)> [Consulta: 14 de junio de 2015].

BRANDIMONTE, G. (2006). "Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos" en Álvarez, A. et al. (eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (Oviedo, 2005). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, p. 196-207. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvi.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm)> [Consulta: 18 de agosto de 2015].

BRANDIMONTE, G. (2011). "Breve estudio contrastivo sobre los vocativos en el español y el italiano actual" en Santiago Guervós de, J. et al. (eds.) *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (Salamanca, 2010). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE/Imprenta Kadmos, p. 249-262. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm)> [Consulta: 9 de mayo de 2015].

BOZZONE COSTA, R. (2002). "Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni

didattiche)” en *Linguistica e Filologia*, n.º14, p. 37-68. Disponible en <<https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/264/2172/LeF14%282002%29Bozzzone.pdf>> [Consulta: 16 de julio de 2015].

BUENO GONZÁLEZ, A.; CARINI MARTÍNEZ, J. A.; LINDE LÓPEZ, A. (1992). *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja.

CABALLERO RUBIO, M. C.; CORRAL HERNÁNDEZ, J.B. (1998). “Las preposiciones locativas en español e italiano” en Moreno, F.; Gil, M.; Alonso, K. (coords.) *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (1997, Alcalá de Henares). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 195-206. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_viii.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm)> [Consulta: 15 de noviembre de 2014].

CALVI, M. V. (1982). “Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell’apprendimento dello spagnolo” en *Atti del Convegno de L’Aquila. AISPI* (L’Aquila, 1981). *Didattica della lingua e lingue iberiche*. Napoli: Tullio Pironti, p. 9-27. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03\\_007.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf)> [Consulta: 15 de agosto 2014].

CALVI, M. V. (1999). “La gramática en la enseñanza de las lenguas afines” en Losada Aldrey, M.C.; Márquez Caneda, J.F.; Jiménez Juliá, T.E. (eds.) *Actas del IX Congreso Internacional ASELE* (Santiago de Compostela, 1998). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de

Compostela, p. 353-360.

CALVI, M. V. (2004). "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano" en *RedELE*, n.º1.

CALVI, M. V. (2004a). "Apprendimento del lessico di lingue affini" en *Cuadernos de Filología Italiana*, n.º11, p. 61-71. Disponible en <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11339527/articulos/CFIT0404110061A.PDF>> [Consulta: 22 de julio de 2014].

CALVI, M. V. (2008). "Lingüística contrastiva de español e italiano" en Blini, L.; Calvi, M. V.; Cancellier, A. (coords.) *Actas del XXIII Congreso de la AISPI* (Palermo, 2005). *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Madrid: AISPI/ Instituto Cervantes. Disponible en <<http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf>> [Consulta: 2 de diciembre de 2014].

CALVI, M. V.; MARTINELL, E. (1998). "Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros" en Moreno, F.; Gil, M.; Alonso, K. (coords.) *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (1997, Alcalá de Henares). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 227-239. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_viii.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm)> [Consulta: 15 de noviembre de 2014].

CALVO RIGUAL, C. (2014). "El euro y sus reflejos lingüísticos en italiano y en español (2002-2013): estudio contrastivo" en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII,

- 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 59-91. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].
- CAPPONI, P. (2014). "Usi traslati di termini astronomici. *Bolide* nella stampa italiana e spagnola del XX secolo" en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 93-115. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999). "Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses" en Losada Aldrey, M.C.; Márquez Caneda, J.F.; Jiménez Juliá, T.E. (eds.) *Actas del IX Congreso Internacional ASELE* (Santiago de Compostela, 1998). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, p. 465-472.
- CÁRDENAS, D. (1960). *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- CARRERA DÍAZ, M. (1984). *Curso de lengua italiana*. Barcelona: Ariel.
- CARRERA DÍAZ, M. (coord.) (1984a). *Italiano y español: estudios lingüísticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CARRERA DÍAZ, M. (1984b). "Italiano y español: elementos para una comparación" en Carrera Díaz, M. (coord.) *Italiano y español: estudios lingüísticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CARRERA DÍAZ, M. (1985). *Manual de gramática italiana*. Barcelona: Ariel.
- CARRERA DÍAZ, M. (1996). *Grammatica spagnola*. Roma: Laterza.

- CARRERA DÍAZ, M. (2001). "Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español" en Cancellier, A.; Londero; R. (coords.) *Actas del XIX Congreso de la AISPI* (Roma, 1999). *Italiano e spagnolo a contatto*. Padova: UNIPRESS, p. 5-23. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/italiano.htm>> [Consulta: 20 de julio de 2014].
- CARRERA DÍAZ, M. (2007). "Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra" en Preite, C.; Soliman, L.; Vecchiato, S. (eds.) *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese Lingua Franca e Italiano Lingua Straniera. La Contrastività nella Codificazione Linguistica*. Milano: Egea, p. 249-260.
- CARRERA DÍAZ, M. (2014). "Linguística contrastiva e traduzione letteraria. Italiano e spagnolo" en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 117-127. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].
- CARRIÓ PASTOR, M<sup>a</sup> L. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. Tesis. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- CASSANY, D. (1993). *Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2002). *Descrivere escriure*. 8<sup>a</sup> ed.- Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CERUTI, E. (2009). "Linguística contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento

dell'italiano ad un pubblico ispanofono” en *Romanitas*, vol. 4/1. Disponible en <<http://romanitas.uprrp.edu/francais/volumen4numero1fr.html>> [Consulta: 2 de abril de 2015].

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. Gravenhage: Mouton & Co.

CHOMSKY, N. (1959). “A Review of B.F.Skinner’s Verbal Behaviour” en *Language*, n.º35, p. 26-58.

CHOMSKY, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. La Haya: Mouton and Co.

CHOMSKY, N. (1981). “Principles and parameters in syntactic theory” en Horstein, N.; Lightfoot (eds.). *Explanations in Linguistics. The logical Problem of Language Acquisition*. Longman.

CHOMSKY, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Editorial.

COMPAGNO G. y DI GESÙ, F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*, Roma: Aracne.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> [Consulta: 15 de junio de 2013].

CORDER, S.P. (1981). “The significance of Learners’ Errors”, *IRAL* V (4), 1967, p. 161-171 en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S.P. (1981a). “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *IRAL* IX (2), 1971, p. 147-160 en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- D' ANGELIS, A. (2014). "Il suffisso -zione/-ción in italiano ed in spagnolo: analisi e trattamento dei dati per inclusione nel DIES / DEIS (Diccionario Italiano-Español de Sufijos/Diccionario Español-Italiano de Sufijos)" en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 129-154. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].
- D' ANNUNZIO, B.; SERRAGIOTTO, G. "La valutazione e l'analisi dell'errore" en Progetto FILIM (modulo). Università Ca' Foscari/Laboratorio Itals. Disponible en <[http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_valutazione\\_analisi\\_errore\\_dannunzio\\_serra\\_teorica.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisi_errore_dannunzio_serra_teorica.pdf)> [Consulta: 15 de julio de 2015].
- DE ALBA QUIÑONES, V. (2009). "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* n.º5. Disponible en Web: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-5-2009>> [Consulta: 9 de octubre de 2013].
- DE BENEDETTO, A. (2006). "Pruebas de producción escrita de HNN italianos: traducciones" en Álvarez, A. et al. (eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (Oviedo, 2005). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, p. 177-183. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvi.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm)> [Consulta: 18 de agosto de 2015].
- DEZA BLANCO, P. (2008). "Conceptos y estudios de interlengua: por sus hechos los conoceréis" en Saz, S.M. (ed.) *Actas del XLIII Congreso de AEPE* (Madrid

2008). *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*. Madrid: UNED/ AEPE, p. 335-346. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/congreso\\_43.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_43.htm)> [Consulta: 15 de Junio de 2015].

DI FRANCO, C. (2006). "La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos" en Álvarez, A. et al. (eds.) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (Oviedo, 2005). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, p. 279-288. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvi.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm)> [Consulta: 18 de agosto de 2015].

DI FRANCO, C. (2008). "Italiano y español: la alternancia indicativo/subjuntivo en dos lenguas afines" en Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A. (coords.) *Actas del XXIII Congreso de la AISPI* (Palermo, 2005). *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Madrid: AISPI/ Instituto Cervantes, p. 175-186. Disponible en Web: <[http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_12.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_12.pdf)> [Consulta: 20 de abril de 2014].

DI PIETRO, R. J. (1986). *Estructuras lingüísticas en contraste*. Madrid: Editorial Gredos.

DOLFI, L. (1998). *Storia dell' A.ISP.I. (Associazione Ispanisti Italiani) 1973-1997*. Roma: Bulzoni Editore. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/storia.htm>> [Consulta: 12 de febrero de 2014].

- DOMÍNGUEZ VAZQUEZ, M. J. (2001). "En torno al concepto de interferencia" en *CLAC*, n.º5. Disponible en <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>> [Consulta: 15 de marzo de 2014].
- DULAY, H.; BURT, M. (1974). "Should we teach children syntax?" en *Language Learning*, n.º23, p. 245-258.
- DULAY, H.; BURT, M. (1974a). "Natural sequences in child language acquisition" en *Language Learning*, n.º24, p. 37-53.
- DULAY, H.; BURT M.; KRASHEN, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2001). *The Study of Second Language Acquisition*. 8ª ed.- Oxford: Oxford University Press.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> [Consulta: 23 de agosto de 2014].
- ESPAÑOLA, REAL ACADEMIA. (2009-2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española / Espasa.
- ESPIÑEIRA CADERNO, S.; CANEDA FUENTES, L. (1999). "El error y su corrección" en Losada Aldrey, M.C.; Márquez Caneda, J.F.; Jiménez Juliá, T.E. (eds.) *Actas del IX Congreso Internacional ASELE* (Santiago de Compostela, 1998).

*Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, p. 473-482.

FERNÁNDEZ-BARRIENTOS MARTÍN, J. (1993). "El español como L2. Introducción a los modelos de estudio del léxico" en Montesa Peydro, S.; Garrido Moraga, A. (eds.) *Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (Málaga, 1991). *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Málaga: ASELE, p. 201-214.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995). "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera" en *Didáctica*, n.º7. Madrid: Servicio de publicaciones UCM, p. 203-216.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2009). "Interlengua y aprendizaje/adquisición del español" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º5. Disponible en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-5-2009>> [Consulta: 9 de octubre de 2013].

FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2007). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español en RedELE*, n.º8. Disponible en Web: <[229](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-</a></p></div><div data-bbox=)

Trimestre/FERNANDEZ-J.html> [Consulta: 5 de marzo de 2015].

FERNÁNDEZ MENÉNDEZ, M. (1983). “Un caso de interferencia léxica entre dos lenguas vecinas (español y francés, lengua extranjera). Análisis y estrategia pedagógica” en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 103-114.

FERNÁNDEZ SILVA, C. (1998). “La creación léxica en la interlengua de español” en Celis, A.; Heredia, J.R. (coords.) *Actas del VII Congreso de ASELE* (Almagro, 1996). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 213-219. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/morfologia/cl\\_fernandez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/cl_fernandez.htm)> [Consulta: 5 de septiembre de 2012].

FLORES ACUÑA, E. (2014). “El corpus como herramienta para la traducción especializada italiano/español: una experiencia con textos de la industria cosmética” en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 155-182. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].

FRIES, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second/Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

GALINDO MERINO, M<sup>a</sup> M. (2009). “Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural” en *Interlingüística*, n.º18, p. 428-436. Disponible en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130070>>

[Consulta: 3 de junio de 2012].

- GARCÍA DINI, E. (1977). "Para un estudio contrastivo verbal. I" en *Rivista di Filologia e Letteratura*, Pisa: Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Pisa,1, p. 149-162.
- GARCÍA DINI, E. (1980). "Para un estudio contrastivo verbal. II" en *Studi Ispanici*, p. 259-270.
- GARCÍA DINI, E. (1988). "Una propuesta para la enseñanza del español en Italia: las oposiciones relacionantes A/PARA, PARA/POR y A/EN" en *Bollettino dell'Istituto di Lingue Estere*, 14-15, p. 71-82.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- GIACALONE RAMAT, A.; VEDOVELLI, M. (eds.) (1994). *Atti del XXVI congresso della società di linguistica italiana*. (Siena, 1992) *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni.
- GIL, J. (1994). "Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos" en Montesa Peydro, S.; Garrido Moraga, A. (eds.) *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (Madrid, 1990). *Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Málaga: ASELE, p. 117-124.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica" en *REALE*, n.º7, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 69-94. Disponible en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=52796>> [Consulta: 12 de abril de 2014].
- GOUVERNEUR, G. U. (2007). "Marcas orales de hablantes nativos italianos

estudiantes de ELE” en Balmaseda Maestu, E. (ed.) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (Logroño, 2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, p. 597-611.

Disponible en

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvii.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm)

[Consulta: 18 de agosto de 2015].

GOUVERNER, G. U. (2008). “Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias” en Pastor Cesteros, S.; Roca Marín S. (eds.) *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*. (Alicante, 2007). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: ASELE/Universidad de Alicante, p. 590-594. Disponible en:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xviii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm)>

[Consulta: 30 de julio de 2015].

GRECO, S. (2006). “Lenguas afines” en *RedELE*, n.º6, febrero. Disponible en

<<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/primer.html>> [Consulta: 5 de enero de 2014].

GRIFFIN, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 2ª ed, Madrid: Arco Libros.

GUIL POVEDANO, P. (2014). “El modelo textual de Basilea y *en efecto*” en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 183-212. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].

- GUTIÉRREZ DÍEZ, F. (1983). "Aspectos lingüísticos de la segmentación del tono en inglés, castellano y catalán" en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 179-192.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2005). "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español" en *Estudios de Lingüística*, n.º19, p. 223-242. Disponible en <[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA\\_19\\_11.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA_19_11.pdf)> [Consulta: 1 de mayo de 2013].
- INSTITUTO CERVANTES. (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)> [Consulta: 10 de enero de 2015].
- JESSNER, U. (1996). "Interlenguaje: pasado, presente y futuro" en Cenoz, J.; Valencia, J. F. (eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicológicos*. Bilbao: Universidad del País Vasco, p. 117-126.
- KATERINOV, K. (1980). *Uso delle preposizioni in italiano e in spagnolo*. Perugia: Guerra.
- KATERINOV, K. et al. (1981). *Analisi contrastiva italiano-spagnolo. Simmetrie e dissimmetrie totali e parziali a livello d'uso delle preposizioni in italiano e in spagnolo*. Perugia: Guerra.

- KATERINOV, K. *et al.* (1983). *Analisi contrastiva Italiano-Spagnolo. 1. Le preposizioni*. Perugia: Cila-Guerra.
- KELLERMAN, E. (1983). "Now you see it, now you don't" en Gass, S.M.; Selinker, L. (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, p. 112-134.
- KELLERMAN, E. (1984). "The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage" en Davies, A.; Criper, C.; Howatt, A. P. R. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, p. 98-122.
- KELLERMAN E.; M. SHARWOOD SMITH (eds.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamo Press.
- KONIECZNA-TWARDZIKOWA, J. (1983). "La realización superficial del sujeto en español, polaco e inglés" en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 229-236.
- KRASHEN, S. (1978). "The monitor model for second language acquisition" en Gringas R. C. (ed.) *Second-language acquisition and foreign language teaching*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, p. 1-26.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press; en español, ed. Alcalá, Madrid, 1973.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1975). "The Acquisition of Grammatical Morphemes by Adult

- ESL Students” en *TESOL Quartely*, vol. 9, n.º4. New York: TESOL, p. 409-419.
- LENARDUZZI, R. (1991). “Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas” en *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XXIII, 2, p. 191-201.
- LENARDUZZI, R. (1992). “Enseñanza del italiano a hispanohablantes: estudio contrastivo sobre el uso de preposiciones en la determinación espacial” en *Actas del VIII Congreso de lengua y literatura italiana* (Santa Fe, República Argentina, 1992). p. 309-316.
- LENARDUZZI, R. (1993). “Significado y pragmática de los verbos deícticos en español” en De Cesare, G. B.; Serafin, S. (eds.) *El Girador. Studi di letterature iberiche e ibero-amicane offerti a Giuseppe Bellini*. Roma: Bulzoni, p. 555-562.
- LENARDUZZI, R. (1995). “El operador *anche* del italiano y sus formas equivalentes en español” en *Annali di Ca’ Foscari*, XXXIV, 1-2, p. 197-216.
- LENARDUZZI, R. (1997). “Un estudio contrastivo italiano/español: los adverbios temporales *mai* (it.) / *nunca* (esp.)” en *Studi di letteratura ispano-americana*, 30, p. 7-19.
- LENARDUZZI, R. (1999). “Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal” en *Actas del XVIII Congreso de la AISPI* (Siena, 1998). *Lo spagnolo d’oggi: forme della comunicazione*. Roma: Bulzoni, vol.II, p. 243-256. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12\\_241.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_241.pdf) [Consulta: 12 de noviembre de 2014].

- LLORIÁN GONZÁLEZ, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Educación, Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ, A. et al. (1994). *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Universitat de València.
- LUQUE DURÁN, J.D. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo en Estudios de Lingüística del Español*, vol. 21. Disponible en <<http://elies.rediris.es/elies21/>> [Consulta: 23 de julio de 2015].
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- MAGGIONI, V. (2010). "L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera" en *Italiano LinguaDue. Italiano Lingua Seconda/Straniera*, vol. 2/1. Disponible en <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/42>> [Consulta: 4 de agosto de 2015].
- MANCINI, G. (1964). "Problemas de enseñanza y estudio del castellano en Italia" en VV.AA., *Presente y futuro de la lengua española. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, II, p. 333-344.
- MARANGON, G. (2011). "Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano" en *AnMal Electrónica* 30, p. 285-292. Disponible en <<http://www.anmal.uma.es/numero30/indice.htm>> [Consulta: 14 de julio de

2015].

MARTÍN BOSQUE, A. (2008). “El contorno lexicográfico en los diccionarios monolingües de E/LE: necesidades del usuario italiano” en Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A.(coords.) *Actas del XXIII Congreso de la AISPI* (Palermo, 2005) *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Madrid: AISPI/ Instituto Cervantes, p. 361-375. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_22.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_22.pdf) [Consulta: 3 de enero de 2014].

MARTÍN DEL REY, M<sup>a</sup> A. (2004). *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*. Disponible en [http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis\\_de\\_errores\\_en\\_la\\_interlengua\\_de\\_esp%C3%B1ol\\_en\\_estudiantes\\_italianos/default.html](http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlengua_de_esp%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/default.html) [Consulta: 3 de enero de 2014].

MARTÍN MINGORANCE, L. (1983). “Las unidades sintagmáticas verbales en inglés y en español. Metodología de análisis” en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 211-220.

MARTÍNEZ VAZQUEZ, J.; NIETO, H. I. (2006). “Análisis del error. Estudio de caso: evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros”.- En *RedELE*, n.º7, junio. Disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista7/nieto.pdf> [Consulta: 29 de julio de 2013].

MATTE BON, F. (2004). “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia” en

*RedELE*, n.º0, marzo. Disponible en

<<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primera.html>> [Consulta: 24 de junio de 2013].

MATTE BON, F. (2004a). "Los contenidos funcionales y comunicativos" en Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, p. 811-834. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/matte2\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/matte2_01.htm)> [Consulta: 21 de junio de 2014].

MAZZOTTA, G. (1984). *Italiano francese spagnolo. Sistemi fonologici a confronto*. Bergamo: Minerva Italica.

MEARA, P. (1983). *Vocabulary in a Second Language*. London: CILT.

MELLONI A. (1982). "L'uso di materiali autentici nell'insegnamento dello spagnolo a studenti principianti di Scienze Politiche" en *Atti del Convegno de L'Aquila. AISPI* (L'Aquila, 1981). *Didattica della lingua e lingue iberiche*. Napoli: Tullio Pironti, p. 125-131. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/didattica.htm>> [Consulta: 12 de agosto de 2014].

MELLONI A. (1986). *Bada a come guardi. Comunicazione televisiva e didattica delle lingue*. Roma: Bulzoni.

MELLONI A. (2002). "Il caso del doppiaggio di Terra nostra fra pastiche linguistico e traduzione funzionale" en Scelfo M. G. (ed.) *Le questioni del tradurre: comunicazione, comprensione, adeguatezza traduttiva e ruolo del genere testuale*. Roma: Edizioni Associate Editrice Internazionale, p. 24-34.

- MELLONI A.; LOZANO, R.; CAPANAGA, P. (eds.) (2000). *Interpretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*. Bologna: CLUEB.
- MIGLIORINI, B. (1969). *Historia de la lengua italiana. I y II*. Madrid: Gredos.
- MOHD HAYAS, K. (2007). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera en RedELE*, n.º8. Disponible en  
<<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd/Memoria.pdf>>  
[Consulta: 7 de abril de 2010].
- MONTALTO CESSI, D. (1998). "La transizione spagnola: dal linguaggio della dittatura alla dittatura del linguaggio" en Bayley, P.; San Vicente, F. (eds.) *In una Europa plurilingue. Culture in transizione*. Bolonia: CLUEB, p. 77-92.
- MONTALTO CESSI, D. (1998a). "Un programa para el autoaprendizaje de la lengua española en facultades de Ciencias políticas" en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (Alcalá, 1997). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá: Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá, p. 575-584
- MONTALTO CESSI, D. (2001). "Analisi contrastiva di elementi di coesione nel linguaggio del giornalismo economico" en Cancellier, A.; Londero, R. (coord.) *Atti del XIX Convegno AISPI* (Roma, septiembre 1999). *Italiano e spagnolo a contatto* vol. 2, p. 197-204
- MONTALTO CESSI, D.; MARTINELL GIFRE, E. (1999). "Análisis contrastivo de la estructura gramatical de textos 'específicos' en la prensa española e italiana" en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Santiago de Compostela,

- 1998). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, p. 659-671.
- MONTESI, M. (2000). "El punto de vista de un hablante italiano" en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, n.º29, Madrid: ELR, p. 34-40.
- MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- MUÑIZ MUÑIZ, M. (1985). "La enseñanza del léxico italiano a estudiantes de habla española: observaciones en torno al problema de los sufijos" en *Actas del II Congreso Nacional de AESLA* (Granada, 1984). *Las lenguas en España: adquisición, aprendizaje y uso*. Granada: AESLA, p. 147-167. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/morfologia/muniz.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/muniz.htm)> [Consulta: 20 de noviembre de 2014].
- MUÑOZ MEDRANO, M<sup>a</sup> C. (2011). "La didáctica del español en Italia en las últimas décadas: enfoques y propuestas en Borreguero Zuloaga, M.; Luque Toro, L. (eds.) *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*. Año XL, n.º 3, Ospedaletto (Pisa): Pacini Editore, p. 499-519.
- NEMSER, W. (1992). "Approximative systems of foreign language learners" en *IRAL* IX (2), 1971, p. 115-124. (Traducción al español de M. Marcos) en Licerias J. M. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, p. 51-61.
- NUÑEZ ROMÁN, F. (2009). "Diátesis pasiva en italiano y español. Apuntes para un análisis contrastivo" en *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n.º11, p. 79-92. Disponible en Web: <[http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD11/LD11-04-Nunnez.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-04-Nunnez.pdf)> [Consulta:

15 de mayo de 2013].

NUÑEZ ROMÁN, F. (2014). “La expresión fraseológica de la ira en italiano y español: un estudio cognitivo” en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 213-233. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].

OLSHTAIN, E. (1987). “The Acquisition of New Word Formation Processes in Second Language Acquisition” en *Studies in Second Language Acquisition*, vol.9/2, p. 221-231.

PADOAN, A.; ARQUÉS COROMINAS, R. (2014). “Grammatica contrastiva, lessicografia e insegnamento: verbi transitivi / intransitivi e complementi” en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 235-244. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].

PALAPANIDI, K. (2011). “Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º9, p. 2-21. Disponible en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011>> [Consulta: 14 de julio de 2015].

PALAPANIDI, K. (2012). “El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita de E/LE” en *RedELE*, n.º24. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2012.html>> [Consulta: 5 de

mayo de 2015].

PASCUAL ESCAGEDO, C. (2012). "Estrategias para la toma y cesión de los turnos de habla en la conversación de estudiantes italianos de E/LE y españoles de I/LE" en Hernández González, C.; Carrasco Santana, A.; Álvarez Ramos, E. (eds.) *Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE* (Valladolid, 2011). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: ASELE/Universidad de Valladolid, p. 389-402. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxii.htm)>

[Consulta: 8 de junio de 2014].

PÉREZ LASANTA, C. (1996). "La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente" en *Actas de las II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico* (Granada, 1995). Granada: Método Ediciones, p. 299-310.

PORQUIER, R. (1974). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Universidad de París, VIII.

QUEREDA QUEREDA, L. (1983). "El problema de la selección en la lingüística de contrastes. Distintas aproximaciones al estudio de la voz pasiva en inglés y en español" en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 193-210

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> L. (2008). "Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española" en *Revista Nebrija de Lingüística*

*Aplicada*, n.º3, vol. 2. Disponible en

<<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-3-2008>> [Consulta: 5 de marzo de 2015].

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

RÍO ZAMUDIO del, Mª S. (2009). "Español e italiano frente a frente ante el lenguaje del turismo" en Vera Luján, A.; Martínez Martínez, I. (eds.) *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE* (Comillas, 2009). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas/ASELE, vol. II, p.889-906. Disponible en Web:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xx.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm)>

[Consulta: 5 de julio de 2013].

RIVERS, W. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.

ROCHE ROLAN, M. (1983). "«Choosing the right word» (errores léxicos y lexicología comparada)" en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 221-228.

RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. (2005). "Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera" en *RedELE*, 4, p. 29-70 Disponible en <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>> [Consulta: 1 de junio de 2012].

ROVIRA COLLADO, J. (2007). "Malentendidos, errores e interlengua en la

comprensión auditiva: del dictado a la transcripción en la enseñanza de ELE en Italia” en Balmaseda Maestu, E. (ed.) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (Logroño, 2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, p. 953-964. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvii.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm)>

[Consulta: 18 de agosto de 2015].

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2012). *Aprendizaje del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Tesis. UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología).

SAN VICENTE, F. (ed.) (2007). *Partículas = Particelle: estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB.

SAN VICENTE, F. (dir. y coord). (2013). *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras*. Bologna/Salamanca: CLUEB/Ediciones Universidad de Salamanca.

SAN VICENTE, F. (dir. y coord). (2013). *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica*. Bologna/Salamanca: CLUEB/Ediciones Universidad de Salamanca.

SAN VICENTE, F. (dir. y coord). (2015). *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. III. Oración, discurso, léxico*. Bologna/Salamanca: CLUEB/Ediciones Universidad de Salamanca.

SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes*

*italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. Disponible en <<http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>>

[Consulta: 5 de julio de 2015].

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

SANTOS MALDONADO, M<sup>a</sup> J. (2003). "LM y producción escrita en LE: el nivel léxico semántico" en *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, p. 219-400. Disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11072&ext=pdf&portal=0>> [Consulta: 2 de mayo de 2013].

SAUSSOL, J. M. (1983). *Fonología y fonética del español para itálofonos*. Padova: Liviana.

SAUSSOL, J. M. (2001). *Las consonantes oclusivas del español y el italiano*. Estudio contrastivo. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.

SCARAMUZZA VIDONI, M. (ed.) (1998). *Talleres didácticos*. Milano: CUEM.

SCARAMUZZA VIDONI, M. (ed.) (2000) *Enseñanza del léxico. Talleres didácticos 1998/99*. Milano: CUEM.

SELINKER, L. (1992). "Interlanguage" en *IRAL X* (2), 1972.-pp. 209-231. (Traducción al español de M. Marcos) en LICERAS J. M. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, p. 79-101.

- SOLSONA MARTÍNEZ, C. (2014). "Valores metatextuales de *ciòè* en el marco de la gramática contrastiva italiano/español: de la reformulación a la conexión deductiva" en Silvestri, P. (ed.) *Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014)*, *Philologia Hispalensis*, vol. XXVIII, 3/4, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 235-244. Disponible en <<http://editorial.us.es/es/vol-xxviii-34-2014>> [Consulta: 3 de agosto de 2015].
- STOCKWELL, R.; BOWEN, J. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- STOCKWELL, R.; BOWEN, J.; MARTIN, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TERRELL, T. D. (1977). "A natural approach to second language acquisition and learning" en *Modern Language Journal*, 61, p. 325-336
- TOMASELLI, D. (2008). "Italiano y español: dos lenguas diferentes" en Moreno Sandoval, A. (ed.) *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (Madrid, 2008). *El valor de la diversidad [meta] lingüística*. Madrid, p. 1.913-1.929. Disponible en <<http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf>> [Consulta: 24 de abril de 2014].
- UNZUETA, S. (2011). "Educación técnica, tecnológica y productiva para adultos desde una perspectiva neurodidáctica, crítica, reflexiva y propositiva" en *Revista Integra Educativa*, vol. 4/1, p. 85-115. Disponible en <<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n1/v4n1a05.pdf>> [Consulta: 2 de agosto de 2015].
- VAN ESCH, K.; BROEDERS, S. M. (1995). "Análisis de errores e interlengua en

estudiantes universitarios del español como lengua extranjera" en Llisterri, J. (ed.) *Actas del XII Congreso Nacional de AESLA* (Barcelona, 1994). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, p. 147-154.

VARELA ORTEGA, S. (2003). "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera" en *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)* vol.17, p. 571-588. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/morfologia/varela.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/varela.htm)> [Consulta: 5 de agosto de 2015].

VIGNER, G. (1993). "Ecriture et savoir" en *Le français dans le monde*. París: Edicef.

WEINREICH, U. (1953). "Languages in Contact: Findings and Problems" en *Publications of the Linguistic Circle of New York*, serie n.º 1. Nueva York.

WHITLEY, S. (2004). "Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español" en *Hispania*, vol. 87/1, p. 163-172. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/morfologia/whitley.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/whitley.htm)> [Consulta: 24 de agosto de 2014].

WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

YANGUAS, A.M. y GIL CANO, C. (1983). "Errores gramaticales producidos por transferencia lingüística en la adquisición de una segunda lengua: Consideraciones teóricas sobre una ilustración contrastiva español-inglés" en Casas Sánchez, M. (ed.) *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada AESLA* (Murcia, 1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Madrid: AESLA, p. 157-178.

ZURLO, F. (2009). "Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid" en *Italiano LinguaDue. Italiano Lingua Seconda/Straniera*, vol. 1/1. Disponibile en <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/42> [Consulta: 4 de agosto de 2015].

## **VII. ANEXOS**



## ANEXO A. FICHAS TÉCNICAS

### A) CUESTIONARIO PARA ALUMNOS HISPANÓFONOS

#### CUESTIONARIO

- 1- Nombre y apellidos
- 2- Edad  
26
- 3- Estudios  
BACHILLERATO / GRADO SUPERIOR AUTOMOCIÓN
- 4- Ciudad/pueblo donde te has criado  
VALENCIA
- 5- En Valencia, ¿vives con gente de otros países? ¿Cuáles?  
NO
- 6- Lenguas que conoces  
VALENCIANO - MATERNO  
INGLÉS - MEDIO  
ALEMÁN - ELEMENTAL
- 7- ¿Qué lengua hablas normalmente con tu familia o amistades?  
CASTELLANO / VALENCIANO

B) CUESTIONARIO PARA ALUMNOS ITALIANOS

CUESTIONARIO

- 1- Nombre y apellidos
- 2- Edad 21
- 3- Estudios Psicología
- 4- Ciudad/pueblo de origen donde te has criado CAGLIARI
- 5- En Valencia, ¿vives con gente de otros países? ¿Cuáles?  
SI, VIVO CON UNA FRANCESA, UN ESPAÑOL Y UNA CHECA -
- 6- Lenguas que conoces INGLÉS, Y ESPAÑOL
- 7- ¿Empleas algún dialecto normalmente con tu familia o amistades?  
SI, HUSBIAOS EL SARDO CON MI FAMILIA Y  
AMISTADOS

## ANEXO B. MUESTRAS TEXTUALES

Nota: Las redacciones incluidas en este anexo son una muestra significativa (20%) del total de textos analizados, que pueden hallarse, junto a otros documentos alusivos al trabajo, en el disco compacto que se inserta anejo a esta tesis doctoral.

### **CÓDIGOS PARA LAS CORRECCIONES:**

Subrayado azul: errores ortográficos

Subrayado verde: errores gramaticales

Subrayado naranja: errores léxicos

### **CÓDIGOS PARA LOS ERRORES LÉXICOS:**

Errores de forma (F):

[F\_STE. PRÓXIMO\_INTER]

[F\_STE. PRÓXIMO\_INTRA]

[F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER]

[F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA]

[F\_BARBARISMO\_INTER]

[F\_GÉNERO\_INTER]

[F\_GÉNERO\_INTRA]

[F\_NÚMERO\_INTER]

[F\_NÚMERO\_INTRA]

Errores de significado (S):

[S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER]

[S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTRA]

[S\_DER. MISMA RAÍZ\_INTER]

[S\_DER. MISMA RAÍZ\_INTRA]

[S\_REGIST. NO APROPIADO\_INTER]

[S\_REGIST. NO APROPIADO\_INTRA]

[S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER]

[S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTRA]

[S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTER]

[S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTRA]

A) REDACCIONES DE ALUMNOS HISPANÓFONOS

**ESP3**

Ciao Giuseppe, come va? Come abbiamo parlato, il prossimo **Martedì** andiamo a mangiare a un ristorante tipico spagnolo. **Te** racconto un **po** il **menu**.

Per antipasto possiamo **chiedere** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] prosciutto e formaggi o **una** insalata mediterranea, o entrambi, come preferite.

Per secondo possiamo **chiedere** molto tipi di piatti di riso, carne e pesce. Mi piace molto il riso, e vi consiglio di provare la paella, riso al forno e "arroz a banda". Tre piatti tipici della nostra cucina.

Per dessert si può prendere qualsiasi tipo di frutta o dolci. La **Torta** di mele è uno dei miei preferiti, ma io mangio la frutta di stagione.

**Finalmente** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] possiamo prendere da bere qualsiasi bevanda, acqua minerale, coca-cola, birra o vino. **Vino** rosso è molto buono.

Non vedo l'ora di vedervi presto!

Un abbraccio.

**ESP7**

Ciao Pepe.

Come va in Italia? **spero** che tutto bene. Quando vieni a **trobarmi** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER]? Io sono sempre all' università dal lunedì al venerdì però nel **fino** [F\_STE. PRÓXIMO\_INTRA] settimana ritorno a casa a trovare **ai** miei genitori.

**Fra** la settimana ho lezione alle otto di mattino. Il giovedì e venerdì sono i migliori giorni **perche** finisco alle undici e dopo ho tutta la giornata libera per studiare. Nel mio tempo libero vado **alla** palestra dell'università. **Alla** sera vado a dormire fra le undici e le **dodici** [S\_REGIST. NO APROPIADO\_INTER], **in** pomeriggio faccio il **picolino** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA].

**Dimentecavo** dirti che il lunedì e martedì ho lezione di italiano dalle tre alle quattro e mezzo **di** pomeriggio. Dalle **seis** [F\_BARBARISMO\_INTER] alle sette vado a correre per il fiume. Il giovedì vado a cena con i miei amici **alla** piazza Xuquer e il venerdì ritorno a casa per cenare con i miei genitori.

Quando ritorni a Valenzia chiamami per **anadare** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] a cena, ci sentiamo presto!

**ESP12**

Giorgio Faletti è nato nel gennaio del 1950 a Bologna, in Italia. È stato uno dei cantanti più **famoso** [F\_NÚMERO\_INTRA] in Italia. Inoltre, Giorgio ha suonato la chitarra dall'età di sei anni. Con il suo primo disco ha trionfato in tutto il mondo e ha vinto molti premi.

D'altra parte, lui ha appena sposato una bella ragazza più giovane. Per questo Giorgio **ha già lasciato di fare** [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER] concerti. La sua moglie si è innamorata di lui per il suo forte carattere e anche per il suo grande amore. Giorgio è un uomo alto, elegante, con gli occhi azzurri e con i capelli bianchi.

Adesso ha molto tempo libero e per questo ha potuto registrare il suo ultimo disco dove ci sono molte **canzoni** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] ritmiche. Concludendo, Giorgio ha lavorato molto nella sua vita ed **è** diventato un uomo ammirevole.

**ESP17**

**Giovedì** scorso Azzurra era senza lavoro e **perciò** era di umore nero, lei è molto preoccupata perché non **avevo nessuno** risparmio e temeva di arrivare a avere il conto in rosso. I suoi amici la hanno invitata a passare **el** fine settimana a Montelupo, un paese **vecino** [F\_BARBARISMO\_INTER] alla sua città dove Marta, **una amica sua**, aveva una casa.

Mentre viaggiavano in machina **indirizzo** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] al paese **vecino** alla sua città, loro hanno letto le ultime notizie da cronaca rosa e tutte le ragazze erano molte contente perché hanno letto che Brad Pitt e la sua famiglia viaggiavano a Montelupo questo fine settimana. Brad Pitt è **il** attore preferito di Azzurra, lei pensa che il suo principe azzurro deve essere come l'attore: biondo, alto, bello e con un sacco di soldi.

La prima sera del viaggio i ragazzi sono **andato** al cinema a vedere "La congiura degli innocenti" un film giallo **delle** 1955 con regia di Alfred Hitchcock. Nella scena finale del film Azzurra ha gridato molto forte **perchè** aveva una fifa blu e improvvisamente tutti **il** cinema **la ha guardato**.

Il fine settimana **ha** finito e Azzurra **ha tornato** a casa felice e desiderosa di trovare un lavoro nuovo.

**ESP22**

Ciao Matteo,

**Gracie** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] per avermi scritto, che bello sentirti. Sono davvero felice di sapere che **vai** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTRA] a Valencia!

Sai, la mia settimana è normale. La mattina dalle nove **alle** mezzogiorno studio nella biblioteca comunale. Vado all'università alle tre e finisco alle otto di solito (il lunedì **i** finisco la lezione alle nove meno un quarto). Nel mio tempo libero esco con i miei amici, andiamo a **baillare** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] e

anche andiamo spesso al cinema o al **teatre** [F\_BARBARISMO\_INTER]. Ogni giorno faccio sport (corro o vado in palestra e anche **puoi** giocare a calcio). **In** Valencia puoi fare molte cose!  
Spero di avere presto tue notizie.  
Ciao Matteo!

### ESP23

Ciao Susana, sono Noelia! Come stai?  
Io sto molto bene, ho molto tempo libero e faccio molto sport. Io gioco a basket il lunedì e il martedì **alla** sera, e gioco a calcio il mercoledì e il giovedì. A dire la verità, il venerdì io preferisco uscire con gli amici o andare al cinema con il mio ragazzo. Il fine settimana è normale, io **fado** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA] spese insieme **a le** amiche, guardo qualche **pellicola** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] **a la** TV o ascolto musica.  
**Mia** settimana è totale!  
Ci vediamo!

### ESP24

Caro Steffano,  
**Se** vieni a **València** [F\_BARBARISMO\_INTER] l'anno prossimo, in **València** puoi fare molte cose, io vado al cinema, **uscire** con gli amici, o **andare in** ristorante o **al** centro. Un posto molto bello è il **carmen de València**, **e** un vecchio quartiere con molte persone e bar. Il fiume **e** molto bello, tranquillo, un parco per camminare con **i** amici o la famiglia. Amo **València**, ha molti club, e le discoteche non sono molto costose, ideale per i giovani, e le persone sono molto cordiali. La spiaggia è incredibile, ideale quando fa caldo. Qui si mangia molto bene, mi **piace** molto la paella, la "horchata" e **l'**arance.  
**arrivederci** e ci vediamo **il** anno prossimo.

### ESP26

Ciao Marco:  
Come va? Io sto molto bene per questo io scrivo **questo mail** [F\_GÉNERO\_INTER]. E scusami per non averti scritto per così tanto tempo. Ti scrivo **perche** ho delle notizie importanti: vado in Italia a Roma il mese prossimo, nel mese di gennaio con **la** mia borsa di studio Erasmus.  
La mia casa in Italia è un **'**appartamento ristrutturato in via Giotto, al settimo **piseo** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER], **e** grande ma brutto: camera da letto, balcone, cucina e un piccolo bagno. Io pago cinquecentoquaranta euro al mese in una parola io sono **Fortunato**.  
Adesso sono molto felice ma io sono stanco **perche** questa settimana ho molto

lavoro: il lunedì [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA] io ho lezione d'inglese e italiano dalle dieci e mezo alle una e mezzo, il martedì io vado a fare la spesa verso le quattro, dopo il mercoledì devo studiare, in terzo luogo il giovedì la mattina io vado alla palestra e per finire il venerdì io vado a biblioteca. Arrivederci Marco e grazie mille per leggere questa lettera. Scrivimi presto e ti vedo pronto [S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTER] in Italia.

### ESP30

Caro Gianluca,

Come stai? Io sono molto occupata.

La mia settimana è sempre la stessa, ogni giorno mi alzo alle sette precise, faccio la doccia, prendo qualcosa per fare colazione, esco di casa alle otto meno venti e vado all' ufficio a piedi.

Ritorno a casa mia in autobus più tardi e pranzo con la mia famiglia. Alle tre e mezzo vado in auto a Picassent. Lavoro qui fino alle sei e poi vado a La Eliana perché, come tu sai, Jorge e io abbiamo comprato una casa lí che necessita [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] di molto lavoro.

Verso le otto e mezza torniamo a Valencia, ceniamo, guardiamo la tv fino a mezzanotte e andiamo a letto. Alcuni giorni vado all' università, ma non sempre posso fare.

Fine settimana, di solito, andiamo a La Eliana, ma quando possiamo facciamo qualche viaggio. Andiamo in montagna, a sciare, al mare, a visitare paesi spagnoli... A volte usciamo con gli amici ed andiamo in discoteca.

Sono molto occupata e non ho tempo per fare un pisolino tutti i giorni..., non posso neanche fare la spesa! Spero che questo cambi...:(

Bene, ho voglia di vederti!!

Un bacio

### ESP40

Caro Sergi,

come stai? Io bene, è molto tempo che non so nulla da te, ora io studio ingegneria informatica in il politecnico de Valencia. Martedì, giovedì, e venerdì io gioco a calcio in la squadra di un paese chiudere il mio paese. Lunerdi [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA] e venerdì io esco con la mia ragazza a mangiare o a bere qualcosa. Domenica, lunerdi, martedì, mercoledì e giovedì sera io gioco con i videogiochi online con gli miei amici. Il sabato accompagno a la mia mamma a comprare, sabato notte [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] io ando [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] al cinema con la mia ragazza o andiamo in discoteca. Domenica io gioco con la mia squadra un partito [F\_STE. PRÓXIMO\_INTER] di calcio e dopo esco con gli amici. In il mio tempo libero mi piace ascoltare la musica, Gli miei gruppi preferiti è "El canto del loco", "Melendi" e "Estopa". Anche mi piace guardare la televisione e a volte leggo un libro. Quando posso viaggio con la mia ragazza. E tu che me dici di la tua vita? Ciao,

**ESP42**

Lui si chiama Miguel Ángel Silvestre. È nato in un paese di Spagna, nel febbraio [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] del 1975. Agli diciannove anni ha cominciato a studiare Economia, ma due anni dopo ha cominciato a lavorare in un'agenzia di modelli [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] fino alle venticinque anni, che ha partito [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] per Madrid a vivere e lavorare. Due anni dopo ha lavorato come attore in un film. Dopo lui è rimasto senza lavoro fino a quando ha lavorato in un programma televisivo, "sin tetas no hay paraíso", dove è stato [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTRA] molto famoso. Lui ha fatto cinque film ma ha trionfato nel programma televisivo, e adesso è il ragazzo più bello della TV in Spagna.

**ESP46**

Caro Federico!

Come stai? Io molto bene. Come sta la tua famiglia? Spero bene.

La mia settimana è molto stressante per me, ma anche divertimenta [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER], il lunedì io vado in macchina a Madrid per fare un lavoro de l'università. Il martedì torno a Valencia e a le sette e mezzo vado a ballare "street dance" e poi faccio esercizio.

Il mercoledì e il giovedì sono giorni pigri per me, io esco con gli amici a le sei meno un quarto e il resto della giornata io dormo e mi riposo. Il venerdì a le quattro e un quarto prendo l'autobus e faccio la spesa, a mezzanotte io vado a una festa al mare, purtroppo i mio amici non vengono, inoltre il sabato a le cinque vado al cinema con la mia mama a vedere un film.

Per finire la settimana, la domenica la mia famiglia e io facciamo una gita al campo [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] e mangiamo [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] il migliori maccheroni del mondo al ristorante del mio fratello.

Credo che la tua settimana é molto divertimenta anche, puoi fare un riassunto? Grazie, baci

**ESP50**

Cara Giorgia,

sono molto contenta perchè tu vieni a vivere [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] a Valencia con me. Io ti poto [S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTRA] mostrare la mia università e la casa della mia cugina che è molto bella e grande. Per la mattina vado all'università dal lunedì al venerdì delle otto alle due e mangio lì. Per la sera vado a studiare a la biblioteca con la mia amica che è molto simpatica. Tutti i giorni alle otto di sera vado in palestra con la mia mama, il martedì ho lezione d'inglese [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] e i mercoledì vado alla formazione di "cheerleaders". Il fine settimana esco con i miei amici in discoteca, io voglio ballare bene!

Un bacio, arrivederci

**ESP64**

Ciao Carla,

**Come** stai? Ho saputo che la settimana prossima viene a Valencia per motivi di lavoro. Se hai tempo libero ci sono diversi posti interessanti che vorrei mostrarti e molti piatti tipici da farti provare. Un giorno dobbiamo andare a fare un aperitivo e mangiare "patatas bravas", calamari, seppia e cozze al vapore.

Poi devi provare la paella accanto della spiaggia con una passeggiata lungomare. **Di** cena possiamo ordinare prosciutto crudo, **une** tagliere di formaggi da condividere ed un primo o un panino con "tortilla". Invece io, se è possibile proverò un ristorante italiano e mangerò piadine e pizza quattro stazioni, anche se il mio piatto favorito sono gli spaghetti alla carbonara. Ti confesso che una volta alla settimana compro carpaccio con **parmeggiano** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER].

Spero di sentirti presto. Chiamami appena arrivi e andiamo a mangiare insieme. Un saluto

**ESP66**

**La** mia sorella si chiama Lara. Lei è nata nel 1991, il 10 maggio.

Lara è alta e abbastanza magra, lei ha i capelli bruni e lunghi e gli occhi castani.

**La** mia sorella é assennata, divertente, socievole, molto **lavoratrice** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] e responsabile. Ma anche è un po' testarda. Lei è molto apasionata [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] **per** gli animali e salva tutti i tipi **de** insetti. Lara è andata a scuola fino **il** 2002. Dopo lei è andata alla scuola superiore.

Le piace anche viaggiare, lei è stata in Inghilterra e in Irlanda. Quando è stata in Irlanda lei ha vissuto un **messe** [F\_STE. PRÓXIMO\_INTRA] con una tipica famiglia irlandese per imparare l'inglese.

Attualmente **la** mia sorella studia Biologia a Valencia.

**ESP76**

Ciao Nicolai, come stai? È un sacco **de** tempo che non ci vediamo. Ma, questo **puo** cambiare presto perché vieni a Valencia il prossimo anno di Erasmus. Non vedo l'ora che arrivi in aereo. Ho molte cose da mostrarti: la mia casa, l'università, il centro e tutta la città e il mio paese.

Sono molto contento con la mia **carriera** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER], ho lezione **di** università tutta la settimana meno il sabato e la domenica. Ora ho **lezione di macchina** [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER] il **Lunedì** e il **Martedì** per avere la **licenza** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] e potere mostrarti tutto della mia città. Il **Miercoledì** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] vado a giocare a calcio con i miei amici, e il **Venerdì** vado in discoteca, purtroppo il fine settimana ci sono molte cose **a** fare e devo studiare.

Spero che l'anno prossimo arrivi presto. Un abbraccio.

### ESP86

Cara Eli,

Sono molto contenta di ascoltare che vieni a Valencia il prossimo anno. Vado a l'università dal lunedì al venerdì durante la mattinata [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER]. Il fine settimana esco con i miei amici, andiamo in discoteca e a volte facciamo delle gite per la montagna. Purtroppo non ho molto tempo libero, ma quando posso, faccio un po di sport. Ci sono molte cose da fare in Valencia: possiamo andare al centro città e vedere dei monumenti, o possiamo andare a vedere la Città delle Arti e le Scienze, è la mia parte favorita. Quasi sempre e soleggiato allora si possono fare molte attività all'aperto, come andare in bici o fare delle spese in via "Colón" che è molto bella. Arrivederci e un saluto per la tua famiglia

### ESP88

Carissima Sonia,

Come tu stai? Oggi io sto a casa mia perché non c'è a l'università. Io ho molto tempo libero e voglio studiare molto per il examen [F\_BARBARISMO\_INTER]. Inoltre sto scrivendo la tua lettera. Quando finisco voglio telefonare Encarna, noi andiamo spesso al cinema, d'altra parte noi andiamo allo ristorante [F\_BARBARISMO\_INTER] italiano sotto casa sua.

In breve io faccio a piccola vacanza a Bologna, in dicembre con Encarna e amici.

Concludendo, la prossima settimata [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA] vado a l'università e ti telefoni a sera.

A presto! Ti bacio! La tua amica.

### ESP93

Azzurra è uscita lo scorso fine settimana con gli amici a Montelupo. Loro hanno fatto una gita non molto divertenta [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER]. Avevano pensato di andare al mare; ma alla fine sono andati alla montagna perché non faceva un bel giorno. Quando hanno camminato per due ore, ha cominciato a piovere, allora il giorno è diventato in una giornata grigia. Azzurra è diventata d'umore nero perché di solito non pioveva in quel posto. Comunque Ugo, il suo principe azzurro, la incoraggiava dicendo che ciò che contava non era il momento ma gli amici. Quando Ugo ha detto che queste parole ad Azzurra, lei è diventata rossa, ma era molto felice. Infine, sono arrivati a una caffetteria de un paese vicino, sono stati molto soddisfatti. Ugo però è quasi caduto dalla sedia perché era al verdi [F\_NÚMERO\_INTRA]! così, ho offerto Azzurra.

### ESP97

Caro amico,

Quando io finisco l'università e il lavoro faccio due cose: Gioco a calcio o sono con la mia ragazza. Il fine settimana è diverso: il venerdì notte gioco a calcio alle undici e dopo vado a cena con gli amici. Verso mezzanotte finisco la cena e esco con gli amici a prendere birre. Il sabato mattina io mi alzo verso le dieci, esco di casa alle dieci e mezzo e vado con la mia ragazza in città in bicicletta. Quando arrivo a casa (verso le due), pranzo e faccio un pisolino fino le quattro. Dopo gioco a calcio con gli amici. Il sabato notte [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] vado in discoteca con gli amici e la mia ragazza fino tardi. Il domenica [F\_GÉNERO\_INTER] mattina, quando non vado in discoteca mi alzo presto e vado con la mia ragazza a camminare. Dopo pranzo in casa della mia ragazza. Il domenica [F\_GÉNERO\_INTER] notte [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] guardo la televisione, gioco con i videogiochi o vado al cinema.

Ciao,

## B) REDACCIONES DE ALUMNOS ITALIANOS

**ITA6**

Hola María:

¿Qué tal?

Te voy a contar el viaje que hice con **míos** amigos el verano pasado, ¡fue genial! Salimos el 6 Agosto y **la vacación** [F\_NÚMERO\_INTER] duró una semana, fuimos **en** Suecia. Cogimos un vuelo directo que llegó a **Stockholm** [F\_BARBARISMO\_INTER] en tres horas. Nos alojamos en un piso muy cerca del centro de la ciudad y lo pasamos muy bien porque **Stockholm** nos encantó. Visitamos todos los sitios **turisticos mas** importantes pero nos quedó mucho tiempo para pasear... ¡y paseamos mucho de verdad! Especialmente **en** la isla del “Gamlastam” que es el barrio de la ciudad vieja. Ver todos aquellos edificios tan particulares fue muy raro, ¡nos pareció **de** estar en una fábula! Hicimos **shopping** [F\_BARBARISMO\_INTER] en H&M: el centro **commercial** mas **tipico** de Suecia, donde todo es muy barato. Aquí encontramos muchos recuerdos. Yo compré una camiseta a **mío** hermano y algo **por** mis padres. Conocimos **tambien** dos chicos de **alli** que nos hablaron de la vida de los **jovenes** de Suecia. No tuvimos bastante tiempo para salir de la ciudad y ver algo **mas** del país pero pudimos dar un **giro** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] en barco hacia las islas **mas lejos** [S\_DER. MISMA RAÍZ\_INTRA] de la ciudad.

Fue todo muy divertido **y** interesante **peró tambien** muy diferente de nuestro país y al final de la semana empezamos a echar de menos **a l'Italia**... ¡Volvimos a casa satisfechos!

Besos

**ITA8**

Cuando era pequeña el mundo me **parecia mas** simple y **mas** feliz. Era **facil** reconocermme porque siempre me **movia** con un trozo de pan en una mano y una muñeca o una pequeña **maquina** [S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTER] roja de mi hermano en la otra. **Asi** era feliz y mis padres **podrían** llevarme con ellos **en** todos los lugares del mundo.

Todo era **mas** simple. Desde las ocho y media hasta las cuatro y media en la escuela y **despues** toda la tarde para jugar con el “Lego”; horas y horas **a construir** barcos, edificios, castillos. ¡Aun ahora me pregunto por qué no elegí arquitectura! Y **un otra** cosa que recuerdo muy bien: cada verano las vacaciones eran en Croacia con amigos **de familia**. ¡Ahí subí por primera vez **sobre** un bote!

Estudiar no me gustaba demasiado, **estudiabo el minimo** indispensable **por** no ser **reprobada** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER], en caso contrario mi madre no me **permitia de** salir con **mías** amigas y, ayer como hoy, sin amistad no puedo vivir.

**ITA9**

En estas fiestas me fui a Italia diez días. He visto muchos amigos de mi ciudad y mi familia, ¡tenía muchas ganas de ver mis padres! Estuvimos todas las noches bailando en todos los locales de moda. En Navidad comí un montón con todos mis parientes tanto en la comida como en la cena. La tradición en Italia en Navidad es comer tortellini, pollo y muchos postres. Hemos intercambiado muchos regalos: he recibido de mis parientes un poquito de dinero, ropa y bolsos y yo he regalado películas.

Al final de diciembre [F\_BARBARISMO\_INTER] volví a Valencia y he quedado con muchas amigas de la facultat [F\_BARBARISMO\_INTER] y también amigos erasmus. Muchas veces hemos salido de fiesta tanto por Nochevieja que por la noche de los Reyes Magos. ¡Esta noche me gusta mucho porque toda Valencia está de fiesta y se puede encontrar [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] muchos chicos guapos y hablar! Después los Reyes Magos volví a estudiar porque los exámenes están muy cerca y la vida a Valencia ha vuelto a ser como antes.

**ITA11**

Cuando era pequeña solía ir de vacaciones a un pueblo cerca de Roma, Oriolo Romano, en verano. Estaba allí durante dos meses con mi madre, mi hermano y mi abuela, y mi padre venía cada fin de semana porque trabajava en Roma.

En Oriolo me lo pasaba siempre genial, tenía muchas amigas y amigos, y solíamos jugar un montón, como por ejemplo, jugabamos a escondite, o hacíamos excursiones a las montañas con las bicicletas o íbamos al lago. Y cuando hacía mal tiempo, solíamos quedarnos en casa de alguien para contarnos historias y sobre todo cuentos de terror.

Y me gustaba muchísimo cuando estaba la fiesta de cumpleaños [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] de alguien, porque se solía comer y beber y bailar todos juntos en la casa o en el jardín de el que cumplía años. ¡Y me acuerdo que cuando volvía a Roma siempre estaba muy triste y durante el viaje de vuelta en el coche siempre lloraba!

**ITA13**

L'año pasado fue en Cerdeña. Salí de mi casa a las 6 de la mañana y llegé en Cerdeña el día siguiente [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] a las tres de la madrugada. Mí y mes amigos nos alojamos en un camping con tiendas de campaña. No visitamos mucho las ciudades, por esto fue un poquito feo esto viaje. Conoscimos [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] poca gente y peleamos siempre porque cada uno quería una comida diferente. Cuando volví a casa pensai que esto viaje no me gustó.

**ITA16**

Hola **querida** [S\_REGIST. NO APROPIADO\_INTER] !  
**Cuando** vienes a verme? Puedes dormir en mi piso, no hay problema, **también** **si** los chicos y yo no somos **todavía** amigos. Sabes que mi carácter no es muy simple. Creo que soy una persona bastante alegre y vital, pero si alguien hace algo que no me gusta me enfado muy pronto. Mis amigas italianas me dicen riendo que soy una persona **precisa** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER], pero para **mi** no es verdad y esto es solo porque me gusta ver que todo lo que hago está hecho bien y me gusta el orden en casa. Mis hobbies son leer y salir con mis amigos **en** el Carmen o pasear **en** el Turia. No practico mucho deporte **peró** ahora quiero empezar a esquiar cuando **volveré en** Italia porque nunca lo he hecho. No me gustan muchas cosas como las jeringas, ir al dentista y volar. Tampoco me gusta limpiar la casa pero tengo que hacerlo porque me gusta mucho verla limpia, **pero a veces solo limpio yo!** Besitos

**ITA18**

Como **he** **escrito** ya, soy de una ciudad cerca de Vicenza. **Soy** aquí **por** aprender **mas** **!Español** y porque me gusta muchísimo **la** España en general. **Soy** aquí en Erasmus, que es un **proyecto** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] de estudio **tras** los **países** de **!Europa**, y **frecuento** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] el curso de Economía en la Facultad de Economía. Tengo clases desde el lunes hasta el jueves. **Soy** aquí desde el 24 de septiembre. En **Septiembre** también **he mirado** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] el partido Valencia-Roma en **lo** estadio Mestalla. Me gusta **muchísimo** la fiesta **Valenciana** **en** la noche. Me gustan los locales de aquí. **En** la noche me gusta ir **en** **disco** [S\_REGIST. NO APROPIADO\_INTER] y a las fiestas de piso, donde se puede **conocer** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] mucha gente. Estoy aquí hasta el mes de febrero y querría aprender mejor **!Español**, que es un idioma que **me encanta mucho** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTRA].

**ITA19**

El verano pasado **hize** un viaje muy bonito. Una mañana de agosto **yo y mi** **novio** fuimos a la isla de Elba, una isla muy bonita de Italia. Salimos de casa de los padres de mi novio en Toscana a las seis de la mañana y llegamos a la isla después **2** horas y media de autopista y una de transbordo. **Empiezas** **la** **vacacion** [F\_NÚMERO\_INTER] con un tiempo no muy bueno. Nos alojamos en un camping muy cerca **al** mar y primero montamos la **casa** **de** **campaña** [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTRA] y la cocina. Comimos y fuimos a la playa donde el mar **estuvo muy bueno** también cuando no hace mucho sol. Estuvimos en la isla por una semana entera y pudimos ver muchas playas muy bonitas y aisladas. Compramos **!equipo** submarino **por** **bañarse** entre los escollos. Visitamos muchos pueblos bonitos y comimos siempre pescado **frescos**. En toda la semana el tiempo fue bueno, tuvimos sol y calor. Me **gusto** mucho **esta** **vacacion**, todo fue perfecto. Espero **de** volver muy pronto.

**ITA20**

Cuando era pequeña las cosas que me gustaban más eran dos: ir en bicicleta y los animales. Yo no era una niña muy “casera”. Estaba todo el día fuera para hacer estas dos pasiones [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER]. Era una niña muy tranquila y además muy reflexiva y madura por la edad que tenía. No quiero decir que era perfecta..., tenía claramente los caprichos de todos los niños..., pero el trabajo de los padres es corregirte en tiempo y enseñarte que no se puede obtener todo lo que se quiere y esto sí que yo lo sabía y por esta razón no solía pedir lo que mis padres no podían darme. Era además una optima niña [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] en la escuela en particular porque escribía ya de una manera más madura de los demas niños. Me gustaba un montón la geografía, la historia y las letras. La matematica [F\_NÚMERO\_INTER] me ponía un verdadero miedo [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER] y además la maestra la odiaba, era malisima y yo creo que no me soportaba.

El periodo del año que prefería era el verano quando ibamos con mi familia al mar..., a la playa podía hacer lo que me gustaba más: hacer abucheros [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER], estar horas enteras en el agua y jugar a la pelota!!

**ITA21**

Hace dos años fui de vacaciones [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] a Ibiza, una de las islas más famosas del mundo. Salí de Milano [F\_BARBARISMO\_INTER] el 25 de agosto en un vuelo directo a Eivissa [F\_BARBARISMO\_INTER]. El viaje duró dos horas más o menos. Del aeropuerto fui en autobús hasta el centro. Llegué al piso donde me alojé por la tarde, despues salí para visitar la ciudad.

Con mis amigos alquilamos motocicletas para descubrir toda la isla: durante la estancia fuimos todos los días a la playa y vimos las ciudades más importantes porque el tiempo fue muy bueno. Asimismo salimos todas las noches: ¡fuimos a las discotecas hasta la mañana! ¡Y bailamos mucho! La gente que conocí me parecí simpatica y muy loca tambien. El ultimo día fuimos a un restaurante, comí pescado y bebí sangria.

Mis vacaciones en Eivissa duraron una semana: el 31 de agosto volví en Italia. ¡Todo me gustó! Espero volver muy pronto.

**ITA22**

¡Hola chicos!

¿Qué tal? ¿Todo bien?

Aquí cada día va siempre mejor. Conozco mucha gente nueva y lo paso bien, porque tengo mucho que hacer y que veer [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTRA]. Aquí la diversión nunca falta, sobre todo de noche, ¿sabéis que en España se sale muy tarde? Si voy a cenar in casa con amigos nunca se empieza antes de las diez, diez y media.

De otro modo, cada uno come en su casa, después, a eso de las once y media nos veemos in alguna plaza por beber, charlar y decidir que hacer.

Sin embargo, si alguien **conozca** a alguien que monta una fiesta, nosotros vamos todos juntos. Si no tenemos ninguna fiesta, se puede optar **yendo** de copas por el Carmen o **en** un local o **en** un bar **e** charlar y **esperando** que **pasan** las horas. Se acaba casi siempre **in** discoteca o **alo** mejor **a** casa de alguien... ¿**Quien** **lo** sabe?

Os espero pronto

Un beso a todos

### ITA23

Valencia es una ciudad preciosa, me gusta mucho el Barrio del Carmen y la playa **tambien**. La gente es **gradable** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] y abierta. Tengo un piso cerca **Blasco Ibañez** entonces no es malo porque está cerca de la universidad.

Yo tendría que levantarme pronto todos los **dias**, pero no es muy **facil** porque muchas noches salgo **en** la ciudad con mis amigas. **A nos** gusta ir a bailar por la zona de Woody cerca **Primado Reich** y Blasco **Ibañez tambien**.

Espero **de** divertirme **aqui** y disfrutar. La ciudad me encanta como **la** España en general.

### ITA24

Mi vida en Valencia **está** muy **facil**. Mi casa está en Benimaclet, un centro residencial no muy lejano **dal** centro **ciudad** y **dal** campus de la universidad. Yo tengo tres **compagneros** de piso, dos italianos y una chica valenciana **mas** un perro. Me gusta mucho mi casa y la ciudad que quiero **mirar** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] todos **fin**es de semana. Tengo muchos amigos italianos y españoles en Valencia que **trabajano** y estudian en la ciudad.

Mi facultad es muy **guapa** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] y tiene todos servicios necesarios **por** la vida universitaria. **Espero de** **imparar** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] la lengua y **gramatica** española **por** poder hablar y escribir muy **rapidamente** con toda la gente!

### ITA25

**Hola Manuel!** **Como** va?

Aquí **a** Valencia todo bien. **La** España es un país muy similar a **la** Italia, pero las costumbres de vida son un poco diferentes. Valencia es una ciudad fascinante: nosotros salimos **acerca** [F\_STE. PRÓXIMO\_INTRA] de las once y habitualmente vamos a **hacer una vuelta** [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER] por los locales de la ciudad donde se puede tomar algo y bailar hasta las tres o las **quatro** de la mañana.

**Domingos** y **Martes** estudio y **no vamos fuera** [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTRA] porque **Lunes** y **Miércoles** tenemos que **levantarse** a las ocho de la mañana para ir a la facultad. Los **Jueves** por la noche vamos a cenar fuera, como por ejemplo unas tapas y **despues** **cena** vamos a **algun** fiesta Erasmus a casa de alguien. Los días **mejor** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] **por** salir de marcha son el **Sabado** y el **Viernes** **quando** habitualmente vamos **en** alguna

discoteca y **quedamos** [S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTER] hasta las siete de la mañana, estos días todas **las gentes** [F\_NÚMERO\_INTRA] salen **por** la calle **por hacer fiesta** [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER] hasta la mañana.

Un **saludo cordial** [S\_REGIST. NO APROPIADO\_INTRA]

### ITA30

El viaje que más me **gustó** hasta ahora fue **aquello** que hice con mi compañeros de la residencia universitaria de Lecce (donde estudio en Italia), **dos veranos pasados**. Estuvimos en Sicilia, **de preciso** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] en Trapani, una ciudad cerca **el** mar, a **north-oeste** [F\_BARBARISMO\_INTER] de la isla. Fuimos **en** diez y nos alojamos todos en casa de **una nuestra** compañera, Paola, que era de allí y que por suerte **tenia** una casa **molto** [F\_BARBARISMO\_INTER] grande!

Fuimos todos los **días** a la playa, a San Vito lo Capo, donde la arena era blanca y por eso al final de **la vacación** [F\_NÚMERO\_INTER] **estuvimos** todos negros.

Visitamos Erice, un pueblo medieval en la cima de una montaña, muy bonito, **tenia** calles pequeñas y muchas tiendas de souvenirs donde compramos postales y un sol de **ceramica** con tres piernas que representa los tres puntos de la isla.

Fuimos **a** la noche a muchos pubs y a bailar **en** las discotecas **sobre** la playa. La madre de Paola nos **cocinió** muchas cosas **typical** [F\_BARBARISMO\_INTER] de **alli** como “arancini” de arroz y **bebemos** el vino de su abuelo, muy fuerte. **¡Estuvimos** borrachos casi todas las noches por eso!

### ITA32

¡¡Hola Giulia!!

¿Cómo estás? ¡Aquí en Valencia salir por la noche es muy divertido, **me encanta mucho** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTRA]! Por una parte es como en Italia porque hay muchos **jovenes** estudiantes y muchos pubs y discos, pero, por otra parte no, porque **in** Italia no hay **tan** fiesta como aquí y sobre todo **no se sale tan tarde!!**

Para empezar, **yo y mi compañera de piso** cenamos a las nueve y media, después nos preparamos y por tanto salimos a medianoche. El lugar adonde nos gusta **mas** ir es Blasco **Ibañez**. Allí hay muchos pubs y bares donde se puede tomar una cerveza con nuestros amigos (**que son sobre todo erasmus o italianos!**) antes de ir a una discoteca. A las 3, todos juntos, decidimos a **cual** discoteca ir. Por otro lado, a veces hacemos botellón en una calle o también **nos encontramos** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] en el piso de unos amigos por que es **mas** barato. Sin embargo, en Blasco Ibañez **en** el fin de semana no hay mucho movimiento así que vamos al Carmen. Nos encontramos en **Plaza de la Virgen** y **despues** buscamos un sitio cada vez diferente adonde ir a tomar algo y bailar.

¿Vas a venir pronto? Besitos

**ITA33**

(Postal con errores relacionados con tu país para que las adivinen los compañeros)

Queridos amigos,

dentro de pocos días volveré a Parma para transcurrir [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] con vosotros las vacaciones para la de Navidad. Aquí todo bien, Valencia es una ciudad muy linda y conocí muchas personas pero nuestro país me falta [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] mucho. En primer lugar, aquí es imposible encontrar una pizza como las italianas. ¡La pizza de Milán es la mejor en todo el mundo!

En según lugar aquí hace mucho más frío que en Parma donde vemos el sol todo el año y también la agua del mar es mucho más caliente en Parma. Pero aquí en España están también muchas cosas que me gustan muchísimo como la paella que es una verdadera especialidad y las fiestas que son cada día más buenas. Además me gusta mucho el ritmo de vida de aquí, los españoles son mucho más relajados que nosotros y toman el tiempo necesario para hacer todo sin stress [F\_BARBARISMO\_INTER]. Es mucho mejor que en Italia donde la gente está siempre frenética y nerviosa.

Vale, esto es todo, nos vemos dentro de pocos días y te contaré [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] mejor todo lo que hizo aquí en España en estos 3 meses.

¡Un beso a todos!

**ITA34**

Estas semanas he visto muchas películas, Algunas en Inglés, otras en Español. No he invitado a amigos para verlas con migo, he preferido estar solo para tener la posibilidad de poner PAUSA/PLAY y dar atrás [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTRA] todas las veces que no entendía algo (para practicar los idiomas) o bajar a hacer una vuelta [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTER] si quería. La película mas bonita entre las que he visto, seguro es "the deported" o "Los infiltrados". Aquella vez lo entendí todo (en español), no tuve que parar nunca para escuchar otra vez. Los protagonistas de la película son Jack Nickolson, Leonardo Di Caprio y Matt Damon entre muchos.

La historia tiene lugar en U.S.A., trata de la corrupción [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] en la CIA. Matt Damon es infiltrado en la CIA como agente, pero en verdad trabaja para la organización criminal de Jack Nickolson. Su trabajo oficial es atrapar y detener J. N., pero con su móvil privado informa a su verdadero jefe de las operaciones, que siempre consigue escapar.

Leonardo Di Caprio es infiltrado en la organización de J.N., pero es agente de la unidad especial anticrimen de la CIA, su misión es descubrir como es posible que J.N. siempre acaba de saber [S\_COMBINACIÓN LÉXICA\_INTRA] todos los planes de la CIA antes que la CIA misma.

### ITA37

Yo me llamo Valentina, tengo 22 años y estudio Psicología para los niños y los adolescentes. Mi carácter es muy alegre y abierto pero algunas veces, en particular cuando estoy cansada o aburrida, me pongo nerviosa y ansiosa y ¡no soy muy simpática!

Me gusta mucho conocer **la** gente, tengo muchos amigos y me gusta salir de fiesta.

En Italia estudiaba música, entonces toco el piano y la guitarra y me gusta tocar y escuchar música. Leo muchos libros y cuando puedo viajo, **pero** me gustaría hacerlo mucho más!

Me gusta mucho lo que estudio y **tambien** estar con los niños, por esto el año pasado trabajé en una ludoteca. **Soy** muy **ligada** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] a mi familia y a mis amigos y a veces aquí tengo **nostalgia** de ellos. Me gusta cocinar pero no soy una gran cocinera, ¡**los** **unico** que sé cocinar y que me gusta comer **tambien** son dulces!

### ITA38

Cuando era pequeña, yo era una niña silenciosa e introvertida, **preferí** siempre jugar sola y no **amé** [S\_LEX. SEMAS COMUNES\_INTER] la compañía de los otros. Hacía muchos **desportes** [F\_FORMACIÓN NO ATESTIGUADA\_INTER] como equitación, golf y danza. Era muy **magra** [F\_BARBARISMO\_INTER] y parecía un esqueleto que **andava**. **Jugava** con las barbies y las muñecas pero adoraba también los juegos masculinos como **fútbol**, etc. Me gustaban **ademas** las **cartulinas** [S\_REAL SDO. DIFERENTE\_INTER] y pasaba la mayor parte de la tarde **a ver** la televisión.