

ÍNDICE

p.3	INTRODUCCIÓN
p.7	<i>1. LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS</i>
p.7	1.1 Nociones de historia de la didáctica de las lenguas
p.16	1.1.1 <i>Comportamentismo y Cognitivismo</i>
p.19	1.2 Fundamentos teóricos y nociones de análisis contrastivo bidireccional entre español e italiano
p.31	<i>2. LA INTERLENGUA Y EL ERROR LINGÜÍSTICO</i>
p.31	2.1 El fenómeno de la Interlengua
p.31	2.1.1 Qué es la interlengua
p.32	2.2 Variabilidad de la interlengua
p.32	2.2.1 Una lengua sin gramática
p.35	2.2.2 La gramática de las lenguas sin gramática
p.36	2.2.3 La influencia de la lengua materna
p.38	2.3 El error
p.38	2.3.1 Qué es un error
p.40	2.3.2 Análisis de los errores
p.42	2.3.3 Clasificación de los errores en italiano como segunda lengua
p.44	2.3.4 Corrección de los errores
p.49	2.4 La relación con la norma
p.53	<i>3. FENÓMENOS DE INTERLENGUA EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES DE LA UNIVERSIDAD DE PADUA</i>
p.53	3.1 Nuestros referentes
p.57	3.2 Nuestro objetivo y nuestros instrumentos
p.59	3.3 Los errores de interferencia en la gramática
p.62	3.4 Análisis de los errores
p.62	3.4.1 Los pronombres

p.65	3.4.2 El acusativo preposicional
p.68	3.4.3 Los verbos
p.71	3.4.4 Las preposiciones
p.73	3.5 Conclusiones
p.75	4. <i>ENSEÑAR LA LENGUA, ENSEÑAR LA GRAMÁTICA</i>
p.75	4.1 ¿Gramática sí o gramática no?
p.76	4.2 La reflexión gramatical y metalingüística
p.78	4.3 Los textos de gramática
p.82	4.4 La reflexión metalingüística en enseñanza/apprendizaje
p.84	4.5 Técnicas didácticas para el desarrollo de la competencia gramatical
p.86	4.6 Programación y realización de proyectos didácticos
p.88	4.6.1 Las etapas de la programación didáctica
p.89	4.7 El análisis de la situación de aprendizaje/enseñanza
p.91	4.8 El análisis de las necesidades de los discentes
p.92	4.9 La definición del sílabo
p.94	4.10 Comprobación del aprendizaje
p.95	CONCLUSIÓN
p.97	APÉNDICE
p.98	Questionario
p.99	Transcripciones de los textos de los estudiantes de nivel B1
p.106	Transcripciones de los textos de los estudiantes de nivel B2
p.117	BIBLIOGRAFÍA
p.125	RIASSUNTO
p.i	RINGRAZIAMENTI

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace, ante todo, desde un relevante interés hacia la lengua y la cultura española y desde una experiencia como estudiante Erasmus en España. Gracias a esta experiencia se ha podido comprender lo que significa estudiar, aprender y hablar una lengua en el País en donde esta misma se habla. Por eso, lo que se quiere hacer aquí es comprobar esta misma experiencia al revés, o sea experimentar cómo resulta y cuáles dificultades presenta el aprendizaje del italiano para los estudiantes hispanohablantes de intercambio en la Universidad de Padua.

Nos ha parecido oportuno empezar el trabajo, en el primer capítulo, con una panorámica de las teorías sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Obviamente, no se ha tratado de una exposición exhaustiva de todas las teorías existentes, sino de recordar algunas de ellas consideradas relevantes para nuestra investigación. En particular hemos empezado mencionando el modelo del “monitor” elaborado por Krashen, que ha influenciado muchísimo las teorías didácticas de las lenguas extranjeras, y luego hemos recordado también a los que, como Brumfit, han convalidado estas teorías y a los que de estas mismas se han alejado, como Ellis y Van Patten.

Durante muchos años la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido de tipo gramatical-tractivo, un método mucho más atento a la forma que al significado y centrado en la figura del docente. Unos cambios se tuvieron durante el 1800, hacia el final del siglo, gracias al método (o enfoque) directo según el cual la lengua extranjera se aprende solo a través del contacto directo con el ambiente en que esta se habla o practicando en clase con enseñantes nativos que utilizan materiales auténticos.

Más en detalle hemos tratado dos de las teorías que nos han parecido más significativas en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera: el *Comportamentismo* y el *Cognitivismo*. El *Comportamentismo* es una doctrina introducida en la didáctica lingüística por Leonard Bloomfield a partir de los años 30 que se basa en el modelo de aprendizaje audio-oral y, en la práctica didáctica, acude sobre todo al utilizo de los *pattern-drills*, ejercicios que permiten una intervención activa y dinámica sobre las formas lingüísticas que pueden someterse a manipulaciones, sustituciones y transformaciones. El *Cognitivismo*, modelo alternativo de aprendizaje introducido en lo años 60 por Chomsky, nos ha llevado a tratar el concepto base de nuestro trabajo: el fenómeno de la interferencia, probable causa de error en la interlengua de los discentes en cuanto estos son naturalmente inducidos a trasladar las costrumbres lingüísticas de la lengua materna a la segunda lengua.

De estos temas hemos hablado ampliamente en el capítulo segundo intentando explicar de qué hablamos cuando nos referimos a la interlengua de los que aprenden otros idiomas. Los estudios han revelado que se trata de un sistema lingüístico a parte cuya existencia puede ser verificada estudiando las expresiones de los discentes que intentan reproducir una norma de la lengua objetivo.

En la interlengua puede generarse un *transfer* negativo a partir de la lengua materna que lleva a los estudiantes a cometer errores. Hemos explicado entonces qué es un error, porqué puede generarse a partir de la interferencia lingüística y hemos individuado los métodos posibles para obviarlos en fase de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de los años 70 se habla de análisis de los errores valorando fuertemente el aporte cognitivo del error considerado ahora preciosa fuente de conocimiento en los procesos de aprendizaje de una lengua segunda. Es necesario que el

docente, en la fase de localización y corrección de los errores, siempre estimule un crítico e paralelo proceso de autoevaluación del estudiante, para que se responsabilice y adquiera un papel activo en la acción didáctica, así que la corrección sea efectuada por ambos.

En el tercer capítulo hemos visto cómo, en la práctica, se realizan las teorías tratadas en los capítulos precedentes. Estamos aquí en el vivo de nuestra investigación ya que hemos trabajado con las producciones escritas en italiano de los estudiantes hispanohablantes de la Universidad de Padua en el ámbito del Programa Erasmus. Gracias a la preciosa contribución del Centro Lingüístico di Ateneo y en particular de la profesora Elena Maria Duso, ha sido posible conocer personalmente a un grupo de más o menos diez estudiantes hispanohablantes, acceder a sus producciones escritas y a otras pertenecientes a estudiantes hispanohablantes del pasado año escolar. Todos los estudiantes tienen un nivel de italiano intermedio (B1 y B2 del QCER) y los textos sobre que hemos trabajado han sido producidos por estos mismos al momento de los exámenes finales del curso de italiano del Centro Linguistico di Ateneo. Las pruebas son de diferentes tipologías: inventar y escribir una historia a partir de un input visual y utilizando los tiempos verbales al pasado; escribir una carta formal; comentar un texto. Desde este conjunto de poco menos de treinta textos libres, hemos intentado individuar los errores más comunes de las interlenguas de estos estudiantes ofreciendo también unas posibles explicaciones del porqué se han generado y si se trata efectivamente de fenómenos de interferencia.

Para terminar, en el capítulo 4, hemos actuado una reflexión gramatical para la clase de italiano como segunda lengua. En el debate que ha interesado la glotodidáctica en los

últimos años, parece ya consolidado que la enseñanza de la gramática sea un factor útil para aprender una lengua extranjera.

Las razones que han llevado a contraponer la reflexión metalingüística a la gramática tenían como base una general reconsideración del papel del docente y del discente. El primero visto no como subministrador de una norma correcta, sino como facilitador del descubrimiento de las normas y de los múltiples usos y variedades de la lengua; el segundo visto no como sujeto pasivo involucrado en actividades de memorización de nociones, sino protagonista de actividades cognitivas complejas como cumplir inferencias, hipótesis, abstracciones y generalizaciones sobre la lengua y sus estructuras.

Este cambio de perspectiva ha impuesto unos cambios decisivos en la enseñanza tradicional, con consecuencias positivas tanto en la didáctica del italiano como lengua materna, cuanto en la didáctica del italiano para extranjeros.

Hemos analizado cuál es el papel de los textos de gramática del italiano para extranjeros y cuáles deberían ser sus características ideales; hemos elencado las técnicas didácticas para el desarrollo de la competencia gramatical, la utilidad de los ejercicios para la reflexión gramatical y, en fin, hemos individuado las etapas de la ideación y realización de los programas didácticos. Si se quiere elaborar proyectos formativos eficaces, transparentes y evaluables, la actividad de planificación tiene que ser actuada según criterios metodológicamente fundados y condivididos y no solo constituir el fruto de la iniciativa y de la sensibilidad del docente.

CAPÍTULO 1

LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1.1 Nociones de historia de la didáctica de las lenguas

No se tratará aquí de intentar una exposición exhaustiva de todas las teorías sobre la didáctica de las lenguas, sino nos limitaremos a recordar algunas de ellas que consideramos relevantes para nuestro trabajo. Nos parece importante, por ejemplo, empezar mencionando el modelo del “monitor” elaborado por Krashen¹ que propone la distinción entre aprendizaje (que tiene lugar en contextos institucionales, es guiado y genera conocimiento) y adquisición (que se verifica en ambiente natural, donde se habla la lengua extranjera que se convierte así en segunda lengua, de manera espontánea, y genera control sobre la lengua). La dicotomía sugerida por Krashen ha influenciado muchísimo las teorías didácticas de las lenguas extranjeras: primero ha llevado a una distinción entre dos campos que son:

- El aprendizaje de una lengua extranjera
- La adquisición de una segunda lengua

Algunos estudiosos se han encontrado de acuerdo con esta dicotomía y han desarrollado caminos de estudio diferentes según los casos; entre estos, Brumfit² piensa que esta misma sea útil para diferenciar el mecanismo que activamos para entender el sistema de la lengua (aprendizaje) desde el mecanismo que utilizamos para operar en

¹ Krashen S.D., “The monitor model for adult second language performance”, in Burt M., Dulay H. e Finocchiaro M., *Viewpoints of English as a foreign language*, 1977, New York, Regent C., pp.151-165.

² Brumfit C., *Communicative methodology in language teaching*, 1984, Cambridge, CUP.

este mismo sistema de manera espontanea y natural (la adquisición). Por lo tanto propone, en las clases de lenguas extranjeras, un largo empleo de las actividades de fluidez que favorecen la adquisición y un mejor control y conciencia pragmática en la lengua extranjera.

Naturalmente no todos los estudiosos del campo aceptaron las teorías de Krashen. Ellis³ y Van Patten⁴, en línea con lo que dijo Bialystok⁵, no consideran necesario diferenciar los dos campos del aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la adquisición de las lenguas segundas y entonces ponen en tela de juicio las teorías iniciales de Krashen. Mc Laughin⁶ critica el modelo del monitor y la distinción hecha por Krashen ya que, según él, lo que se aprende no es suficiente para empezar a producir en un determinado idioma; de hecho esto es posible solo utilizando lo que se haya adquirido.

Según nosotros la teoría elaborada por Krashen puede ser actualizada y puede volverse útil en la clase de lengua extranjera para emprender aquellas actividades que generan fluidez y control sobre la lengua extranjera y que ya propuso Brumfit⁷. Él, por ejemplo, propone adoptar como práctica cotidiana en clase el trabajo en pequeños grupos para crear situaciones reales de la vida cotidianas en las que pequeños grupos de personas se encuentran muy a menudo interactuando entre ellos. Esta actividad, que definimos comunicativa, puede llevar al estudiante hacia una productiva adquisición de la lengua extranjera y hacia una pertinencia de utilización en los diferentes contextos.

³ Ellis R., *Understanding second language acquisition*, 1985, Oxford, O.U.P.

⁴ Van Patten B., *Theory and research in second language acquisition and foreign language learning*, 1990, Clevedon, Multilingual Matters.

⁵ Bialystok E., *A theoretical model of second language learning*, 1978, in *Language Learning* 28, pp.69-83.

⁶ Mc. Laughin B., *The monitor model: some methodological considerations*, 1978, *Language Learning*, 28 (1).

⁷ Van Patten B., *Theory and research in second language acquisition and foreign language learning*, 1990, Clevedon, Multilingual Matters.

Antes del enfoque comunicativo, durante muchos años la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido de tipo gramatical-traductivo, mucho más atento a la forma que al significado, fundado sobre la figura central del docente. Eso pasaba también en España y en Italia. Todo nace en el 1700 con el enfoque formalista; la lengua se convierte en un conjunto de reglas gramaticales sin contactos con la realidad viva, oral y sin consideración por sus aspectos de variabilidad social, geográfica y situacional-contextual. También a las lenguas modernas y vivas se aplica el modelo glotodidáctico obtenido desde las lenguas clásicas: las reglas gramaticales y el léxico vienen presentados utilizando la lengua materna de los estudiantes, se aprenden de memoria y se aplican en las traducciones de un idioma al otro con falta casi total de las actividades conversacionales.

Las reacciones a este estado de las cosas se tuvieron durante el 1800, sobre todo hacia el final del siglo, gracias al método (o enfoque) directo, que fue adaptado y utilizado con éxito en la práctica cotidiana por las escuelas de Berlitz, nacidas en Nueva York al principio del 1900 y exportadas rápidamente también en Europa. Presupuesto básico del método directo era que conocer una lengua extranjera significaba saber pensar utilizando esta misma, como se hace con la lengua materna, y entonces era necesario repetir el recorrido de adquisición de la lengua materna del alumno.

La lengua extranjera se aprende solo con el contacto directo con el ambiente en que esta se habla, o practicando en clase con el enseñante nativo que utilizará siempre materiales auténticos en clase. Además, esta misma se aprende sin recurrir a la lengua materna, con un recorrido fuertemente inductivo, con menor atención hacia la meticulosidad gramatical (que de todas formas constituye el punto de llegada del

aprendizaje) y, sobre todo, menor importancia de la traducción que había sido la más grande técnica didáctica durante mucho tiempo.

Más allá de la imposibilidad de replicar el proceso de adquisición de la lengua materna para el aprendizaje del idioma extranjero, este método tiene sin duda el mérito de romper con la tradición precedente y de poner unas bases muy importantes en la enseñanza de la lengua extranjera, como la conversación con los de lengua materna, el paso de la lengua desde un conjunto de reglas y estructuras a instrumento de comunicación; y haber considerado el estudiante no como “tabula rasa” que hay que plasmar, sino como figura autónoma en su aprendizaje que no sufre las reglas sino las produce.

Después del segundo posguerra, alrededor del 1950, se afirma el enfoque estructuralista, basado en la teoría conductista del aprendizaje del lenguaje que tiene como teorías de referencia la lingüística taxonómica de Bloomfield y la psicología neo-conductista de Skinner; según esta el alumno es una “tabula rasa” sobre la cual una serie continua de secuencias estímulo-respuesta-refuerzo crea ciertos hábitos mentales, unos mecanismos inconsciente de reacción a los estímulos. Con esta teoría la glotodidáctica se afirma como disciplina científica y no como un conjunto de preceptos por aprender, como lo era antes. El enfoque estructuralista da lugar principalmente al método audio-oral donde la lengua extranjera se aprende por medio de ejercicios estructurales (*pattern drills*), repetidos muchas veces, en los que frases y palabras vienen cada vez substituidas por otras o ampliadas y transformadas, pero todo sin ninguna referencia a la cultura relativa al idioma considerado, utilizando material del todo fuera de contexto. Faltan, en el enfoque estructuralista, los aspectos comunicativos y socioculturales: el

estudiante aprende la lengua de manera mecánica, a través de un número infinito de ejercitaciones estructurales.

Más tarde se ha registrado un progreso de la metodología didáctica hacia métodos situacionales y sobre todo comunicativos (como dice Balboni en Italia⁸). En este último enfoque se mira a incrementar la fluidez y la competencia comunicativa de los alumnos, teniendo como objetivo principal, aunque en línea general, la definición de competencia comunicativa como la entiende Hymes⁹, o sea entre la interconexión de elementos lingüísticos y el contexto social donde se producen. Hymes afirma que hay reglas de uso social sin las cuales las reglas de gramática serían completamente inútiles y añade que los interlocutores tienen que ser capaces en cualquiera situación de entender cuándo y cómo hablar, qué decir, cuándo y cómo escuchar, qué registro lingüístico utilizar según el contexto, considerando la situación y el estado social de los otros participantes en la interacción. El concepto de competencia comunicativa expresado por Hymes ha sido ulteriormente desarrollado y ampliado por Canale y Swain¹⁰. Ellos intentan incluir en el concepto de competencia comunicativa la dimensión gramatical, la psicológica y la social afirmando que la competencia comunicativa incluye tres niveles: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica; Canale¹¹ incluye también la competencia discursiva (*discourse competence*). Estos dos autores han afirmado que un enfoque comunicativo en la enseñanza lingüística tiene que favorecer la integración de las competencias arriba mencionadas con el objetivo de facilitar a los estudiantes.

⁸ Balboni P.E., *Guida all'esame di lingue straniere*, 1985, Brescia, La Scuola.

⁹ Hymes D., "On communicative competence" in Pride J.B. e Holmes J.: *Sociolinguistics*, 1972, Harmondsworth, Penguin.

¹⁰ Canale M. e Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, 1980, in *Applied linguistics* 1, pp.1-39.

¹¹ Canale M., "From communicative competence to communicative language pedagogy" in Richards J.C. e Schmidt R.W., *Language and communication*, 1983, London, Longman.

A través de una actividad de reconstrucción de las conversaciones y la acción de reflexión del docente sobre el aspecto comunicativo cuestionado, podrá intentarse mejorar la competencia discursiva oral de una lengua extranjera y ofrecer por lo tanto a los alumnos un instrumento utilísimo e importantísimo. Margutti¹² sostiene una posición similar: para ella uno de los objetivos principales de la enseñanza de la lengua extranjera es el de dotar al alumno de las competencias lingüísticas y socio-culturales necesarias para cumplir su propias ocupaciones, permitiéndole interactuar de manera adecuada con los hablantes nativos en diferentes contextos.

Dentro de un enfoque comunicativo, Nunan¹³ afirma que, para aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes, se necesita ante todo un mayor input comunicativo, sobre todo orientado a las actividades interaccionales propias del país del que se estudia el idioma; es necesario además un papel para el alumno totalmente diferente, un papel no subalterno al del docente, sino activo y listo para negociar las diferentes situaciones que se presentan en clase: en otras palabras, el alumno ahora necesita contribuir a la enseñanza en lugar de aceptarla pasivamente. Obvio que un nuevo papel para los alumnos supone un papel igual de nuevo para los enseñantes: Breen y Candlin¹⁴ sugieren que el enseñante recubra tres papeles fundamentales:

1. Actuar como facilitador en el proceso comunicativo
2. Actuar como un participante activo dentro del proceso comunicativo
3. Saber actuar también como un observador y un estudiante en la clase de lengua extranjera

¹² Margutti P., *Comunicare in una lingua straniera*, 2004, Roma, Carocci.

¹³ Nunan D., *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*, 1989, Cambridge, CUP.

¹⁴ Breen M. e Candlin C., *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, 1980, in *Applied Linguistics* 1, pp.89-110.

También la clase de lengua extranjera es una entidad cultural a parte, en la que se mezclan continuamente subjetividad y intersubjetividad de los participantes. La clase de lengua extranjera es un ambiente comunicativo en constante movimiento dinámico en el que se encuentran tantas de aquellas constantes que Breen indica:

- La interactividad, porque se cree firmemente que se puede trabajar y aprender todos en grupo.
- La diferenciación, por la presencia de una notable variedad de posiciones, objetivos, puntos de vista.
- La co-construcción de los significados y de las modalidades de negociación e interacción dentro de la clase.
- La colectividad, porque en cada clase de lengua extranjera hay tensión entre el impulso interior del individuo y las actividades didácticas colectivas y, entonces, hay tensión entre el aprendizaje subjetivo y el colectivo.
- La significación, en cuanto en cada clase de lengua extranjera se facilita un significado a todo lo que allí se hace, permitiendo, entonces, una mediación entre el pensamiento subjetivo y el colectivo y llegando, a través de la negociación, a un acuerdo general sobre definiciones, eventos y demás.

La posición de Breen confirma aquella figura de enseñante que hemos dicho, o sea que esté dispuesto a poner en tela de juicio su papel preponderante dentro del sistema clase, para interactuar y negociar con los alumnos en cada circunstancia requerida por la actividad didáctica que se está desarrollando. Tal enfoque va seguramente apoyado en cuanto favorece muchísimo la flexibilidad y la cooperación entre los papeles del docente y del alumno que son considerados complementarios en esta situación y potencialmente fautores de un intercambio proficuo e interactivo en clase. Interesando a

los estudiantes de esa manera, podemos llegar a una comprensión más articulada y completa del proceso de aprendizaje/enseñanza de un idioma (y de un estilo de vida extranjero, de una manera de pensar y de la experiencia socio-cultural propia de otros pueblos).

Siempre Nunan¹⁵ afirma que los enseñantes deberían dejar a los alumnos espacios adecuados para insertar todos aquellos elementos lingüísticos y culturales que ellos reconocen como más útiles y significativos para el aprendizaje de la lengua extranjera. Entonces el objetivo final para las clases de lengua extranjera supone que el enseñante sea alguien que actúe como docente-facilitador-investigador, con un papel muy flexible en clase. El problema es ver de qué manera se realiza este paso desde la teoría hasta la práctica, si se verifica sin obstáculos, linealmente, o si presenta dificultades y de qué tipo de dificultades se trata. Resulta evidente que estas ideas pueden ser muy útiles y productivas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en clase en cuanto podrían traducirse en un florecer de material didáctico auténtico, centrado en la interacción real de la lengua extranjera y no en diálogos artificiosos y poco representativos de lo que verdaderamente pasa en la comunidad de los hablantes de los que se estudia el idioma. Además favorecería el empleo de estrategias comunicativas dentro de la clase de lengua extranjera para estimular a los alumnos a adquirir una adecuada conciencia de las normas socio-culturales propias de la lengua extranjera que están estudiando y, por último, se traducirían en una negociación constante de los papeles en clase, para llegar por fin a una interacción que huya del predominio del docente y que se parezca con asiduidad a la comunicación cotidiana.

¹⁵ Nunan D., *The learned-centred curriculum*, 1988, Cambridge, CUP.

En Italia la realización práctica de los principios teóricos hasta aquí descritos se ha revelado muy compleja; por ejemplo, los textos para la lengua extranjera no utilizan interacciones completas e naturales, sino diálogos alienados desde una real estructura interactiva. Además en Italia parece que hay una dificultad de relación útil y productiva entre enseñante y investigador, fundada sobre el hecho que los enseñantes reprochan a los investigadores su falta de experiencia de enseñanza directa, a causa de la cual ellos siguen proponiendo metodologías no fáciles de introducir en la práctica escolar de todos los días; por el otro lado, los investigadores rehuyen el contacto con la clase de lengua extranjera y muy a menudo evitan encontrar a los enseñantes. Esto puede resolverse probablemente solo creando la figura única del enseñante-investigador en la que pensaba Nunan.

Trabajando en el ámbito de la investigación basado en la observación en clase y el discurso en aula, Ciliberti¹⁶ sostiene la necesidad, de manera similar a lo que estamos diciendo, de hacer observación en clase en cuanto esto permite integrar los conocimientos teóricos con la actividad práctica. Saber observar con provecho la clase implica, para un enseñante, la capacidad y la conciencia de poseer y saber reutilizar de manera práctica diferentes conocimientos: de tipo lingüístico, sociolingüístico, sociológico, psicológico, antropológico-cultural¹⁷. La observación y la reflexión constante sobre todo lo que pasa en clase constituyen el instrumento más válido a disposición de los enseñantes para llegar a una adecuada competencia profesional. Además que en la clase de lengua extranjera, el objeto y el instrumento coinciden, considerado que el contenido del enseñanza/aprendizaje es también el instrumento a través del cual se realizan las acciones significativas de enseñar y aprender.

¹⁶ Ciliberti A. : "Introduzione" in Ciliberti A., Pugliese R. e Anderson L., *Le lingue in classe*, 2003, Roma, Carocci.

¹⁷ Ibid.

1.1.1 *Comportamentismo*¹⁸ y *Cognitivismo*

Tratamos aquí más en el detalle dos de las teorías que nos parecen más significativas en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. Desde estas teorías se originan algunos conceptos que serán fundamentales para nuestro trabajo y que analizaremos y aplicaremos en los próximos capítulos.

Como ya hemos dicho, durante largo tiempo la enseñanza ha sido considerada como el factor central y determinante en la didáctica de las lenguas; factor prioritario en comparación con el aprendizaje. Con el fortalecerse de la concepción de la lengua como instrumento de interacción social, la atención se ha focalizado en los usuarios, actores sociales que utilizan la lengua en los más variados contextos situacionales poniendo en práctica las competencias adquiridas. Entonces la atención ha sido orientada analíticamente en el discente, en sus motivaciones y en sus procesos mentales accionados en el aprendizaje lingüístico; todo esto tenido en altísima consideración durante la planificación didáctica. Tanto que, según las teorías pedagógicas modernas, ya no es la enseñanza la que determina el aprendizaje, más bien son las modalidades de adquisición lingüística las que influyen y orientan las modalidades y las praxis didácticas.

El *Comportamentismo* es la primera doctrina en el ámbito del aprendizaje a la que la didáctica de las lenguas ha hecho referencia de manera explícita. Es una doctrina psicológica introducida en la didáctica lingüística por Leonard Bloomfield a partir de los años 30 y se basa en el modelo de aprendizaje que ya hemos mencionado arriba, el aprendizaje audio-oral. Este método reconoce una importancia mayor a los factores orales con respecto a los gráfico-visuales que habían dominado hasta entonces en la

¹⁸ Nel paragrafo precedente tradotto letteralmente col termine “conductismo”.

enseñanza de las segundas lenguas. Según esta perspectiva, el aprendizaje de un idioma se realiza por medio de hábitos sensoriales y motorios. La adquisición es favorecida por:

- imitación: el discente reproduce sonidos y estructuras escuchados donde se habla la segunda lengua;
- frecuencia: cuanto más se reproduce una oración, más probabilidades hay de adquisición;
- refuerzo: de la conducta lingüística, o sea del feed-back del discente a un estímulo.

Así que un niño aprende a hablar en cuanto imita una palabra asociada a un referente; una asociación luego reforzada por la reacción de los adultos y favorecida gracias a la frecuencia de las mismas asociaciones.

En la enseñanza de una segunda lengua, entonces, el aprendizaje tendrá éxito – según esta teoría – proponiendo a los estudiantes estímulos que van repetidos y entrenados sistemáticamente, al fin de dominarlos gradualmente. En la práctica didáctica se acude sobre todo al empleo de los *pattern-drills*, ejercicios que permiten una intervención activa y dinámica sobre las formas lingüísticas que pueden someterse a manipulaciones, sustituciones y transformaciones. Tratándose de desarrollar hábitos sensoriales y motorios, es muy probable que los mismos que se han adquirido aprendiendo la propia lengua materna puedan producir algunas interferencias, en especial modo si la lengua materna y la segunda lengua divergen estructuralmente. Si subsiste isomorfismo hay una probabilidad menor de error; en caso contrario la

probabilidad de error aumenta¹⁹. La interferencia es, entonces, una probable causa de error en cuanto el estudiante es naturalmente inducido a trasladar su propias costrumbre lingüísticas de la lengua materna a la segunda lengua. Por contra, cundo los dos idiomas presentan analogías estructurales, el *transfer* es positivo. Para obviar a estas dificultades en el aprendizaje y guiar el estudiante a superar los efectos negativos provocados por el *tranfer* de la lengua materna, es oportuno que el enseñante recurra constantemente ad un análisis contrastivo entre lengua materna y segunda lengua, con particular referencia a las estructuras más críticas, al fin de evitar que se consoliden en el discente hábitos equivocados (o equivocadamente influenciados por la lengua materna). Pero la teoría *Comportamentista*, considerando la competencia lingüística como una conducta aprendida con la imitación y la práctica, solo consigue dar una descripción parcial del complejo proceso del aprendizaje lingüístico, el cual, como dice Noam Chomsky, no se puede reconducir únicamente a la mera formación de costumbres.

A partir de los años '60 con Chomsky se desarrolla un modelo alternativo de aprendizaje basado en principios cognitivos. Según el *Cognitivismo* el aprendizaje lingüístico es el resultado de un proceso mental creativo inducido por la humana predisposición a aprender una lengua. Un mecanismo innato, definido "LAD" (Language Acquisition Device) que lleva al individuo, partiendo desde los datos lingüísticos a los que es sujeto, a formular hipótesis personales sobre el funcionamiento de una lengua, que luego serán verificadas en comparación con el estímulo procedente del ambiente circundante, pensado como conjunto de oportunidades lingüísticas ofrecidas al aprendizaje²⁰.

¹⁹ Allen J.P.B. y Corder S.P.T, *New linguistic impulses in foreign language teaching*,1978, The Oxford Handbook of Applied Linguistics.

²⁰ Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, 2009, Guerra edizioni.

La adquisición de la segunda lengua difiere de la adquisición de la lengua materna en cuanto el discente, además del conocimiento innato (contemplado en la teoría de la Gramática Universal elaborada por Chomsky), tiene a su disposición también el conocimiento específico de la lengua materna y posee, entonces, un ejemplo de realización de los principios universales. Además el aprendizaje de la lengua segunda se verifica generalmente cuando el individuo se encuentra en un estado de desarrollo cognitivo más avanzado que el del niño que aprende la lengua materna.

Confrontando la teoría *Comportamentista* con la *Cognitivista*, podemos concluir que la primera, sin indagar sobre los procesos mentales y no contemplando una elaboración del estímulo ofrecido al aprendiente, considera que el resultado del aprendizaje (output) no se diferencia de los datos ofrecidos. En otras palabras el discente aprende las estructuras que le vienen proporcionadas y, sobre estas, puede practicar. Por contra, el *Cognitivismo* prevé una elaboración de los datos del input a través del dispositivo mental innato, dando como éxito del aprendizaje el conocimiento implícito de un sistema de reglas lingüísticas. Estas teorías de Chomsky y de la Gramática Universal han dado impulso a estudios sobre los errores y la lengua del discente (interlengua), los resultados de los cuales han echado luz sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. De este tema hablaremos ampliamente en el capítulo segundo.

1.2 Fundamentos teóricos y nociones de análisis contrastivo bidireccional entre español e italiano.

En este párrafo hablaremos del desarrollo de la didáctica de las lenguas con particular referencia a los dos idiomas que constituyen el objeto de nuestro estudio: el español, que es la lengua materna de los estudiantes que han tomado parte en nuestro

estudio, y el italiano, que es para ellos la lengua de destino. Veremos algunos de los fundamentos teóricos sobre los que se basa la didáctica de las lenguas y que consideramos muy importantes para nuestro estudio; empezamos por lo tanto con la descripción de algunas importantes características relativas al italiano y al español.

Los estudios que podemos definir contrastivos (o comparativos) entre los dos idiomas han operado, la mayoría de las veces, en la dirección del aprendizaje del español por parte de itálofonos y eso debido a diferentes factores, entre todos el que, desde hace tiempo, asigna un papel de discreta importancia a la lengua española (estudiada en un buen número de *scuole medie e istituti secondari* y además, ultimamente y por efecto de algunas leyes como la 148 de 1991, enseñada gradualmente también en la *scuola elementare*). Moreno²¹ confirma que hay una incrementación constante del español en Italia con aumento de profesores y estudiantes, pero a todo esto no corresponde el mismo acercamiento a la lengua italiana en España, donde esta se estudia sobre todo en edad adulta (facultades, centros lingüísticos de las universidades y las Escuelas Oficiales de Idiomas, escuelas de idiomas que nosotros no tenemos en nuestro ordenamiento escolar y académico y que se dirigen a un público mayor de los 16 años). Esta disparidad ha causado un florecimiento de estudios sobre la didáctica de la lengua española para itálofonos que no se ha tenido por mucho tiempo en la otra dirección.

Hay motivaciones prácticas para que el español parece ser más estudiado que el italiano: el conocimiento certificado del castellano puede abrir a un italiano las puertas de una notable cantidad de países que tienen como lengua oficial el español. San

²¹ Moreno Fernández F., *Algunos datos sobre la enseñanza y la presencia del español en Italia*, 1995, CCERVLE, Cuadernos de la biblioteca virtual del Instituto Cervantes.

Vicente²² afirma que el español permite la comunicación de los habitantes del Caribe con los del Océano Pacífico y de los de la costa del Atlántico con los del Mediterráneo. Por eso un ingeniero italiano puede aprender el español para trabajar en Costa Rica, en Paraguay, en Venezuela y en más o menos veinte otros países, amplias zonas de Estados Unidos incluidas, donde el español es difundidísimo y muy valorado en muchos trabajos. Por contra, un ingeniero español puede utilizar el italiano únicamente para trabajar en Italia o en Suiza, en el Cantón Ticino, donde el italiano es una de las lenguas oficiales y entonces se utiliza también en la vida cotidiana. En otros lugares el italiano solo es una lengua extranjera, si bien su prestigio se ha incrementado últimamente, como advierten Balboni y Santipolo²³, gracias a diferentes factores como la importante tradición cultural, la moda, el design, la arquitectura y el turismo. Estos factores son los que acercan a los españoles a nuestro idioma. A este propósito Birello y Fantauzzi²⁴ afrontan el estudio y la enseñanza del italiano en las instituciones universitarias en España y explican que el italiano se estudia en las facultades humanísticas (Filología Italiana), con el objetivo de preparar al estudiante a trabajar sobre textos literarios, y en las facultades para traductores e intérpretes, donde el estudio del italiano se acompaña a estudios técnicos de traducción. En ambos casos las autoras concuerdan en que el estudio del italiano en estas facultades es bastante formal, sin una adecuada interacción en clase entre profesor y estudiante; además que casi siempre las clases, generalmente basadas en la enseñanza de la gramática, se tienen en la lengua materna del estudiante.

²² San Vicente F., *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica*, 2002, Bologna, Clueb.

²³ Balboni P.E. e Santipolo M., *L'italiano nel mondo*, 2003, Roma, Bonacci.

²⁴ Birello M. e Fantauzzi S., "L'italiano in Spagna", in Balboni P.E. e Santipolo M., *L'italiano nel mondo*, 2003, Roma, Bonacci.

En estas facultades, siempre según Birello y Fantauzzi²⁵, el objetivo no es un acercamiento de tipo comunicativo, que por contra consideramos necesario, sino parece predominar un método traductor-gramatical, que se considera más apto para estos estudios. En general son las Escuelas Oficiales de Lenguas y las clases impartidas por los dos Institutos Italianos de Cultura (Barcelona y Madrid) las que ofrecen un acercamiento de tipo comunicativo a la enseñanza del italiano como lengua extranjera. Cambia también el papel del enseñante que aquí actúa más como guía y como “facilitador”, que como eje central dentro del ambiente clase, cosa que hacen los profesores de los cursos universitarios tradicionales.

Tenemos que considerar también el hecho que el español incluye tres comunidades autónomas bilingüe y por consiguiente tres idiomas oficiales además del castellano: dos de estos, catalán y gallego, son también idiomas afines tanto al español como al italiano. Esta evidente afinidad, como confirman Birello y Fantauzzi²⁶, lleva con frecuencia a considerar que el italiano sea un idioma utilizable en todo el territorio de la península ibérica: esto tiene de hecho sus ventajas ya que los estudiantes están muy relajados en clase y pueden entender desde luego a los profesores que, a su vez, pueden utilizar enseguida la lengua extranjera en clase. Pero, por el otro lado, esta afinidad puede causar problemas en el momento de elegir los recursos didácticos que los estudiantes hispanohablantes perciben como demasiado simples, especialmente en la fase inicial, y que por eso tienen que ser integrados con otras actividades didácticas que puedan resultar más interesantes. Siempre Birello y Fantauzzi²⁷ sostienen que el estudiante hispanohablante que se acerca al italiano como lengua extranjera es atraído muy

²⁵ Birello M. e Fantauzzi S., “L’italiano in Spagna”, in Balboni P.E. e Santipolo M., *L’italiano nel mondo*, 2003, Roma, Bonacci.

²⁶ Ibid.

²⁷ Birello M. e Fantauzzi S., “L’italiano in Spagna”, in Balboni P.E. e Santipolo M., *L’italiano nel mondo*, 2003, Roma, Bonacci.

positivamente por la cultura italiana, considerada cercana, amiga: eso facilita la función del docente que no tiene que mediar mucho entre las dos culturas afines pero puede proponer, desde el primer momento, materiales auténticos como películas, programas de tv, revistas y música para ayudar a los estudiantes a reflexionar y entender algunos matices importantes de la otra cultura. La dicotomía que hemos presentado arriba, por lo que concierne al planteamiento diferente de los estudios del italiano como lengua extranjera según la institución local, se refleja en las actividades utilizadas para llevar adelante los diferentes enfoques metodológicos; por lo tanto, en las facultades universitarias tradicionales tendremos, en las clases de lengua, actividades como la traducción, la composición, las preguntas con respuesta múltiple, el dictado y así sucesivamente, cuyo objetivo principal es favorecer una adecuada reflexión sobre la gramática de la lengua. En las Escuelas Oficiales de Idiomas y en los Institutos Italianos de Cultura amplio espacio se da en cambio a las actividades de tipo comunicativo, con el objetivo de desarrollar la producción en contextos interaccionales cotidianos: tendremos, por lo tanto, una notable difusión del *role-play*, libre o guiado, actividades de dramatización y de *information gap*, cadenas mnemónicas, actividades para la discusión coral y trabajos del grupo clase.

Como ya hemos dicho, la mayoría de los estudios ha registrado un desarrollo mayor, por lo menos hasta ahora, en la dirección del aprendizaje del español para italófonos y atañe más o menos a todos los subsistemas lingüísticos, con cierta preponderancia de los estudios morfológicos y lingüísticos (sobre todo la cuestión de los “falsos amigos”, o sea palabras similares en la forma pero diferentes en el significado), pero también con la presencia de estudios en los ámbitos fonéticos y fonológicos, sintáctico y pragmático. Una lista exhaustiva de estos estudios contrastivos entre español e italiano

es la de Calvi²⁸: a partir de estas listas y otros estudios recientes se ve como se ha trabajado (y se sigue trabajando) también en la dirección del italiano para hispanohablantes. Recordamos entre todos los trabajos de Carrera Díaz²⁹ sobre la engañosa facilidad del italiano para los hispanohablantes y de Ambroso³⁰ sobre las dificultades que los estudiantes hispanohablantes, que han conseguido un nivel bastante avanzado en italiano, encuentran a nivel lexical. A este propósito, Calvi³¹ (que mucho ha publicado sobre la didáctica del español para itálofonos) afirma que los estudios contrastivos hechos en una dirección lingüística no son necesariamente útiles en la otra: en particular, una gramática contrastiva pensada para enseñar el español como lengua extranjera a los itálofonos, no servirá en la otra dirección y se elaborará otra específica con aquella finalidad. Sobre este punto retenemos que un enseñante de lenguas extranjeras debería sin más tener claras las áreas “a riesgo” en los diferentes subcampos lingüísticos y quizás podría ser útil presentar en clase, según los casos, fragmentos de análisis contrastivo sobre las cuestiones más complicadas.

Además, puede ser útil también una comparación de las diferencias entre las normas socio-culturales de los dos idiomas, para subrayar un problema que potencialmente puede ser de tipo interaccional y social.

Estamos seguramente de acuerdo con Calvi cuando, con referencia al aprendizaje del léxico español por parte de estudiantes itálofonos, afirma que la afinidad lingüística resulta muy útil para un desarrollo rápido de las habilidades de recepción, o sea de las habilidades como escuchar y leer, que se consideran en cierto sentido pasivas (porque

²⁸ Calvi M.V., *Lingüística contrastiva de español y italiano*, 2003, Mots, palabras, words 4, pp.17-26.

²⁹ Carrera Díaz M., *Italiano para hispanohablantes, la engañosa facilidad*, 1979-1980, Rassegna italiana di linguistica applicata XI, pp.23-40.

³⁰ Ambroso S., *Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzada in italiano come L2*, 2001, Madrid, Arrecife/UAM.

³¹ Calvi M.V., *Lingüística contrastiva de español y italiano*, 2003, Mots, palabras, words 4, pp.17-26.

no propiamente productivas como puede ser comunicar oralmente o escribir utilizando la lengua extranjera). Además, Calvi³² nota que la afinidad lingüística lleva a fenómenos de interferencia en el momento en que el estudiante produce utilizando la lengua extranjera: en este momento se manifiesta con frecuencia el *transfert negativo* que, como lo define Odlin³³, es la influencia de la interferencia lingüística y produce como resultado toda una serie de errores que constituyen una divergencia más o menos evidente entre la actitud del hablante nativo e del no nativo de un determinado idioma.

A estas alturas la afinidad ya no ayuda, más bien se revela una arma de doble filo y el estudiante encuentra dificultades siempre mayores en tener separados los dos códigos y incurre en una serie de errores en todos los subsistemas lingüísticos. Estos errores, si no individuados y corregidos de manera adecuada, pueden llevar a la fosilización de la interlengua o de una buena parte del sistema lengua (lo mismo que dice Ambroso y que ya hemos mencionado por su estudio sobre los problemas lexicales encontrados por los hispanohablantes con un nivel avanzado de italiano como lengua extranjera).

Carrera Díaz³⁴ sostiene que para conocer bien una lengua extranjera necesitamos no solo estudiarla en sí misma, sino observarla desde el punto de vista del otro idioma implicado en el proceso: por lo tanto es necesario observar el español desde el punto de vista del italiano y este último desde el punto de vista del español, reafirmando así la validez del criterio de la bidireccionalidad.

En España y en Italia los enseñantes son, muy frecuentemente, hablantes nativos de la lengua materna de los estudiantes y hablantes no nativos de la lengua extranjera que enseñan, por eso, a veces, la lectura de textos sobre el análisis contrastivo de los dos

³² Id.

³³ Odlin T., *Language transfer*, 1989, Cambridge, CUP.

³⁴ Carrera Díaz M., "Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español". In Cancellier A. e Londrero R., *Italiano e spagnolo a contatto*, 2001, Padova, UNIPRESS, pp.5-24.

idiomas, coordinados de manera bidireccional, ofrece elucidaciones importantes y válidas inspiraciones de reflexión para los profesores sobre los dos idiomas observados.

Calvi³⁵ considera esencial el concepto de contrastividad en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera para delimitar el *transfert* negativo en idiomas afines. Ella afirma que los elementos lingüísticos similares a la lengua materna del estudiante se habrían entendido con mucha más facilidad y los elementos diferentes con particular dificultad y ofreció un minucioso *background* teórico y un sistema de actuaciones técnicas en el aprendizaje de un idioma. Se pensó que, una vez identificadas las áreas de mayor riesgo, sería posible preparar materiales didácticos mayormente eficaces para la lengua extranjera y entonces facilitar su aprendizaje. Por lo tanto, en los años sesenta el análisis contrastivo fue una de las columnas teóricas del enfoque estructuralista y del método audio-oral y, en su hipótesis más extrema, el análisis contrastivo sostenía que todos los errores de un estudiante de una determinada lengua extranjera podían atribuirse a la interferencia de su propia lengua materna.

En realidad las cosas no estaban exactamente así: muchos estudios durante los años setenta demostraron que muchos errores cometidos por los estudiantes de una lengua extranjera no eran el resultado de la interferencia de sus lenguas maternas y que muchos errores pronosticados a partir del criterio del análisis contrastivo, en la práctica no se verificaban. Según las teorías el análisis contrastivo solo tiene función diagnóstica y puede identificar cuáles son los errores debidos a la interferencia. Cuando hacemos una comparación entre dos idiomas tenemos que considerar el criterio de distancia lingüística en cuanto, naturalmente, la relativa semejanza entre dos lenguas afines no solo facilita el *transfert* positivo de la lengua materna a la lengua extranjera, y entonces

³⁵ Calvi M.V., *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, 1995, Milano, Guerini Scientifica.

facilita el aprendizaje por lo menos en su fase inicial, sino es muy a menudo causa de errores debidos a la asociación que los estudiantes hacen cerca de la simetría de los dos idiomas. Queda claro que, obviamente, para el hablante nativo de un determinado idioma habrá idiomas más fáciles de aprender que otros.

Pallotti³⁶ afirma que la distancia lingüística es un hecho objetivo que sin duda existe, como existen también las distancias subjetivas, o sea la manera en que los estudiantes perciben las lenguas extranjeras como más cercanas o más lejanas desde su propia lengua materna más allá de la distancia real establecida (por cuanto posible) por la lingüística tipológica y comparativa: algunos elementos lingüísticos resultarán más trasladables que otros a la lengua extranjera, porque estos mismos se perciben como lingüísticamente específicos. Es por lo tanto evidente que el fenómeno del *transfert* existe y hoy en día los estudiosos lo dan por descontado, llevando sus estudios hacia el porqué y cómo ésto se verifica.

Odlin define el *transfert* lingüístico como la influencia resultante desde semejanzas y diferencias entre lengua de destino y cada idioma precedentemente aprendido. Queda así superado el concepto según el cual solo la lengua materna de los estudiantes es la causa del *transfert* lingüístico, sea positivo sea negativo.

La posesión de cierta casuística de errores hechos por los hablantes nativos de un idioma en algunos subniveles lingüísticos de su propia lengua extranjera puede permitir prever con buenas probabilidades las posibles áreas de riesgo que ellos encuentran durante el estudio, aunque se necesita considerar la interacción de diferentes factores internos y externos. Como consecuencia, Odlin³⁷ afirma que las semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera podrán producir:

³⁶ Pallotti G., *La seconda lingua*, 1998, Milano, Strumenti Bompiani.

³⁷ Odlin T., *Language transfer*, 1989, Cambridge, CUP.

1. *Transfer* positivo: cuando la proximidad lingüística permitirá la adquisición más rápida de ciertos elementos de la lengua extranjera; por ejemplo la semejanza lexical permitirá una comprensión rápida de la lectura. Se trata entonces de la posibilidad de usufruir de la semejanza entre dos idiomas y sacar provecho para un aprendizaje más rápido de la lengua extranjera.
2. *Transfert* negativo: como visto incluye divergencia desde las normas lingüísticas (y socio-culturales) de la lengua de destino: es bastante simple identificarlo para el profesional y muy a menudo se asimila a los errores de producción en la lengua extranjera, pero hay también otras modalidades por las que una prestación de un sujeto en una lengua extranjera se diferencia desde la actitud, sea lingüística que sociocultural del hablante nativo.

A veces, afirma además Odlin, puede ser muy complicado i difícil distinguir entre *transfert* y simplificación: no siempre la no aparición de una norma propia de las lenguas extranjeras es debida a un fenómeno de *transfer* sino a un proceso de simplificación. Además que hay que considerar, como dice el mismo Odlin, que el *transfer* es condicionado también por las variaciones individuales de los sujetos como la experiencia y la aptitud hacia el aprendizaje lingüístico. Por eso la comparación de sistemas lingüísticos mira a ser seguramente más relevante por la conducta colectiva que por la individual: desde un análisis contrastivo, también bidireccional, podemos individuar el tipo de problema al que mayormente está expuesto el conjunto de los hablantes nativos de un determinado idioma, pero el individuo que pertenece a aquel grupo puede no respetar aquella previsión por sus propios conocimientos y habilidades individuales. Entonces el *transfert* puede ser causado por toda una serie de factores

lingüísticos y estructurales y también por factores no estructurales. Entre estos Odlin individua los más importantes:

- la motivación: se ha visto, por ejemplo, que un grupo de estudiantes chinos muy motivados ha aprendido el inglés mucho más rápidamente que los estudiantes españoles e italianos escasamente motivados;
- las variaciones individuales: como ya hemos visto, nunca hay dos personas que hablan exactamente de la misma manera; hay diferencias individuales sobre todo en el timbre de la voz, en la entonación, en las elecciones lexicales y también en otros subsistemas lingüísticos. Además, estas variaciones pueden ser causadas por la personalidad de los individuos, de hecho se registra cierta ansiedad en los sujetos cuando vienen a contacto con estructuras de la lengua extranjera que no son familiares;
- la personalidad es un factor importante también para un correcto aprendizaje de la pronunciación: siempre Odlin nos dice que son los sujetos con una mayor abertura mental y cultural los que llegan antes y mejor a una adecuada pronunciación en la lengua extranjera: los que se sienten emotivamente cerca a la comunidad de los hablantes la lengua de destino superan y atenúan más fácilmente su acento extranjero, mientras que los que no se sienten integrados en la comunidad y en sus reglas socio-culturales mantienen la influencia de la pronunciación de su lengua materna.

Por lo tanto, se deduce que algunas características no estructurales pueden ayudar al estudiante o, al contrario, causarle problemas en el aprendizaje del idioma extranjero: cuanto más motivados son los estudiantes, tienen flexibilidad y abertura lingüístico-

cultural hacia la lengua extranjera y tienen capacidades de adaptación fonética, mejores serán sus resultados en el aprendizaje del idioma extranjero.

Fillmore³⁸ observa también la correlación de la competencia y del uso a nivel avanzado de la lengua materna con el éxito académico y social en la lengua extranjera, sobre todo en las habilidades de lectura y escritura. Desde esta discusión podemos deducir que el concepto de *transfert* tiene una acepción muy amplia y es un concepto que reúne toda una clase de comportamientos, procesos, condicionamientos, cada uno de los cuales tiene que ver con la influencia de conocimientos lingüísticos precedentes, no solo de la lengua materna, sino también de los otros idiomas conocidos (influencia *traslingüística*). El *trasfert* además es uno de los procesos que contribuyen a dar forma a la *interlengua*, fenómeno que trataremos minuciosamente más adelante.

El discurso sobre la afinidad lingüística, la distancia lingüística, la influencia de idiomas precedentemente estudiados y conocidos por los estudiantes y todas las posibles variantes, también individuales, que pueden causar *transfert* es muy importante y un profesional de la enseñanza tiene que estar al tanto con todo esto y saberlo aplicar cuándo y cómo le parezca oportuno y necesario para sus estudiantes. Nosotros, como hemos dicho durante este estudio, estamos a favor de una metodología comunicativa de tipo ecléctico que aproveche todas las ventajas ofrecidas por las demás ciencias sociales interesadas en el lenguaje y todos sus aspectos.

³⁸ Fillmore L.W., "Individual differences in second language acquisition" in Fillmore C., Kempler C. e Wang W., *Individual differences in language ability and language behavior*, 1979, New York, Academic Press, pp.170-187.

CAPÍTULO 2

LA INTERLENGUA Y EL ERROR LINGÜÍSTICO

2.1 El fenómeno de la Interlengua

2.1.1 Qué es la Interlengua

Por interlengua se entiende un sistema lingüístico transitorio que caracteriza el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Individua, entonces, aquella fase, todavía imprecisa y intermedia, desarrollada por quien aprende una segunda lengua sin que esta sea completamente adquirida, preservando algunas características de la lengua materna hacia la lengua objetivo y aportando a esta algunas “inovaciones”³⁹.

La noción de interlengua intenta considerar las producciones de un discente no como popurrì de oraciones más o menos incorrectas y/o deviantes en comparación con la norma de la segunda lengua, sino como un sistema intermedio regulado a través de sus específicas normas, si bien diferentes las de la lengua de destino. La interlengua, de hecho, presenta rasgos de “sistematicidad” en cuanto híbrido producto (exactamente “interlingüístico”) tanto de las influencias de la lengua materna, cuanto de los factores universales individuados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Hasta la mitad de los años 60, el interés de los investigadores era dirigido a los sistemas lingüísticos de la lengua materna o de la segunda lengua, y no a las etapas intermedias del aprendizaje, ni al discente y a sus continuos intentos/esfuerzos de

³⁹ Pallotti G., “Le ricadute didattiche delle ricerche sulla Interlingua”, 2005, in E. Jafrancesco (a cura di), *L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti*, 2005, Atene, Edilingua.

reproducción de la segunda lengua. El concepto de interlengua, de hecho, se basa en la teoría según la cual existe una estructura psicológica latente en el cerebro, que viene activada cuando un individuo intenta aprender una segunda lengua. Larry Selinker propuso la teoría de la interlengua entre el 1969 e il 1972, observando que, en cierta situación, las expresiones producidas por el discente son diferentes respecto a las que los hablantes nativos producirían si intentaran transmitir el mismo mensaje. Esta comparación revela un sistema lingüístico a parte, cuya existencia puede ser verificada estudiando las expresiones de los discentes que intentan reproducir una norma de la lengua objetivo⁴⁰.

Así que Selinker define la interlengua como un sistema a parte, una verdadera lengua, producto de una gramática mental, o sea de un conjunto de reglas, algunas atribuibles a la lengua materna, otras a la segunda lengua, otras a mecanismos mentales universales en parte innatos y inconscientes, en parte conscientes, que no son resultado de la imitación de la segunda lengua, sino de la competencia interlingüística, transitoria, provisional y sujeta a adaptaciones en cuanto sus normas resultan variables en el tiempo⁴¹.

2.2 Variabilidad de la Interlengua

2.2.1 Una lengua sin gramática

Las primeras etapas de un proceso de aprendizaje de una segunda lengua siempre son las más interesantes. Las primeras estructuras lingüísticas aprendidas son palabras

⁴⁰ Una interlengua es también una lengua artificial auxiliar utilizada por los que hablan idiomas diferentes para poder comunicar en un contexto multilingüe, fuera de los países de origen.

⁴¹ Selinker L., *Rediscovering Interlanguage*, 1992, London, Longman.

aisladas y no contextualizadas: gramática, morfemas e reglas sintácticas (útiles para organizar el discurso y instituir relaciones entre las palabras) solo se aprenden en un segundo momento. Esto porque la variedad básica de la interlengua puede ser clasificada como una “lengua sin gramática”⁴².

➤ *Las primeras palabras aprendidas.*

Es evidente que la primera preocupación en aprender un nuevo idioma es resolver el problema de la interacción; así que las primeras palabras aprendidas sirven para abrir o mantener la comunicación. Frecuentemente se denota la ausencia de sustantivos (a exclusión de unos fundamentales que dependen de contextos específicos de aprendizaje) y la paralela, relativa abundancia de adjetivos, verbos y deícticos para referirse al mundo y describirlo. Los adjetivos sirven de hecho a expresar un juicio de valor con la realidad circundante, como también a especificar la relación del hablante con el interlocutor. La primera necesidad que se denota es instaurar y establecer relaciones, entonces la mayoría de las veces se aprenden palabras y fórmulas que sirven para gestionar la conversación y las interacciones: *capito? non capisco; come? no/si*; palabras muy frecuentes (como los deícticos: *questo, quello*; algunos adjetivos: *buono, bello*; o palabras altamente genéricas como *fare, cosa*), algunos pronombres personales (*io, tu, lui/lei*); fórmulas de agradecimiento y cortesía (*grazie, scusa, prego, per favore*) y de saludo (*ciao, arrivederci, buongiorno*)⁴³.

Esto vale sobre todo para discentes niños. Por contra, para los adultos ha sido relevado un mayor interés, en las primeras etapas de aprendizaje, hacia la memorización

⁴² Chini M., “Interlingua: modelli e processi di apprendimento”, in De Marco A. (a cura di), 2000, *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, pp.45-69.

⁴³ Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, 2002, Firenze, La Nuova Italia.

lexical: una serie de palabras memorizadas para luego ser modificadas y combinadas según las reglas gramaticales⁴⁴.

➤ *Las Fórmulas.*

Entre las primeras expresiones normalmente aprendidas aparecen las fórmulas: verdaderos módulos prefabricados de lenguaje, oraciones memorizadas sin un verdadero análisis. Se verifica, entonces, también a los niveles de aprendizaje más bajos, que se escuchen estudiantes pronunciar oraciones inesperadamente correctas, mucho más por encima de lo que les consentiría la capacidad lingüística hasta entonces adquirida. Se trata precisamente de fórmulas aprendidas de memoria y no analizadas, que no reflejan realísticamente las competencias alcanzadas. Por otro lado dichas fórmulas vienen utilizadas solo para realizar actos lingüístico-comunicativos muy frecuentes y estandarizados (saludar, preguntar por el nombre, la edad o la nacionalidad): escuchadas muchas veces y verificada su utilidad conversacional, estas fórmulas vienen instintivamente fijadas en la memoria y en el uso. Estas fórmulas (o *patterns* o módulos) representan unas verdaderas “islas de fiabilidad” a las que agarrarse sintiéndose todavía inseguros en la producción de oraciones correctas en la segunda lengua. Muchas veces ocurre que estas fórmulas memorizadas y producidas de manera absolutamente mnemónica y automática, sean muy a menudo en disconformidad con el sentido general del enunciado y del contexto.

El uso de las fórmulas es un fenómeno común a todos los discentes (en particular de nivel A1), si bien algunos estudiantes puedan mostrar estilos de aprendizaje más mnemónicos (y entonces utilizan con mayor frecuencia dichas fórmulas) y otros, por otro lado, un enfoque más analítico, basado en el intento de aplicar reglas gramaticales

⁴⁴ Desde un punto de vista estructural, entonces, la Interlengua presenta características propias de los dichos “códigos simples” (lengua pidgin, lenguaje infantil, *foreigner talking*, etc.).

aprendidas poco a poco, aunque acompañadas frecuentemente por “útiles” errores en el enunciado⁴⁵.

2.2.2 La gramática de las lenguas sin gramática

En las fases iniciales del aprendizaje, entonces, los discentes intentan combinar entre ellas palabras y fórmulas prefabricadas que sean disponibles en el inmediato, en el continuo esfuerzo para comunicar. Pero por esta combinación no existe una verdadera gramática⁴⁶; de hecho la interlengua presenta, en particular en las etapas primeras, una escasísima presencia de morfología: los verbos no se conjugan sino son producidos en formas básicas (infinito, presente, sobre todo I e II persona singular); los nombres no se declinan según el número e género y se registra un uso predominante de la parataxis y de *arciforme*. Se denota otrosí un constante y insuficiente uso de la cópula entre sujeto y predicado, así como un uso casi inexistente de preposiciones y artículos; o puede verificarse tal vez el caso contrario, o sea su uso abundante pero inoportuno, es decir en contextos no contemplados por la norma estándar.

Entonces la adquisición de una segunda lengua no debe ser considerada como un proceso de simplificación inicial, poco a poco abandonado, sino como un proceso/intento constante de reconstrucción que parte de una hipótesis simple y luego conoce etapas complejas. La adquisición de una lengua segunda, entonces, consiste en

⁴⁵ Arcaini E. (a cura di), 1984, *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana.

⁴⁶ «L'interlingua [...] è un sistema linguistico in continua evoluzione, organizzato sulla base di una “grammatica” specifica, cioè di un sistema di regole (relative alla fonetica, alla fonologia, morfologia ecc...) che l'apprendente “costruisce, elabora”, a partire dalle caratteristiche dell'input cioè “campioni” di lingua target. Si può parlare di una vera e propria “costruzione della grammatica”» in Anna Giacalone Ramat, 2003, *Verso l'italiano: percorsi e strategie d'acquisizione*, Carocci, Roma, p. 18

un proceso rector que se origina desde una hipótesis del discente, el cual intenta producir y apropiarse de reglas cada vez más eficaces para la comunicación que gradualmente se acercan a las reglas de la lengua de destino⁴⁷.

2.2.3 La influencia de la lengua materna

Los que aprenden una segunda lengua y que tienen sustratos lingüísticos diferentes parecen seguir todos un camino común en la adquisición de ciertas estructuras; un camino que parece determinado por el mezclarse de dos tipos de factores: estructura de la lengua de destino y organización de la mente humana. Esta visión del aprendizaje (influenzada por las teorías cognitivistas) redimensiona la influencia tradicionalmente reconocida a la lengua materna, factor crucial según la teoría comportamentista de la que hemos hablado en el capítulo 1, la cual considera el aprendizaje como adquisición de una serie de hábitos; adquisición que se verifica en la gradual superación de los hábitos de la lengua materna hasta la instauración de los de la segunda lengua. Según las teorías cognitivistas, entonces, la interlengua y sus producciones ya no resultan subordinadas a la lengua materna, sino son el producto de estrategias universales. La influencia de la lengua materna viene muy a menudo definida como *transfer*; palabra que presupone semánticamente que en las etapas de aprendizaje algo sea “transportado” de una lengua a otra (aunque no siempre es así):

“[il *transfer* è] un termine generico per un’intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti, ciascuno dei quali ha a che fare con l’influenza trans linguistica, cioè con l’influenza e l’uso di

⁴⁷ Chini M., *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, 2005, Roma, Carocci.

conoscenze linguistiche precedenti [...]. Questa conoscenza contribuisce alla costruzione dell'interlingua⁴⁸.

La fonología es sin duda el nivel donde la influencia de la lengua materna es mayor y más reconocible, ni mucho menos duradero y difícil de eliminar; de hecho se puede conocer una segunda lengua de manera casi perfecta y sin embargo conservar un típico acento extranjero.

A nivel lexical, por otra parte, se verifican extraños casos de errores debidos al *transfer*: se trata de los falsos amigos, así llamados por la semejanza gráfica o fónica de palabras pertenecientes a las dos lenguas en contacto, pero que tienen significado totalmente diferente.

En la sintaxis también pueden verificarse fenómenos de *transfer*: eso depende obviamente de las reglas sintácticas de las lenguas maternas de los discentes. Se habla de principio de rilexificación: cuando no se logra asimilar completamente las estructuras de la segunda lengua, se utilizan las palabras de la segunda lengua ensambladas según las estructuras de la lengua materna.

Hasta ahora el *transfer* siempre ha sido considerado como un fenómeno de interferencia lingüística con connotación de negativa. Pero no hay que olvidarse del papel también positivo que muy a menudo la lengua materna desenvuelve en el aprendizaje de la segunda lengua. Siempre se ha puesto en tela de juicio la oportunidad, por un discente, de apoyarse cuanto más posible a su propia lengua materna o si sea preferible, por otro lado, concentrarse exclusivamente en la lengua segunda, intentando, hasta donde posible, olvidar la lengua materna. Según Silkner acudir constantemente a la lengua materna valora

⁴⁸ Larry Selinker, *Rediscovering Interlanguage*, 1992, Longman, London-New York, p. 208

“l’idea che la lingua materna abbia principalmente un ruolo facilitativo nel creare l’interlingua, qualora l’apprendente percepisca, mediante delle identificazioni interlinguistiche, una corrispondenza tra qualche proprietà della lingua materna e della lingua d’arrivo.”⁴⁹

Estas identificaciones interlingüísticas representan entonces unas inevitables estrategias de base del aprendizaje.

2.3 El error

2.3.1 Qué es un error

Por *Error* se entiende una desviación de la norma aceptada y codificada en las realizaciones de una comunidad lingüística, una divergencia de la producción considerada como apropiada por un hablante nativo:

“L’errore è parte ineliminabile del processo di apprendimento di una lingua, ed anzi segno dello sforzo da parte del discente di ipotizzare una grammatica adatta a descrivere la L2, sulla base delle regolarità osservate e delle attese acquisite nella L1.”⁵⁰

Ya a partir de los años 50 se desarrollan nuevos modelos de análisis y investigación relativos a los procesos de aprendizaje de una segunda lengua que ponen de relieve y dedican particular atención al fenómeno del error. Uno de los primeros modelos descriptivos de estos procesos es el llamado análisis contrastivo, mediante el cual viene remarcada la influencia de la lengua materna en las nuevas costumbres lingüísticas (sea a nivel de aprendizaje que de producción) de la segunda lengua. La hipótesis “fuerte” del análisis contrastivo afirma que la lengua materna del discente interfiere (sobre todo a los niveles básicos del aprendizaje: A1-A2) en y con la adquisición de la segunda

⁴⁹ L. Selikner, *op. cit.*, p. 172

⁵⁰ Boylan citado da Serra Bometo C. (a cura di), *C’era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, 2008, Roma, Carocci, p. 147.

lengua, hasta que los errores resultan incluso previsibles y clasificables en base al conocimiento preventivo de los dos sistemas lingüísticos interesados⁵¹. En particular, allá donde las estructuras de la lengua materna difieren de las de la segunda lengua, se relevan errores que reflejan un *transfer* negativo a partir de la lengua materna. *Transfer* que resulta en cambio positivo en el caso que lengua materna y segunda lengua condividen las mismas estructuras: en este caso es justo la lengua materna la que facilita una correcta ejecución en la segunda lengua (puede ser este el caso de los discentes hispanohablantes que se acercan al italiano o viceversa).

El análisis contrastivo, en su hipótesis “fuerte”, sin embargo ha mostrado unos límites de investigación, considerando que resulta imposible aprontar y disponer de análisis comparativos entre todos los idiomas y que, sobre todo, sean aplicables a clases lingüísticamente homogéneas; de todas formas este análisis ha ampliamente demostrado, si bien dentro de dichos límites, una propia indiscutible validez. Además el análisis contrastivo se basa teóricamente en la previsión del error, pero no todos los errores producidos en la segunda lengua pueden explicarse en función de una interferencia de la lengua materna, considerando que, muy a menudo, interaccionan otros fenómenos de natura psicológica, social, didáctica y patológica.

La llamada hipótesis “débil”, en cambio, (elaborada por Whitman y Jackson⁵²) parte da un análisis *a posteriori* de los errores producidos y desde aquí plantea explicaciones plausibles sobre sus causas, así que se pueden desarrollar estrategias didácticas aptas a sus corrección.

⁵¹ Corder S.P., *Error analysis and Interlanguage*, 1981, London, Oxford University Press.

⁵² Whitman R.L. e Kenneth L.J., *The unpredictability of contrastive analysis*, 2006, Language Learning, vol.22-1, pp.121-143.

2.3.2 Análisis de los errores

Se habla de análisis de los errores a partir de los años 70. A partir de ese momento se valora fuertemente el valor cognitivo del error, no más visto negativamente, como divergencia desde la norma del idioma de destino, sino considerado ahora como preciosa fuente de conocimiento de los procesos de aprendizaje de una lengua segunda, en grado de revelar los progresos gradualmente alcanzados por el discente. Todo esto porque aprender un idioma no quiere decir solo imitar un modelo lingüístico (proceso muy a menudo actuado de manera automática y no analizado), sino también equivocarse. De hecho, según la perspectiva cognitivista, el concepto de error adquiere un nuevo valor: no más forma deviante, éxito de un *transfer* negativo desde la lengua materna hasta la lengua segunda, sino, precisamente, manifestación del aprendizaje, indicador de hipótesis formuladas por el discente en torno a la segunda lengua. Si, por ejemplo, quien aprende el italiano emplea en la fase inicial la forma *vado*, para luego modificarla en *ando*, no quiere decir que se haya verificado una regresión, más bien que *vado* era empleado como forma no analizada (aunque correcta), mientras que *ando* (aunque siendo incorrecta) indica que se está verificando un proceso de adquisición del sistema de reglas inherentes a la formación del presente de indicativo de la primera conjugación.

Así el nuevo filón de investigación del análisis de los errores, a través del estudio directo de los errores (y no de las formas correctas), intenta reconstruir las hipótesis cognitivas formuladas por los discentes al fin de individuar los procesos de aprendizaje y describir así las parciales competencias adquiridas en la segunda lengua. Entonces el análisis pasa ahora al proceso de aprendizaje, sobre la escansión diacrónica de las diferentes y sucesivas etapas de la adquisición de una segunda lengua. Cada etapa de la

evolución puede ser considerada como un sistema lingüístico autónomo (si bien momentáneo), que vive de la confluencia de reglas de la lengua materna (en gran parte) y de la segunda lengua (en menor parte).

Hablamos, entonces, de nuevo y inevitablemente, de interlengua, aquel sistema lingüístico intermedio entre dos (o más) idiomas implicados en el proceso cognitivo; un sistema sin embargo asistemático por cambiar de discente a discente y en base a diferentes factores: edad, cultura, competencias anteriores, estatus socio-económico y cultural, origen etno-lingüística etc. La interlengua es entonces una fase de transición, fluida, en movimiento, que implica una nueva riqueza lingüística, favorecida por el ampliamento y la interacción de diferentes competencias; fase de la cual el error forma parte integrante y operativa, la mayoría de las veces fructuosamente⁵³.

Pero puede verificarse que la evolución de dicho *continuum* pueda interrumpirse y que hipótesis y formas incorrectas sigan caracterizando las ejecuciones en la lengua segunda: se habla de fosilización, un proceso de interrupción en el aprendizaje debido a una falta de motivación del discente el cual nota, en su nivel de dominio de la segunda lengua, si bien imparcial y imperfecto, un sistema suficiente para la comunicación (sobre todo en la edad adulta, cuando se llega al que viene definido *Intermediate Plateau*; un nivel desde el cual, una vez alcanzado, no se verifica ulterior progresión).

En fin, el análisis de los errores también admite sus límites específicos. Uno sobre todos: la eventual falta de errores (en los diferentes tipos de ejercicios de evaluación

⁵³ Esta etapa es caracterizada por un sistema estructurado: también detrás de producciones lingüísticas poco articuladas y desviadoras en comparación con la norma, dichas producciones son de todas formas guiadas por “principios provisionales de regularidad” siempre en aumento, indicador del dinámico evolucionar de las competencias lingüísticas. Pit Corder considera la lengua del aprendente como un *continuum* de conjuntos de reestructuraciones y recreaciones: las primeras debidas a las graduales transformaciones del sistema de la lengua materna (caracterizado por errores de *transfer*), y las segundas por formulaciones de hipótesis sobre el funcionamiento de la segunda lengua (con errores de desarrollo). Corder S.P., *Error analysis and interlanguage*, 1981, Oxford, Oxford University Press.

propuestos a los estudiantes) no demuestra una competencia lingüística alcanzada⁵⁴; además que la clasificación de los errores no es unívoca por su origen siempre diferente y voluble.

2.3.3 Clasificación de los errores en italiano como segunda lengua

Los errores de hecho pueden (y tienen que) ser enfocados desde diferentes perspectivas de análisis⁵⁵:

- indicadores de cambio/evolución del sistema lingüístico de destino;
- indicadores de secuencias y estrategias de aprendizaje;
- identificadores de las “areas a riesgo” en el aprendizaje de un sistema lingüístico;
- espías de los procesos de apropiación de un nuevo sistema lingüístico, útiles a la planificación de un adecuado programa didáctico.

Existen por lo tanto diferentes criterios para reconocer y identificar los errores:

- corrección (en comparación con una norma de referencia, por ej. italiano estándar, neoestándar);
- pertinencia (en comparación con un determinado objetivo, o contexto situacional);
- comprensibilidad (entender y hacerse entender);
- subjetividad (en comparación con el enseñante).

Esquematizando ulteriormente, podemos afirmar que las direcciones de investigación pueden ser:

⁵⁴ Puesto que muy a menudo el aprendiente evita utilizar estructuras que considera difíciles o todavía no adquiridas completamente.

⁵⁵ Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, 2009, Perugia, Guerra edizioni.

- estudiar y describir las más frecuentes dificultades estructurales del italiano, independientemente de la lengua materna del discente;
- analizar las características de las interlenguas de los descentes en función contrastiva con la segunda lengua, relevando la valoración personal atribuida a cada error y los esfuerzos aprontados para eliminarlos⁵⁶.

Se empieze ante todo desde la consideración que el italiano, como es sabido, es un idioma caracterizado por un elevado grado de morfologización, evidente en el alto número de sufijos e desinencias que indican género, número, persona, tiempo; formas que crean muchos problemas, en particular en las fases iniciales del aprendizaje. Los errores que consiguen son fácilmente deducibles y clasificables (ej.: un'amico; siamo stato). Las dificultades en reconocer y justificar un error, entonces, no surgen cuando la regla es estable, fija, sino cuando es fluida, inestable, o sea cuando coexisten normas semejantes y todas válidas si adaptadas a diferentes situaciones comunicativas. Ante todo la *consecutio temporum* o la oración hipotética (muy a menudo insuficiente también en la producción in italiano de un nativo) arrecan problemas en clase no solo a los alumnos, sino también al enseñante por lo que son los criterios elegidos en sus explicaciones.

De todas formas, estadísticamente (y independientemente de la lengua materna), el porcentaje más alto de error se verifica en:

- elección de preposiciones;
- uso del subjuntivo;
- uso de los tiempos pasados;

⁵⁶ Freddi G., *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, 1970, Bergamo, Minerva Italica.

- elección y uso de los pronombres personales (con consiguiente incorrecta concordancia con la persona verbal).

Si bien muy frecuentemente los discentes extranjeros intuyen realísticamente las objetivas dificultades del estudio del italiano, siempre concentran su propia atención cognitiva exclusivamente en el nivel formal, concientes de la amplitud y las diversidades de las normas existentes; eso pasa también a niveles avanzados de aprendizaje, cuando el nivel formal del alumno es alto y ya no se verifican errores gramaticales o sintácticos y los objetivos comunicativos son conseguidos con facilidad y positivamente. Pero, a nivel pragmático, quedan dificultades y diferencias en comparación con un nativo italiano, cuya discursividad presenta características de expresividad y eficacia no conseguidas por un no nativo. En resumen, lo que pasa es que los discentes no están en condiciones de aplicar al contexto de la segunda lengua las mismas competencias que ponen en práctica en su propia lengua materna⁵⁷.

2.3.4 Corrección de los errores⁵⁸

➤ *Cuando.*

Análisis y corrección de los errores son un hecho institucional y constante en la praxis didáctica que admite la interacción enseñante/alumno y que tiene repercusiones positivas (la mayoría de las veces) sobre el aprendizaje, modificando (frecuentemente mejorando y sensibilizando) la relación entre profesor y estudiante.

La individuación de los errores obra durante todo el itinerario didáctico, no sólo en los momentos institucionales (o sea a ejercicio cumplido), sino en cada momento de la interacción enseñante/alumno: en cada momento el docente acompaña al estudiante,

⁵⁷ Banfi E., "Italiano come L2", in Id. (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp.35-102.

⁵⁸ Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, 2009, Perugia, Guerra edizioni.

vigila por su aprendizaje y evidencia constantemente los errores (más y mejor cuando se le pregunta por la explicación de algo). La corrección explícita debería por norma ser sucesiva a los deberes suministrados, pero frecuentemente puede acompañar a la ejecución de los mismos (en caso de evidentes dificultades o incomprensiones): una buena costumbre es la de reconocer juntos los errores, marcarlos y después comentarlos juntos.

➤ *Quien.*

Es necesario que el docente, en la fase de localización y corrección de los errores, siempre estimule un crítico e paralelo proceso de autoevaluación del estudiante, para que se responsabilice y adquiera un papel activo en la acción didáctica, así que la corrección sea efectuada por ambos. El enseñante tiene que ayudar al estudiante en la construcción de un camino de aprendizaje personalizado basado en su experiencia de formación y sus conocimientos anteriores. La adquisición de una segunda lengua presupone una gradual automatización de procesos cognitivos cada vez más complejos. Es normalmente decidida por el enseñante la secuencia de análisis y corrección de los errores. La conciencia del error cometido, por parte del discente, no debe reducirse ni percibirse como mera anotación punitiva del enseñante. Siempre hay que interaccionar con la clase y consultar constantemente al alumno sobre su conciencia del error cometido, así como sobre la idea que el mismo alumno se ha hecho acerca del nivel de aprendizaje que ha alcanzado. Un sistema al que siempre se puede recurrir, sobre todo para resaltar la percepción y conciencia del error en el alumno, es la comparación de la lengua materna con la segunda lengua, proceso que reinstaura y resalta la relación contrastiva entre las dos, animando así al discente hacia la autoevaluación crítica y analítica de las motivaciones metalingüísticas de los errores cometidos.

➤ *Qué.*

Qué corregir? Ante todo hay que tener en cuenta los objetivos. En particular podemos teorizar una clasificación general de los errores según las siguientes tipologías:

- pre-sistemáticos (o ocasionales): que se presentan antes de conocer la existencia y la natura de las reglas y entonces no hay que corregirlos vista la provisional insuficiencia del discente);
- sistemáticos (o cristalizados): producidos en el momento en que el alumno intenta descubrir el funcionamiento de la segunda lengua y formula hipótesis. Las causas principales de esta tipología de error pueden ser: 1) la interferencia de la lengua materna o de otro idioma conocido, y se habla en este caso de errores interlingüísticos (es el caso de varios ejemplos de influencia ejecutada por el inglés y el español); 2) formulación de hipótesis incorrectas sobre el sistema de reglas de la segunda lengua, y se definen errores intralingüísticos (o evolutivos: veremos los casos de conjugación incorrecta, incorrecta concordancia de género, número etc.). En este caso el enseñante es obligado a intervenir y explicar las reglas, sus desviaciones y las hipótesis equivocadas;
- post-sistemáticos (o superfluos) que muestran, no obstante la adquisición del sistema correcto, una incoherencia en su aplicación. Estos pueden ser debidos también a distracción, urgencia, pereza y tienen que ser explicados y corregidos;
- de la norma: cuando, aceptada una regla, en la practica se desvía de ésta;
- del sistema: se verifican cuando se ha asimilado el sistema y los resultados, aunque equivocados formalmente, pueden de todas maneras resultar aceptables por el mismo sistema (cfr. **io ando*);

- pragmáticos, derivantes de la escasa atención dirigida a la situación comunicativa (o de la falta de conciencia de las características de organización del discurso en relación a específicos contextos);
- socioculturales: consistentes en infracciones de hábitos y convenciones sociales, reglas de comportamiento (también y sobre todo a nivel lingüístico-conversacional) que una comunidad se ha dado;
- lingüísticos, discorsivos, referenciales y comunicativos.

No obstante su especificidad, no todos los errores tienen la misma relevancia, cuya gravedad se deja a la decisión del docente, y puede depender de factores diferentes:

- objetivos didácticos: se preve la adquisición de cada específica competencia y los errores producidos en otros ámbitos son considerados secundarios);
- edad de los estudiantes: no se puede pretender, desde quien está aprendiendo un idioma, comportamientos lingüísticos diferentes en comparación los que tendrían los coetáneos en su propia lengua materna;
- tiempo dedicado a la presentación/explicación de los aspectos lingüísticos: se habrá un mayor número de errores en aquellas areas a las que se ha dedicado una atención menor;
- corrección en la presentación / corrección de los ejercicios⁵⁹.

➤ *Como.*

Siempre hace falta tener una visión de las diferencias entre las dos lenguas y se pueden desarrollar actividades metalingüísticas a partir de la natural curiosidad del discente relativamente al porque de algunos fenómenos lingüísticos encontrados.

El análisis de los errores consente a los enseñantes:

⁵⁹ Cerri R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, 2007, Roma, Carocci.

- conocer las estrategias de aprendizaje de los alumnos;
- auto-evaluar su propio método didáctico;
- ser críticos hacia los materiales didácticos utilizados (muy a menudo lagunosos o con enfoques no condivididos o de todas formas indiferentes a las diferentes situaciones de aprendizaje) .

En función de estos factores, entonces, pueden ser adoptados diferentes criterios de corrección de los errores, especialmente en relación al tipo de estudiantes (y de su nivel de aprendizaje) y de errores cometidos durante los ejercicios. Así que podemos hablar de corrección:

- comunicativa: solo se marcan los errores evidentes que invalidan el buen éxito de un acto comunicativo (el mejor método si se trata de discentes principiantes);
- *rilevativa*: una manera de marcar con la que solo se subraya un error sin alguna otra indicación (útil sobre todo para relevar los errores post-sistemático, en cuanto se induce al estudiante hacia una mayor conciencia y a una auto-corrección);
- resolutiva: el enseñante señala los errores y luego da una reescritura correcta del texto que los contiene (útil para corregir sobre todo los errores pre-sistemáticos).

A estos sistemas se les puede en fin añadir, por muchos considerado como el más aconsejable (por que el más equilibrado), un sistema de corrección mixta, con el cual el docente elige caso por caso qué tipo de indicación correctiva dar al estudiante, según la tipología de error cometido, de las competencias adquiridas, de los argumentos tratados en el programa⁶⁰.

⁶⁰ Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, 1994, Torino, UTET.

2.4 La relación con la norma⁶¹

Por muchos años el único parámetro de análisis y evaluación de un error ha sido la norma estándar de la segunda lengua. Pero hoy en día la didáctica mira a evitar enfoques demasiado normativos, visto que un idioma no solo es norma, sino también práctica: ella es lo que los hablantes nativos dicen (y no lo que si piensa deberían decir). Hace falta, entonces, evaluar, en una multiforme y fluida dimensión comunicativa, estas mismas problemáticas y formular criterios taxonómicos más avanzados y funcionales, mediante los cuales analizar más correctamente los errores.

Los criterios más avanzados pueden reunirse en dos categorías:

- formales: el error formal concierne los diferentes elementos considerados por separado (ortografía, fonología, morfosintaxis); para su evaluación nos basamos en la norma y proseguimos prevenidamente aislando el mensaje del contexto comunicativo;
- pragmáticos (o de uso): el análisis se aplica a textos bien definidos y indaga la competencia general conseguida, o sea comprendente no solo el conocimiento lingüístico adquirido (que de por sí no siempre es garantía de comunicación), sino también el conjunto de las competencias comunicativas alcanzadas (discursiva, referencial, sociocultural).

Los enfoques elaborados en el análisis de los errores producidos por quien aprende una segunda lengua son múltiples:

- enfoque gramatical-traductivo (errores morfosintácticos y lexicales);
- métodos audio-orales (errores fonéticos);
- enfoque comunicativo minimalista (errores pragmáticos);

⁶¹ Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, 2009, Perugia, Guerra edizioni.

- enfoque comunicativo maximalista (sin perfecta integración entre gramática y contexto comunicativo);
- enfoque humanístico-afectivo (con el discente artífice del aprendizaje: el error es vinculado a la manera en la que se percibe).

Se trata en general de criterios de evaluación del error que son todos psicolingüísticos. Este tipo de análisis ha producido la hipótesis, formulada por Selinker, según la cual existen cinco diferentes procesos de la etapa de aprendizaje, trasladando así su interés del producto (error) al proceso (causa):

- *transfer* lingüístico desde la lengua materna hasta la segunda lengua;
- *transfer* de enseñanza influenciado por las técnicas didácticas utilizadas;
- estrategias de aprendizaje solicitadas por la voluntad siempre mayor de aprendizaje/perfeccionamiento del nuevo sistema lingüístico afrontado;
- ipergeneralización (ej.: **il mano*, suponiendo *a priori* que todos los sustantivos que terminan en *-o* sean masculinos en italiano).

En las etapas avanzadas del aprendizaje, la clasificación de los errores resulta difícil y los criterios tradicionales insuficientes, vista la diferente entidad de los errores mismos. Por contra, para los que son más superficiales es posible una comparación de la producción del discente con la forma estándar y es posible clasificar las diferencias según cuatro categorías:

- 1) omisión de elementos;
- 2) inserción no necesaria;
- 3) selección errónea (el elemento elegido no es el que la norma contempla);
- 4) orden de los elementos no canónico.

Un planteamiento pedagógico que tenga en cuenta los niveles descriptivos más profundos tiene que mostrar una visión clara de qué es correcto y eficaz lingüísticamente en la segunda lengua, de la misma manera en que tiene que utilizar el error como un instrumento más para desarrollar las habilidades metalingüísticas del discente en su observación y interpretación de la segunda lengua. Entonces, un análisis no solo formal sino también pragmático-discursivo da mucha importancia a los errores, frecuentemente derivados desde particulares estrategias motivacionales, exceso de *monitoring*, falta o carencia de exposición a la regla misma.

CAPÍTULO 3

FENÓMENOS DE INTERLENGUA Y ERRORES EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES DE LA UNIVERSIDAD DE PADUA

3.1 Nuestros referentes

Después de haber trazado un panorama general de las etapas más importantes de la historia de la didáctica de las lenguas y de las posibles interferencias y los posibles errores que surgen entre lengua materna y segunda lengua, en este capítulo nos adentraremos en el eje de nuestra investigación.

Nuestro objetivo será ver cómo, en la práctica, encuentran actuación las teorías que hasta ahora hemos tratado. En particular indagaremos el fenómeno de la interferencia lingüística y de los errores posibles que se producen durante el aprendizaje de nuestro idioma por parte de estudiantes hispanohablantes. Para conseguir este intento nos hemos valido de la ayuda del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) de la Università degli Studi di Padova en cuanto los estudiantes extranjeros, que cumplen un periodo de estudios en nuestra universidad, pueden aquí asistir a clases de italiano durante su permanencia.

La investigación se ha realizado a partir de una muestra de estudiantes de intercambio con beca Erasmus, todos pertenecientes a los niveles intermedios de competencia del italiano, o sea los niveles B1 y B2 del QCER, y que han asistido, durante todo el año o solo un semestre, a las clases de italiano del CLA con la profesora Elena Maria Duso. Su importante colaboración nos ha facilitado

informaciones preciosas para nuestro estudio, además de habernos permitido conocer a algunos de los alumnos hispanohablantes.

Después de un primer acercamiento a los estudiantes durante una de las clases de italiano, nos hemos puesto en contacto con un grupo de circa diez de ellos y hemos conseguido conocerlos y frecuentarlos fuera del ambiente universitario para “observarlos” desde cerca. Luego les hemos suministrado un breve cuestionario⁶² para obtener desde todos las mismas informaciones personales y sobre las clases de italiano frecuentadas en sus países y en Padua (sexo, edad, duración de la estancia en Italia, nivel de instrucción etc.). De hecho, como veremos en los siguientes párrafos, muchos son los factores que determinan el aprendizaje de una segunda lengua y las respuestas a preguntas como las que nosotros hemos formulado en nuestro cuestionario pueden resultar útiles en determinar el perfil sociolingüístico de los estudiantes y para la programación didáctica.

Los resultados del cuestionario han evidenciado, a grandes rasgos, que nuestros estudiantes tienen una edad entre los 20 y los 24 años, con la única excepción de Mauro, un chico de 31 años que se encuentra en Italia para un programa de investigación post doctorado. Los demás se encuentran en Italia con una beca Erasmus de cinco, seis o nueve meses. La mayoría de ellos tiene un nivel B1 de italiano y, al final de su permanencia y después de la frecuentación del curso de italiano del CLA, ha alcanzado el nivel B2⁶³. Todos han declarado haber frecuentado cursos de italiano antes de llegar a Italia. En la mayoría de los casos se ha tratado de cursos de breve duración y, a la pregunta sobre la diferencia con el curso de italiano del CLA, casi todos han lamentado el poco uso del italiano en las clases frecuentadas en España. Solamente algunos

⁶² En “Apéndice” p. 99.

⁶³ Referencia a los niveles del QCER (Consiglio d’Europa 2002).

refieren una manera de aprender en España más espontánea y divertida que la del curso frecuentado en Italia y que, en este caso, la mayoría de las clases se basaba en las reglas gramaticales, mientras que el “verdadero” idioma, según ellos, es el que han aprendido “en la calle”. Por lo que se refiere al examen final, todos están de acuerdo en que las dificultades principales han sido la correcta aplicación de las reglas gramaticales y la elección del léxico correcto sin la posibilidad de utilizar el diccionario.

Les hemos preguntado, además, cuáles son sus dificultades en el aprendizaje de nuestro idioma y algunos de ellos, por la evidente afinidad entre español y italiano, han declarado que aprender italiano es muy fácil y no han lamentado particulares dificultades ni en entenderlo ni en hablarlo. Las dificultades mayores, como veremos, han sido relevadas en la aplicación de algunas reglas gramaticales como el uso de los tiempos pasados y los auxiliares correctos.

Sobre las experiencias que les han parecido más útiles en el aprendizaje del italiano todos refieren que muy útil ha sido en primer lugar la relación con los compañeros de piso, los amigos italianos y, en segundo lugar, la visión de películas, escuchar música etc. En fin les hemos preguntado en qué medida han logrado integrarse con los estudiantes italianos y los estudiantes erasmus provenientes de otros Países y si se esperaban una acogida diferente de la que han recibido. La mayoría se ha declarado satisfecha por la buena acogida recibida por parte de los estudiantes italianos, aunque algunos hayan lamentado poca apertura y poca disponibilidad en ayudarlos mientras que sus expectativas eran algo mejor. De hecho, algunos refieren que ha sido más fácil establecer relaciones con los estudiantes erasmus de otros países que con los italianos; quizás por estar en la misma situación y vivir las mismas problemáticas.

Al respecto, también en base a nuestro conocimiento directo de un nutrido grupo de estos estudiantes y desde lo que hemos comprobado gracias a las declaraciones de nuestra referente prof.ra Duso, podemos afirmar que los estudiantes hispanohablantes, en particular los que provienen de España, se muestran desde el principio de difícil gestión y es opinión compartida por los enseñantes que, para trabajar lo mejor posible con ellos, son necesarios estratagemas particulares.

La facilidad en la comprensión y la habilidad comunicativa, por cuanto incorrecta, coloca inmediatamente a estos estudiantes, también a los que se declaran principiantes absolutos, a un nivel de competencia global decisamente superior al de estudiantes con lenguas maternas diferentes. Los hispanohablantes, de hecho, suelen ser considerados como *false beginners*, sobre todo en referencia a las habilidades de comprensión y de interacción. Además hemos comprobado que una particular viveza comunicativa, la notable tendencia de estos estudiantes a “hacer grupo” entre ellos y su facilidad en la comprensión y en la expresión oral a menudo los hace muy poco atentos hacia la forma lingüística y es particularmente difícil cautivar su atención, durante las clases, sobre aquellos aspectos del italiano que mayormente difieren de sus lenguas maternas o que, en general, presentan ciertas dificultades para todos los discentes.

A esto hay que añadir el hecho que la ilusoria percepción que el italiano sea un idioma fácil los hace frecuentemente muy impacientes y poco predispuestos a aplicarse de manera adecuada durante sus estudios de la lengua, llevándolos a exigir ejercicios o actividades excesivamente difíciles en comparación con sus reales niveles de competencia. Además, la advertida afinidad lingüística es uno de los factores principales que llevan, por ejemplo, a los estudiantes universitarios españoles a elegir Italia como País de destino para un periodo de estudio al extranjero: según De

Benedetti⁶⁴ esta categoría de huéspedes de las universidades italianas decide estudiar en nuestro País sobre todo porque considera que adquirir los instrumentos lingüísticos mínimos y necesarios para lograr vivir o aprobar los exámenes sea empresa simple y casi inmediata.

3.2 Nuestro objetivo y nuestros instrumentos

Según una convicción muy frecuente, aprender italiano es más fácil para un hispanohablante que para los que hablan otros idiomas. La recíproca comprensibilidad, cierta proximidad cultural (por lo menos entre italianos y españoles) y la común opinión que es más simple aprender dos idiomas afines son los factores fundantes de este estereotipo.

Sin embargo las cosas no son así de simples: las interlenguas de esta categoría de estudiantes son llenas de un nutrido elenco de fenómenos de interferencia originados a partir de su lengua materna, fenómenos que pertenecen a todos los niveles lingüísticos, desde la fonología hasta la pragmática.

Un italiano poco correcto pero a menudo eficaz desde el punto de vista comunicativo global es, en la mayoría de los casos, el resultado de itinerarios formativos en Italia, entonces en el propio contexto de la segunda lengua, donde el acceso a una abundante cantidad de *input* y las posibilidades de interacción con nativos, son innumerables.

⁶⁴ De Benedetti A., “Liscio come l’aceite. Errori di interferenza (e non) nell’apprendimento dell’italiano L2 in parlanti ispanofoni”, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, 2006, Torino, Loescher.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el *transfer* de elementos sintácticos desde el español hasta las interlenguas de los estudiantes hispanohablantes del italiano; en particular nuestra intención es describir algunas de las más comunes tipologías de errores debidos a la interferencia de la lengua materna. El instrumento que hemos utilizado en esta investigación han sido los textos escritos producidos por los estudiantes mismos a la hora del exámes final del curso de italiano del Centro Linguistico di Ateneo de la Universidad de Padua. Al estudiante se requiere producir un texto de más o menos cien palabras a partir de un input visual que, en nuestro caso, consta de una secuencia de seis viñetas donde es fácil identificar unos personajes en situaciones particulares y que son conectadas entre ellas por una relación de causa y efecto. También se requiere escribir un texto a partir de íncipit verbales, como “*l’altro giorno al lavoro...*” y “*ieri al parco...*”, que, localizando la acción en un espacio y en un tiempo determinados, obligan a los alumnos a situar la narración en el pasado. En otro caso los estudiantes tienen que leer un texto sobre la gramática y su utilización y escribir su opinión al respecto o, en fin, escribir una carta formal.

Nuestro test se propone el objetivo de relevar la incidencia de algunas de las dificultades más frecuentes entre los estudiantes hispanohablantes a partir de aquellos fenómenos de interferencia que, por la semejanza entre las dos lenguas, se evidencian con una frecuencia particular. Como, de hecho, ha explicado De Benedetti:

“La percezione di vicinanza, peraltro spesso confortata dai fatti, può [...] essere talvolta fonte di errori causati dalla trasposizione in italiano di suoni, forme e strutture appartenenti soltanto allo spagnolo. Sono gli effetti di quello che in linguistica si chiama transfer [...], che consiste appunto nel trapianto in L2 di abitudini consolidate nella propria lingua madre (o in un’altra L2), abitudini che possono talora favorire l’apprendimento della L2, ma più spesso la disturbano, provocando il fenomeno conosciuto come interferenza. In genere, l’interferenza tende a prodursi quando l’apprendente riconosce una qualche

somiglianza tra la L1 e la L2 e formula ipotesi sul funzionamento della L2 che si fondano proprio su tale somiglianza.”⁶⁵

Esta característica muy a menudo da vida, en el caso de los discentes hispanohablantes, a fenómenos de fosilización en el aprendizaje. Efectivamente la proximidad y el parentesco lingüístico entre los dos idiomas pueden ser, por lo menos al principio, un recurso en las etapas del aprendizaje y en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes, pero pronto puede convertirse en un obstáculo virtual en el dominio de la segunda lengua. El mecanismo de la interferencia y la influencia del español determinan entonces la especificidad del itinerario del aprendizaje del italiano, marcado por aceleraciones y ralentizaciones, detenciones y estabilizaciones. Nuestra investigación se propone entonces el objetivo de monitorizar algunos de estos fenómenos que caracterizan y diferencian el camino hacia el italiano de los estudiantes hispanohablantes.

3.3 Los errores de interferencia en la gramática

El recurso a la lengua materna durante el aprendizaje de otro idioma es una estrategia cognitiva ampliamente comprobada por los estudios adquisicionales y es, en cierta medida, inevitable. Las competencias lingüísticas anteriores se consideran sea como “brújula de orientación” en este camino, sea como “filtro” a través del cual las estructuras de la segunda lengua vienen percibidas y adquiridas⁶⁶. La experiencia didáctica y las investigaciones en este ámbito nos dicen que existen dos tipologías de

⁶⁵ De Benedetti A., “Liscio come l’aceite. Errori di interferenza (e non) nell’apprendimento dell’italiano L2 in parlanti ispanofoni”, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), 2006, *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher, pag.206.

⁶⁶ Chini M., *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, 2005, Roma, Carocci.

transfer, uno positivo y uno negativo: en el primer caso la referencia a la lengua materna puede ayudar, acelerandolo, el proceso de adquisición de la segunda lengua, mientras que, en el segundo caso, se verifica lo contrario, o sea las propiedades de la lengua materna fungen de obstaculo para nuestros estudiantes.

Es notorio que, a una menor distancia tipológica entre la lengua materna y la segunda lengua, el *transfer* es más probable, aumentando sea las posibilidades adyuvantes sea las desviantes en el desarrollo de las interlenguas⁶⁷. La influencia de la lengua materna concierne todos los niveles de significado, a partir de la fonología (donde es más fuerte) hasta llegar a los aspectos pragmáticos y textuales (mayormente presentes en interlenguas avanzadas) y, tendencialmente, se atenua con el mejorar de la competencia de los discentes.

Los estudiantes hispanohablantes son un caso paradigmático, según nosotros, de cómo ambos los tipos de *transfer*, negativo y positivo, coexisten en la interlengua y de cómo el efecto de este fenómeno produzca xitos diferentes en su aprendizaje del italiano. La alta transparencia semántica entre español y italiano favorece desde el principio la “intercomprensión”, o sea aquel proceso dinámico de general entendimiento entre los hablantes lenguas similares que incita y favorece el tránsito directo de estructuras morfosintácticas afines desde una lengua a otra facilitando, así, el *transfer*⁶⁸.

A este propósito, y en relación a la realidad lingüístico-cognitiva de los estudiantes hispanohablantes, nos parece aquí útil recordar y brevemente discutir dos principios base que favorecen la interferencia interlingüística: el primer es el “principio de

⁶⁷ Giacalone Ramat A., “Il ruolo della tipologia linguistica nell’acquisizione delle lingue seconde”, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, 1994, Bulzoni, Roma.

⁶⁸ Facchinelli L., Tesser E., “Manuale d’amore 2 in classe”, 2010, in *Lingua nostra, e oltre*, rivista on line del Master in didattica dell’italiano come L2 dell’UNIPD.

rilexicalización”, esencialmente lingüístico⁶⁹, según el cual un discente, que no logra (todavía) percibir y utilizar correctamente las estructuras de la segunda lengua, hace plena referencia a las de su lengua materna pero usando elementos lexicales de la segunda lengua que ya ha aprendido; la transparencia semántica entre italiano e español favorece por completo este fenómeno, haciendo que los estudiantes hispanohablantes intenten trasladar el léxico italiano a estructuras sintácticas de su lengua materna.

El segundo principio, esta vez de origen más cognitiva que lingüística, es el dicho *transfer to somewhere*, estudiado siempre por Andersen (1983), que se verifica cuando un discente nota que la estructura de la segunda lengua permite un potencial punto de apoyo por una característica de su lengua materna, cosa que, por lo general, pasa en particular entre lenguas afines.

Un último factor que concurre masivamente a determinar el *transfer* en las interlenguas italianas de los hispanohablantes es de origen psicológico y interesa la percepción que los estudiantes tienen de la distancia entre los dos idiomas. Los discentes formulan naturalmente unas hipótesis ingenuas, o sea que no se basan en datos científicos confiables, sobre la lengua extranjera que están aprendiendo, percibiéndola como más o menos afín a la propia lengua materna. Estas convicciones, que nacen también de una larga tradición cultural estereotipada, facilitan o inhiben el *transfer* de estructuras de una lengua a otra y crean unas expectativas sobre cuánto puede ser complicado el itinerario de aprendizaje de la segunda lengua objeto de estudio⁷⁰. Los hispanohablantes que estudian italiano, sobre todo al empezar sus estudios, consideran

⁶⁹ Andersen R., “Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom”, in Van Patten B., Lee J. (a cura di), *Second language acquisition/foreign language learning*, 1990, Multilingual Matters, Clevedon. Citato in Pallotti G. (2006), *La seconda lingua*, I ed. 1998, Milano, Bompiani, pag.63.

⁷⁰ Pallotti G., *La seconda lingua*, 1998, Milano, Bompiani.

generalmente el italiano como una lengua fácil y rápida en el aprendizaje y tenderán a ver más correspondencias que distancias entre los dos códigos⁷¹.

3.4 Análisis de los errores⁷²

El análisis de los errores, según cuanto hemos podido comprobar, se revela bastante complejo por lo que son los textos libres producidos por los estudiantes. Este ejercicio, de hecho, produce necesariamente éxitos lingüísticos más diferenciados en comparación con ejercicios como, por ejemplo, las preguntas a elección múltiple. De todas formas, es posible evaluar la evolución de la interlengua individuando y reuniendo los errores más frecuentes. Vamos entonces a analizar ahora en el detalle estos errores.

3.4.1 Los pronombres

Empezamos por los pronombres personales de complemento, directo y indirecto, que se han revelado una de las áreas más delicada de la interlengua de los estudiantes hispanohablantes que han tomado parte a nuestra investigación.

Desde las producciones escritas de nuestros estudiantes se releva que algunas frases que contienen pronombres personales de complemento objeto no presentan particulares dificultades en cuanto las reglas de las dos lenguas en esta circunstancia coinciden. En otras frases, por contra, se relavan en particular dos dificultades por los estudiantes hispanohablantes.

⁷¹ Calvi M.V., “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”, in *RedELE – Revista electrónica de didáctica*, 1, 2004.

⁷² Todos los ejemplos utilizados a partir de aquí son disponibles en los textos en “Apéndice” pp.100-117.

A)...Alessandro [...] ascolta come la sua capa *le* dice che cosa fai...

La primera dificultad, que vemos ejemplificada en esta frase de nuestro estudiante Daniel, se debe al hecho que en español el pronombre *le* se utiliza sea para el género femenino que para el masculino. Se dirà, por ejemplo, *le hablo por telefono* (a Maria) → *le parlo per telefono*; pero también *le dijo* (a Juan) → *gli dissi*. Aquí, de hecho, Daniel ha utilizado el pronombre *le* en lugar de *gli* para referirse a Alessandro, nombre de género masculino.

La segunda dificultad consiste en el hecho que en italiano el pronombre cubre la función de substituir al nombre y no de remarcarlo/enfatizarlo, como en cambio ocurre en español. Se trata de la dicha “reduplicación pronominal”, según la cual cualquier pronombre tónico que sirva de complemento directo o indirecto tiene que ser remarcado a través de un clítico (o sea un pronombre átono): entonces se dirà *a mí me gusta*, mientras que resulta agramatical la forma sin remarcar el pronombre **a mí gusta*. En italiano, por el contrario, la estructura **al mio fidanzato gli piace* no es aceptada en las producciones escritas aunque pueda utilizarse en la producción oral. Es el caso de frases como ésta que encontramos en el texto de Diego M.J.A.:

B) ...*le* dice Daniele a Pito.

En esta frase estamos delante de dos tipos de fenómenos: el primer es haber elegido el pronombre *le* para referirse a Pito, nombre de género masculino; el segundo es la reduplicación pronominal con *le* que enfatiza el complemento indirecto *a Pito*.

La elección se debe seguramente a la interferencia del fenómeno español de la reduplicación pronominal. Un fenómeno que, como explican Pura Guil e Milena Bini en

un artículo escrito por “Carabela” (2002) produce una profunda asimetría entre las dos lenguas:

“En cuanto al uso de las dos series de pronombres [atoni e tonici n.d.r.], español e italiano coinciden en la mayoría de los casos. Las diferencias parecen consistir en la presencia en español de fenómenos ausentes en italiano. El primero es el de la reduplicación pronominal, es decir, la presencia en la misma frase de un atono y del complemento correspondiente. En los casos de «tónico+átono», el átono es obligatorio y funciona como marca de concordancia entre el verbo y el objeto (la llamada conjugación objetiva). Sin embargo, no es necesario si en lugar del tónico aparece un sintagma nominal, «atono+SN». En italiano la reduplicación pronominal existe, pero sólo en la lengua coloquial, lo que sigue considerándose no correcto.”⁷³

Buena parte de los estudiantes que hemos conocido, por la interferencia de la lengua materna y por la impropia costumbre de algunos italianos de utilizar esta estructura en el habla cotidiana, utiliza esta estructura incorrecta también en el italiano oral. Se podría entonces suponer una comprensión oral incorrecta de nuestros estudiantes que han probablemente memorizado el pronombre de manera equivocada.

Otras incertidumbres en el uso de los pronombres personales pueden ser atribuidas a la asimetría entre las dos lenguas en la construcción del complemento objeto. Es el caso, por ejemplo, de las siguientes frases de Eloy y María Teresa:

C)...era la sua capo che *gli* ha visto tutto il tempo mentre lui sognava;

D)...ha trovato sul tavolino una carta dove sua moglie *gli* lasciava per sempre.

Aunque no demostrable con certeza, es altamente probable que los dos hayan elegido utilizar el pronombre *gli* porque esta forma sustituye en italiano el complemento indirecto *a lui*, introducido por la misma preposición *a* que en español introduce, con los nombres de persona, el complemento directo.

⁷³ Guil P. y Bini M., *Italiano y español: algunos puntos de contraste*, 2002, Carabela – Revista didáctica de español como lengua extranjera, pp.69-94.

3.4.2 El acusativo preposicional

En este párrafo vamos a fijarnos sobre el que en italiano llamamos “accusativo personale post verbale” también dicho, más en general, acusativo preposicional. Los discentes hispanohablantes reproducen fielmente y por mucho tiempo, a pesar de su buena competencia lingüística, esta construcción sintáctica en italiano, creando frases como estas:

- A)...*ho colpito a quest'uomo*... (Lucia)
- B)...*hanno cominciato a perseguire al cane*. (Laura V.D.)
- C)...*con il unico motivo di trovare a Felice*... (Marina C.G)

Como es sabido, las variedades estándar y neo estándar del italiano no presentan fenómenos sintácticos similares y que las variedades regionales centro-meridionales que, por contra, recalcan esta propiedad sintáctica⁷⁴ no son ejemplificadoras del *input* lingüístico dado y practicado en clase⁷⁵.

El acusativo preposicional es un fenómeno que recurre en muchos idiomas del mundo y consiste en marcar el complemento directo de una frase según las propiedades intrínsecas del referente que denota, como el ser animado o no (ej.: Espero a Franco; espero un autobús) o en base a motivaciones pragmáticas y de organización de la información dentro del enunciado (ej.: A me, mi hanno chiamato subito!; Mi hanno chiamato subito). En el primer caso vemos la realización del acusativo preposicional según el ser animado del referente (Franco es una persona, el autobús es un objeto); en el segundo caso, en la frase “a me, mi hanno chiamato subito”, el acusativo

⁷⁴ Lorenzetti L., *L'italiano contemporaneo*, 2003, Roma, Carocci.

⁷⁵ Si bien puedan ser *input* incidental fuera de la clase y entonces ser la causa que refuerza esta desviación.

preposicional se realiza sobre una dislocación a izquierda con función pragmático-informativa de topicalización del objeto haciendolo, así, más eficaz desde el punto de vista de la comunicación. Mientras que en la otra frase esto no se verifica, permaneciendo el objeto no marcado por la preposición *a*⁷⁶.

En español el acusativo preposicional es un fenómeno muy productivo y altamente sensible en particular a la categoría de la “animatezza” y, en algunos casos, de la especificidad:

- ✓ Busco a un amigo (un amigo en particular, sé quién es)
- ✓ Busco un amigo (un amigo cualquiera, quiero hacer amistad con alguien)⁷⁷

En italiano las categorías de la “animatezza” y de la especificidad no son productivas en este contexto y nunca tendremos un acusativo preposicional en ejemplos similares: el objeto italiano nunca es marcado por la preposición *a*, salvo los casos de las frases que hemos visto arriba.

Hay dos posibles explicaciones que puedan motivar la presencia y persistencia de esta desviación; una más didáctica y la otra estrictamente lingüística. En el primer caso, Zurlo subraya como este fenómeno sea uno de los más presentes y durativos en las interlenguas de hispanohablantes que han recibido una educación formal universitaria y que han estudiado el italiano durante dos años. A nivel sea intermedio (de A2 a B1) sea

⁷⁶ Iemmolo G., “Topicality and differential object marking: evidence from romance and beyond”, in *Studies in Language*, 2010, 34 (2), pp. 239-272.

⁷⁷ Carrera Díaz M., *Grammatica spagnola*, 1997, Roma-Bari, Laterza.

avanzado (de B2 a C1), el porcentaje de *transfer* de esta construcción sintáctica queda muy alto y solo minimamente parece atenuarse con el tiempo y el ejercicio⁷⁸.

En el segundo caso, los enfoques “costruzionisti” a la adquisición de las primeras y segundas lenguas testimonian como sean justo las construcciones, o sea las secuencias más o menos cristalizadas de palabras a las que se asocian significados, a ser adquiridas y más fácilmente generalizadas por los discentes⁷⁹. La estructura de las construcciones es altamente productiva, entonces un hispanohablante, una vez percibidas las propiedades semánticas como la “animatezza” o la especificidad del referente del objeto, automáticamente “construirá” una estructura sintáctica en la que, entre el verbo y el objeto animado se pondrá la preposición *a*, según una rutina típica de su propia lengua materna; si, en cambio, percibirá como no animado al referente del objeto, automáticamente omitirá la *a* sin encapar, en este caso, en un error de *transfer* porque ambas las lenguas presentan la misma construcción. Entonces, las causas de la persistencia de ese *transfer* desde la lengua materna debe buscarse en lo que acabamos de decir y el riesgo es su altísima posibilidad de fosilización.

La altísima transparencia semántica entre italiano y español hace del todo automático este proceso, disminuyendo drásticamente la atención puesta por el discente en la forma de lo que está diciendo.

Además, la costumbre muy difusa de presentar a los estudiantes algunas palabras, o sea singulas unidades lexicales y no construcciones de palabras (unidades lexicales como colocaciones o regencias preposicionales de los verbos), hace que los alumnos sean acostumbrados a concentrarse exclusivamente en el significado de la singula

⁷⁸ Zurlo F., “Fenomeni d’interferenza nell’apprendimento dell’italiano da parte di parlanti spagnolo”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2009.

⁷⁹ Goldberg A., Casenhiser D., “Construction learning and second language acquisition”, in Robinson P., Ellis N.C. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, 2008, New York, pp. 197-215.

unidad y no en su comportamiento sintáctico en el periodo. Esta praxis didáctica, como afirmado por Landone⁸⁰, facilita altamente la traducción *parola per parola* del español al italiano, dando pie a fenómenos de transfer sintácticos como lo que hemos analizado.

3.4.3 Los verbos

Un obstáculo más en el aprendizaje del italiano es representado por el *passato prossimo* con *avere* + *participio passato*. En este tiempo verbal, de hecho, el español, diversamente que el italiano, utiliza un solo auxiliar que es haber; en ningún caso en español utilizamos el verbo ser como auxiliar.

Aquí también tenemos algunos fenómenos relacionados a la ultracorrección:

A) Lí ~~ha~~ è *passado* il migliore fine settimana della sua vita... (Laura)

En español, en una frase como ésta, en ningún caso utilizaremos el verbo *ser* (*essere*), por consecuencia el error no puede haber sido causado por la sobre-extensión de una norma (la que requiere el uso del verbo ser para el *passato prossimo* con los verbos de acción) con un verbo como *pasar* que requiere en italiano el auxiliar *avere*. Muy frecuentes resultan los errores en el ámbito de la formación del *passato prossimo*:

B) Lei *ha* *diventado* cattiva. (Mauro)

C) Non so cosa *ha* *successo* alla fine... (Lucia)

D) ...loro *hanno* *caduto* all'aqua. (Marina G.A.)

⁸⁰ Landone E., "Consciousness raising e la traduzione per unità lessicali", in Cancellier A., Londiero R. (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto, Atti del XIX convegno dell'A.I.S.P.I.*, 2001, Unipress, Padova.

Y podríamos seguir así con muchos ejemplos de estos errores que nos hacen evidente cómo la interferencia sigue en dirección de una verdadera fosilización del sistema lingüístico de los discentes, la cual hace que las mismas dificultades se repitan a varios niveles de competencia.

A este propósito, Alessandro Vietti⁸¹, en su reciente ensayo dedicado a los fenómenos de transfer entre los hispanohablantes peruanos en Italia, basandose en los estudios de Weinreich (1974)⁸², ha interpretado este mecanismo como un producto del empuje natural en cada hablante a la unificación de los sistemas lingüísticos, debido a la tendencia instintiva a reducir el cargo cognitivo; empuje que, en el caso de lenguas afines, vista la percepción de cercanía y parcial correspondencia entre los sistemas, resulta obviamente más fuerte.

“In prima istanza possiamo dire che i meccanismi alla base dell’interferenza sono presieduti da un’unica attività che agisce al di sotto della consapevolezza del parlante, quella che Weinreich definisce la capacità dei bilingui di stabilire delle identificazioni interlinguistiche. Questa capacità consente di “scavalcare” i confini delle lingue stabilendo fra loro delle connessioni sulla base di somiglianze percepite, spesso parziali, tra forme e contenuti. [...] Siccome si tratta sempre di lingue, quando ne impariamo una nuova cerchiamo di rifarci alle nostre conoscenze linguistiche precedenti, andando a trovare le somiglianze nel lessico o nella grammatica. Questa attività di identificazione spinge verso una unificazione dei sistemi linguistici, direbbe Weinreich, e, noi, oggi diremmo, verso una riduzione del carico cognitivo.”

La percepción de congruencia y de correspondencia entre los dos idiomas, alimentada por su semejanza, lleva así a la introducción de estructuras de la lengua materna en la segunda lengua. Ya que estas estructuras parecen encajar y encontrar su sitio sin problemas en la interlengua de los discentes, no invalidando para nada la eficacia comunicativa de su producción, su utilización tiende a cristalizarse, fosilizando así el

⁸¹ Vietti A., “Andiamo a Italia: apprendimento dell’italiano da parte di ispanofoni peruviani”, in Bosc F., Marelli C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, 2006, Torino, Loescher.

⁸² Weinreich U., *Lingue in contatto*, 1974, Torino, Boringhieri.

camino hacia la segunda lengua. Una vez cristalizados, los errores demuestran una resistencia muy fuerte, sobreviviendo por mucho tiempo en la interlengua de los estudiantes, a pesar del avance de su conocimiento de la segunda lengua. En nuestro caso no todos los errores son cristalizados; muchos de ellos conciernen estructuras lingüísticas “nuevas”, o sea relacionadas a los niveles B1, B2 y C1 del QCER.

Otro grande obstaculo para nuestros estudiantes parece ser el subjuntivo. Al presente o al imperfecto, con verbos de opinión o en oraciones concesivas, dicho modo hace registrar errores en cada uno de estos casos. Estamos delante de una clara interferencia de las reglas de la lengua materna que impone siempre el utilizzo del indicativo después de los verbos de opinión, como aparece claramente desde esta rápida lista de errores:

A) ...prima avevo pensato che *era* qualcuno...(Carlos)

D) ...era sicuro che la sua vita *stava* per cambiare. (Rocío)

Aunque es necesario precisar que estas frases resultan correctas también según el italiano hablado y neoestándar, al mismo modo que la siguiente frase donde el problema es constituido por el uso del subjuntivo dentro de una oración concesiva:

E) *Malgrado* non *aveva* voglia di andare a lavorare...

En casos como este, donde la concesiva es introducida por *malgrado*, muchos estudiantes recurren al uso del indicativo en lugar del correcto tiempo del subjuntivo. Las explicaciones por este tipo de dificultades pueden ser varias. Por un lado se puede suponer una mayor dificultad de los estudiantes hispanohablantes sobre todo con el tiempo imperfecto que presenta usos parcialmente diferentes en español; por el otro

podemos pensar, si por ejemplo la frase fuera introducida por *nonostante*, en una específica dificultad con esta preposición de la que no existe un correspondiente en español (a diferencia de *benché*, por ejemplo, que es fácilmente identificable con la conjunción “aunque”). En otros casos los estudiantes parecen haber interiorizado la fundamental diferencia en el uso del subjuntivo entre su lengua y el italiano. La elección del modo en italiano de hecho no depende del carácter más o menos eventual de la acción, como pasa en español, sino de la preposición que introduce la concesiva misma.

3.4.4 Las preposiciones

Otra “trampa” para nuestros estudiantes parecen ser las preposiciones. Es necesario subrayar que las preposiciones son, en general, elementos que difieren muy frecuentemente entre las dos lenguas objeto de nuestro estudio. Algunos ejemplos:

3) Il signore che guardava *per* la finestra si è spaventato.

La expresión española correspondiente es *mirar por la ventana*, pero la influencia de la lengua materna aquí no es solamente lingüística, sino también conceptual: el español en este caso enfatiza, con la preposición *por*, el movimiento a través de la ventana de la mirada de quien cumple la acción, mientras que el italiano considera la posición asumida por el sujeto. De aquí proviene el diferente uso de las preposiciones en las lenguas. Una area crítica en el ámbito preposicional resultan ser en particular las preposiciones de lugar:

B) C'era anche una ragazzina [...] *nello* stesso marciapiede...

En este caso se trata de un evidente fenómeno de interferencia de la correspondiente expresión española *en la misma acera*, donde la preposición *en* solo se utiliza en español para el complemento circunstancial de lugar que indica el que nosotros llamamos *stato in luogo*. Otro caso de interferencia se encuentra en la frase:

C)... ha presso a tutti due ~~Tiny e Boby~~ e gli *ha lanzato al mare*... (Laura F.C.)

Es aquí evidente la analogía con la expresión de la lengua materna “tirar(se) al agua”. Tenemos que aclarar que nuestro moto a luogo se construye en español, salvo algunos casos particulares, siempre con la preposición *a*, mientras que nunca se contempla el correspondiente español de la preposición *su* (sobre), ampliamente utilizada para expresar *stato in luogo*.

Además, los fenómenos de interferencia no disminuyen en los casos de los verbos con construcciones diferentes en las dos lenguas:

A) Francesco pensava *sulla* barca che gli piacerebbe comprarsi. (Eloy)

B) ...ma non possiamo solo contarci *in* cuesto. (Elisheba)

C) ...dipende *di* te stesso. (Elisheba)

D) ...aveva già *cambiato di* lavoro (Maria Teresa)

En el caso A) el verbo pensar rige en español obligatoriamente la preposición “en”, aquí substituida en italiano con la incorrecta preposición *su*. Lo mismo pasa en la frase B) col verbo “contar” que en español rige la preposición “con”, aquí substituida con *in*. Los casos C) y D) son calcos de las construcciones españolas de estos mismos verbos:

el verbo “depender” siempre rige la preposición “de”, aquí traducida literalmente al italiano con *di*. En la frase D) estamos delante de una traducción literaria de la construcción española “mudar(se) de” con *cambiare di*.

3.5 Conclusiones

A conclusión de ese trabajo con las producciones escritas de los estudiantes hispanohablantes de nivel intermedio podemos afirmar que los fenómenos de interferencia de la lengua materna, como hemos visto, se han centrado sobre todo en la construcción del complemento directo, los pronombres, el uso de los verbos auxiliares y las preposiciones. El alto número de errores relevado en el uso de los pronombres y al momento de elegir los auxiliares nos ha parecido particularmente relacionado a los mecanismos de la interferencia mientras que, por lo que se refiere a los verbos auxiliares, intervienen frecuentes fenómenos de ultracorrección. Una posible explicación de estos resultados es que los estudiantes hispanohablantes, a causa del método de enseñanza de los idiomas fuertemente gramatical y normativo al que están acostumbrados, encuentren unas dificultades menores en los casos en que las reglas resulten más claras y explícitas, mientras que tengan mayores dificultades en el caso que estas sean percibidas como menos unívocas y lineales. Entonces la dificultad parece estar en entender caso por caso la transitividad o menos de los singulos verbos, así como, en el caso de las preposiciones, la dificultad parece apropiarse de todos los diferentes usos y de todas las construcciones que estas poseen. Una prueba a contrario de esta tendencia puede ser acertada también en el abundante recurso a los fenómenos

de ultracorrección, que denotan una atención excesiva hacia las normas, aplicadas de manera incorrecta también allí donde no sería necesario.

Por lo que se refiere a otras categorías de errores, nos ha parecido que escasa relevancia tienen aquellos relativos a los dichos falsos amigos, como los verbos, probablemente por el nivel avanzado de los estudiantes y por la familiaridad con los verbos que resultan por encima de la lista de los falsos amigos; en fin, concluyen nuestra casuística de errores debidos a interferencia aquellos relacionados a los pronombres relativos que dependen, probablemente, del uso mucho más libre que el español hace del pronombre relativo “que” (omólogo del italiano *che*), muy afín a aquella característica del italiano neo-estándar que va bajo el nombre de *che polivalente*, como subrayan Milena Bini y Pura Guil en su ya mencionado artículo de 2002⁸³.

En general los resultados que se obtienen a conclusión de un curso de lengua italiana con estudiantes como los con que hemos trabajado son, debidamente proporcionales a los varios niveles de competencia, unas interlenguas bastante válidas desde el punto de vista comunicativo pero altamente influenciadas por el español a todos los niveles lingüísticos y, a menudo, muy constantes en el tiempo por lo que se refiere a la tipología de desviación que presentan: precisamente el “itañol” generado desde la hibridación espontánea entre italiano e español es el resultado del importante uso que estos discentes hacen de su propia lengua materna y es la evidencia que esta insuficiente estrategia es una de las mayormente aplicadas, como visto en los precedentes capítulos, por quien aprende idiomas afines o percibidos como tales⁸⁴.

⁸³ Guil P. y Bini M., *Italiano y español: algunos puntos de contraste*, 2002, Carabela – Revista didáctica de español como lengua extranjera, pp.69-94.

⁸⁴ Vietti A., “Italiano e spagnolo a contatto: immigrazione e varietà etnica”, in Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e migrazione. Prospettive interdisciplinari*, 2010, FrancoAngeli, Milano, pp.221-235.

CAPÍTULO 4

ENSEÑAR LA LENGUA, ENSEÑAR LA GRAMÁTICA

4.1 ¿Gramática sí o gramática no?

En el debate que ha interesado la glotodidáctica en los últimos años, el hecho que la enseñanza de la gramática sea un factor útil para aprender una lengua extranjera, parece ya consolidado. Pero sin embargo hay algunos enfoques más recientes que presuponen la casi completa marginalización de la enseñanza gramatical, o niegan que el conocimiento conciente de las normas sirva para mejorar la competencia comunicativa. Parece esto paradójico si pensamos que en ningún otro campo ponemos en tela de juicio el hecho que nociones teóricas y aplicaciones prácticas sean oportunamente integradas.

Entre las razones que han llevado psicólogos, lingüistas y enseñantes de lenguas a dudar de la utilidad de la enseñanza de la gramática recordamos la teoría que para el aprendizaje de una lengua, a diferencia de lo que pasa por una disciplina deportiva o una técnica, son deputadas estructuras mentales innatas.

De todas maneras ese debate no ha sido infructuoso ya que ha llevado a los partidarios acríticos del papel fundamental de la enseñanza de la gramática a ponerse el problema de la congruencia entre las nociones teóricas presentadas (las estructuras y los usos de la lengua) y los objetivos didácticos (la habilidad de comunicar correctamente, fluidamente y de manera eficaz). Entonces es sensado dudar que algunas nociones de gramática general (¿qué es el sujeto de una frase?, ¿quáles son su propiedades?) o

algunas tipologías de ejercicios (el análisis lógico pero también las más modernas metodologías de análisis de la frase en “constituenti”) sean de auxilio en el camino de aprendizaje de un idioma. Un poco más difícil es sostener que tener una idea de qué es la flexión nominal en el sistema morfológico italiano no sea de ninguna ayuda por el discente para dominar la comunicación oral y escrita.

Por otra parte, los partidarios de la inutilidad de la gramática en clase han sido obligados a reflexionar sobre el hecho de que, en el camino de aprendizaje de una lengua extranjera, la fluidez de la comunicación no tiene que desarrollarse obligatoriamente en detrimento de la meticulosidad formal; más bien las dos pueden desarrollarse de manera armónica. Entonces, intentaremos responder en este capítulo a la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel de la enseñanza de la gramática en la didáctica del italiano como segunda lengua?

4.2 La reflexión gramatical y metalingüística

¿Enseñar la gramática y enseñar a reflexionar sobre la lengua son la misma cosa? Las razones que han llevado a contraponer la reflexión metalingüística a la gramática tenían como base una general reconsideración del papel del enseñante y del discente. El primero visto no más como el subministrador de una norma correcta, sino como un ayudante del alumno en el proceso de descubrimiento de las normas y de los múltiples usos y variedades de la lengua. El segundo no más sujeto pasivo involucrado en actividades de memorización de nociones, sino protagonista de actividades cognitivas complejas como cumplir inferencias, hipótesis, abstracciones y generalizaciones sobre la lengua y sus estructuras. El objetivo es, en definitiva, el de poner al discente en

condición de recorrer a estas habilidades no solo bajo la guía y el estímulo del docente y en un momento particular como el de la lección en clase, sino como hábito mental que se activa con la comunicación, en la propia lengua o en una lengua extranjera.

Este cambio de perspectiva ha impuesto unos cambios decisivos en la enseñanza tradicional, con consecuencias positivas sea en la didáctica del italiano lengua materna, sea en la didáctica del italiano para extranjeros.

Vedovelli ha remarcado la utilidad de los momentos dedicados a las actividades de reflexión sobre las estructuras formales de la lengua, insertandolas en un horizonte más amplio que comprende el intero proceso de comunicación y sus actores: la misma reflexión lingüística toma así parte a una más amplia reflexión metacomunicativa:

“il testo da solo non può garantire che la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, equilibrato, rispondendo ai bisogni e alle sollecitazioni comunicative di cui l'apprendente può essere oggetto. Tutte le attività vanno accompagnate da una costante fase di monitoraggio, di riflessione sulle strutture degli usi linguistico-comunicativi, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e comportamenti degli attori del processo di comunicazione ecc. questa fase, che potremmo chiamare di riflessione metalinguistica e metacomunicativa [...] rappresenta un momento ineludibile in ogni equilibrato processo di comunicazione didattica, cioè di comunicazione finalizzata allo sviluppo di una competenza linguistico comunicativa.”⁸⁵

En este capítulo partiremos desde el presupuesto que la atención hacia las estructuras formales de la lengua es importante para facilitar el aprendizaje y que el peso de tal importancia varia en relación al contexto de enseñanza/aprendizaje, como veremos en los próximos párrafos.

El docente de italiano como segunda lengua, planificando su acción didáctica, tiene que ser conciente de los límites en los que se puede actuar la reflexión sobre la norma

⁸⁵ Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, 2002, Roma, Carocci, p. 140.

en el ámbito curricular, de las diferentes modalidades en las que ésta se puede realizar y del peso específico que cada vez hay que atribuirle.

4.3 Los textos de gramática

¿Cuál es el papel de los textos de gramática de italiano para extranjeros? La reciente publicación de gramáticas escritas en italiano y destinadas a un público de discentes extranjeros, concebidas como instrumentos de consultación autónoma en comparación con el manual, nos permite formular algunas consideraciones sobre las características de ese género de textos⁸⁶. Se trata de instrumentos que condicen algunas características de las gramáticas descriptivas (por ejemplo la exhaustividad, visto que no son relacionadas con ningún nivel de competencia del estudiante), otras de las gramáticas didácticas (la función práctica y operativa, la claridad del lenguaje, la importancia reservada a la identificación de normas fácilmente utilizables por el estudiante). Intentamos ahora ver cuáles deberían y podrían ser las características ideales de una gramática de italiano para extranjeros⁸⁷.

Ante todo una gramática de italiano para extranjeros debería renunciar lo más posible al sistema de nociones de gramática general. Esto permitiría reducir vigorosamente el conjunto de tecnicismos y de aumentar la inteligibilidad del texto; de hecho observa a ese propósito Ciliberti:

“ci sono altre tradizioni grammaticali oltre alla nostra e fare grammatica non significa necessariamente adottare la nostra terminologia. Per noi è ovvio parlare di soggetto e non ci rendiamo

⁸⁶ Trifone P., Palermo M., *Grammatica italiana di base*, 2007, Bologna, Zanichelli, II ed. y Patota G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, 2003, Firenze, Le Monnier.

⁸⁷ Reflexiones sobre las características de una gramática de italiano para extranjeros en Rovere G., *La grammatica di P.Serianni e A.Castelvecchi*, 1991; en Salvaderi M. (a cura di), *Grammatica e apprendimento linguistico*, 1998 y en Mazzotta P. (a cura di), *Grammatica e grammatiche*, 2004.

conto dell'ambiguità del termine. [...] sarebbe meglio poterci riferire alle nozioni che non alle categorie tradizionali.»⁸⁸

Solo algunas de estas nociones son efectivamente útiles al discente para individuar algunas regularidades en la lengua; su inserción se justifica, entonces, con el hecho de que su utilidad sobrepase el esfuerzo que se requiere al lector para su comprensión. Por ejemplo, como hemos visto en el capítulo precedente analizando los errores de los estudiantes hispanohablantes de nuestra Universidad, un problema bastante “espinoso” para ellos ha sido la correcta selección del verbo auxiliar. A este propósito la distinción entre verbos transitivos y intransitivos puede ser útil para individuar algunas regularidades. Pero, como es sabido, esta distinción no explica porque algunos verbos intransitivos, como *andare*, requieren *essere* y otros, como *giocare*, requieren *avere*. Más válida, bajo este punto de vista, sería una explicación basada en la distinción entre verbos acusativos y inacusativos, en grado de explicar también el diverso auxiliar que requieren los verbos intransitivos; pero una regla de ese tipo resultaría difícilmente utilizable didacticamente por la gran cantidad de prerrequisitos teóricos que se necesitan para su comprensión.

En segundo lugar, por lo menos en algunos ámbitos, una gramática de italiano para extranjeros no debería dar nada por descontado. De hecho, no siendo posible contar con una comprensión total del lector, el autor tiene que suministrar explicaciones a veces minuciosas, quizás innecesarias para el lector nativo. Algunos ejemplos:

- Las reglas que determinan la elisión contemplan algunas restricciones en caso de frases idiomáticas: por ejemplo, el numeral *quattro* y el adjetivo *buono* normalmente no se eliden (*quattr'amici, *buon'idea); sin embargo

⁸⁸ Ciliberti A., *Grammatica, pedagogia, discorso*, 1991, Firenze, La Nuova Italia, p. 18.

pueden dar lugar a elisión en caso de frases cristalizadas como *parlare di qualcosa a quattr'occhi, alzarsi di buon'ora* y así adelante.

- Las reglas que determinan la elisión son sensibles a la función gramatical de las palabras: el artículo indeterminativo *una* se elide delante de un nombre que empiece por vocal (*un'elegante camicia*); lo mismo no vale para el pronombre indefinido: *non voglio una camicia sportiva, dammene una elegante*.
- El infinitivo de un verbo, si se le añade un pronombre enclítico, pierde la vocal final: *fare > farlo, parlare > parlarne*.
- Una frase subordinada completiva dependiente de un verbo de voluntad o de deseo al condicional presente rige después el subjuntivo imperfecto: *vorrei che tu fossi qui*; y no el subjuntivo presente **vorrei che tu sia qui*. Se trata de una concordancia actuada de manera automática por un hablante nativo, no adecuadamente explicitada en las gramáticas de consultación para italianos. Un aprendiente extranjero podría utilizar el subjuntivo presente aplicando la regla de concordancia que prevé el uso del subjuntivo presente en la subordinada cuando en la frase principal hay el presente de indicativo (*penso, voglio, immagino che tu sia qui*)⁸⁹.

En tercer lugar el enfoque de una gramática de italiano para extranjeros debería variar según el tipo de fenómenos tratados. Como sabemos, en una lengua es posible individuar sectores organizados por “*regole rigide e non negoziabili*”⁹⁰ (fonología, ortografía, morfología, parte de la sintaxis) y otros en los que el discente se mueve dentro de una regularidad menos rígida, que le permite elegir las opciones más

⁸⁹ Biagi F., *Schemi di ausiliazione e modalità di accordo del participio passato. Riflessioni teoriche e applicazioni*, 2004, Università per Stranieri di Siena.

⁹⁰ Prandi M., *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, 2006, Torino, UTET.

apropiadas al contexto y a su propias intenciones comunicativas (parte de la sintaxis, el texto, las reglas pragmáticas y sociolingüísticas⁹¹.

En consecuencia, en los capítulos dedicados a los sectores más vinculantes, sería oportuno que estas gramáticas mirasen al máximo grado de analiticidad, no solo en la descripción de las normas, sino también en la exposición de algunos aspectos de regularidad débil del sistema. Por ejemplo, por lo que son las excepciones a las reglas para la determinación del género de los nombres (los masculinos en *-a*; los femeninos en *-o*), una gramática para italianos puede limitarse a elencar pocos ejemplos; pero una gramática para extranjeros debería contener unas listas más amplias. También los verbos que rigen preposiciones (*pensare a qualcosa, riflettere su qualcosa, convincersi di qualcosa* etc.), fuertemente variables de lengua a lengua y fuente de dudas y errores también para los discentes de niveles más avanzados, como hemos visto en el capítulo precedente, deberían encontrar una explicación más adecuada.

En los capítulos dedicados a la sintaxis de la frase y del período, una gramática para extranjeros debería renunciar a la exhaustividad y adoptar un enfoque nocional y socio-pragmático; en lugar de elencar listas de estructuras frasales con relativa nomenclatura, debería, entre todo, ofrecer una respuesta a preguntas tales: ¿cómo se expresa en contextos diferentes una pregunta, una duda, una hipótesis, una relación de causa-efecto?; ¿cómo se conectan dos acciones con una relación temporal de contemporaneidad, anterioridad, posterioridad?⁹².

Estamos de acuerdo con Duso cuando afirma:

“...è necessario badare sempre allo scopo del corso e al tipo di pubblico che si ha di fronte [...] presentare di conseguenza la lingua di cui egli necessita, illustrando ad esempio quelle strutture o regole che per lui presentano delle difficoltà (perché non sono presenti nella sua L1), ed utilizzando la

⁹¹ Ciliberti A., *Grammatica, pedagogia, discorso*, 1991, Firenze, La Nuova Italia.

⁹² Patota G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, 2003, Firenze, Le Monnier.

metalingua ed il tipo di descrizione più indicato allo scopo. Non esiste, dunque, una grammatica pedagogica “migliore” o valida per tutti, ma tante grammatiche che si prestano ad utenti e usi diversi.”⁹³
(corsivo del testo)

4.4 La reflexión metalingüística en enseñanza/aprendizaje

Entramos ahora más en el detalle de la didáctica gramatical. Al conocimiento implícito e explícito de las reglas podemos ahora añadir otra distinción: la enseñanza puede realizarse según un método inductivo o deductivo. La enseñanza tradicional de la gramática, utilizada todavía para la didáctica de las lenguas clásicas y, en parte, de las lenguas vivas, se produce según un esquema deductivo, o sea un proceso que va desde lo general hasta el particular y que se caracteriza, en líneas generales, por las siguientes etapas: presentación de la regla por parte del enseñante, memorización de la regla, verificación de la validez de la regla y de los eventuales márgenes de no aplicabilidad de la misma (las excepciones) a través del desarrollo de ejercicios adecuados.

A resultas del debate sobre la renovación de la pedagogía lingüística que empieza en Italia a mitad de los años Setenta del Noveciento⁹⁴, también en la didáctica del italiano han sido propuestas experimentaciones orientadas a organizar la reflexión metalingüística según un método inductivo, es decir que proceda desde el particular (las palabras, las frases, los textos) hasta lo general (las reglas y las eventuales excepciones). Se trata de un método que convierte al discente, oportunamente guiado por el enseñante, en el protagonista de un camino de descubrimiento de la regla a partir de sus usos y ofrece ventajas indudables a nivel psicopedagógicos: ante todo el estudiante adquiere un

⁹³ Duso E.M., *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, 2007, Roma, Aracne, p.178.

⁹⁴ Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, 2003, Roma, Carocci.

papel fundamental en el itinerario didáctico; en segundo lugar las reglas resultan más fáciles de memorizar; en tercer lugar este método recubre una utilidad formativa más general en cuanto estimula la actitud a la observación, al descubrimiento de regularidades, a la habilidad de formular hipótesis; en fin, activa aquellas estrategias autónomas de aprendizaje útiles en general y, en el caso específico, para el aprendizaje de las lengua extranjeras.

Siempre en referencia a la didáctica de las lengua extranjeras, se tenga en cuenta que el descubrimiento gradual de las normas crea en clase una condición más parecida a la de la adquisición y, entonces, más “natural” en cuanto los datos (el input) preceden la elaboración de las hipótesis y la siguiente individuación de las reglas⁹⁵.

Si bien con indudables ventajas, el método inductivo no siempre puede aplicarse. Por ejemplo puede ser difícil trabajar con niños que, por su edad, todavía no son preparados para afrontar la reflexión y la observación sobre hechos lingüísticos. Por causas diferentes el camino de descubrimiento de las normas puede resultar complicado también en el caso de discentes adultos que, por hábitos precedentes, método de aprendizaje y motivaciones del estudio de la lengua sean poco disponibles a afrontar intentos de reflexión “activa”. En segundo lugar el método inductivo no se puede aplicar a la entera actividad de reflexión metalingüística ya que no todos los sectores de la gramática se prestan a ser afrontados inductivamente. Tanto la morfología flexiva cuanto la lexical son campos de experimentación bastante prolíficos porque los elementos lingüísticos que llevan significado (un morfema, un sufijo) son fácilmente individuables y porque casi siempre existe una clara correspondencia entre forma y

⁹⁵ Rutheford W., Sharwood Smith M. (eds), *Grammar and second language teaching*, 1988, New York, Newbury House.

significado (en un nombre y un adjetivo el morfema *-o* marca el masculino singular; en un verbo de tiempo presente el mismo morfema indica la primera persona singular etc.).

La actuación del método inductivo se hace más compleja cuando la relación entre forma y función ya no es biunívoca. Por ejemplo, si intentamos hacer individuar a los aprendientes extranjeros los significados y las funciones de la preposición *a*, el trabajo sería mucho más complicado. Lo mismo se puede decir de las relaciones entre los elementos que constituyen un sintagma o una frase (simple o compleja) que no siempre visibles en superficie⁹⁶.

4.5 Técnicas didácticas para el desarrollo de la competencia gramatical

En la unidad didáctica la reflexión gramatical se coloca a caballo entre la fase de análisis del texto y la de síntesis, en cuanto comprende tanto actividades que presuponen la vuelta al texto *input* después de su audición/lectura y su comprensión global y puntual, como actividades que estimulen a los estudiantes a reutilizar autonomamente las estructuras aprendidas para la realización de textos nuevos⁹⁷.

Más que una clasificación formal de los ejercicios para “hacer gramática” parece ser útil una clasificación en base funcional. Se mueve en esta línea Andorno⁹⁸, adaptando al italiano la clasificación general que hace Corder⁹⁹, y a él haremos referencia para los ejemplos y las sugerencias presentes en este párrafo.

⁹⁶ Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 2002, Torino, UTET.

⁹⁷ Balboni P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, 1998, Torino, UTET.

⁹⁸ Andorno C., Bosc F., Ribotta A., *Grammatica, insegnarla e impararla*, 2003, Perugia, Guerra edizioni.

⁹⁹ Corder P., *Introduzione alla linguistica applicata*, 1983, Bologna, Il Mulino.

Ante todo podemos observar que las funciones de los ejercicios para la reflexión gramatical son cuatros y que a cada etapa pueden ser relacionadas actividades específicas:

1. Descubrir las reglas
2. Verificar los límites de aplicabilidad de una regla
3. Interiorizar las reglas
4. Reutilizar las reglas en fase productiva

El momento del descubrimiento de la regla pertenece a los enseñantes intencionados a utilizar el método inductivo. En esta fase, como hemos observado en los párrafos precedentes, se recurre sobre todo al análisis, guiado por el enseñante, de textos que contengan las estructuras objeto de reflexión, en una orden de progresiva complejidad, y a la comprobación de la comprensión de la regla con completar esquemas y tablas.

Para verificar dentro de cuáles límites se pueda aplicar la regla aprendida, son utilizables sea ejercicios a elección múltiple, sea ejercicios de sustitución o en donde hay que rellenar espacios dejados en blanco. Para interiorizar la regla se puede hacer recurso a los vituperados *pattern drills* que han alcanzado el auge con el método comportamentista, porque permiten la fijación de la regla no a través de un proceso de comprensión sino como hábito automático y irreflexivo. Los límites de este tipo de actividad¹⁰⁰ son diferentes pero de todas formas sigue siendo empleado en muchos manuales, limitadamente a los objetivos que hemos especificados y con adecuados reajustes y renovaciones. Para volver a utilizar la regla, el enseñante tiene que trabajar

¹⁰⁰ Andorno C., *Linguistica testuale*, 2003, Roma, Carocci.

principalmente con ejercicios de producción guiada, oral y escrita, que deberían seguir a actividades más libres, como el *role play*, el *role taking*, el *role making*.

Por lo que es la producción escrita, se puede partir de la transformación de una secuencia de viñetas en un texto narrativo a la producción libre de un texto (por ejemplo una carta, un artículo) sobre un determinado argumento haciendo que la atención se concentre sobre las formas lingüísticas objeto de reflexión.

4.6 Programación y realización de proyectos didácticos

Centraremos ahora nuestro discurso sobre los tipos de intervenciones que son específicos de un aprendizaje guiado, adoptando la perspectiva del docente de italiano como segunda lengua que tiene que planear estas intervenciones y proponerlas a su destinatarios. De hecho es necesario redefinir y afinar las competencias específicas de los enseñantes de lengua de manera que el contexto de aprendizaje guiado se convierta en un ámbito ideal y finalizado a los objetivos: sin ilusiones milagrosas, es cierto que el enseñante, los materiales didácticos y las tecnologías educativas pueden marcar la diferencia, al menos acelerando los tiempos de aprendizaje, favoreciendo la reflexión metalingüística, creando, en fin, las mejores condiciones para desarrollar las habilidades de un aprendizaje autónomo.

El planeamiento de la acción didáctica constituye una componente esencial y integrante de la enseñanza. Es difícil pensar que un docente pueda entrar en clase sin haber planeado lo que tiene que hacer. Siempre hay un mínimo grado de planificación de los materiales presentados y de las actividades propuestas.

Si se quiere elaborar trayectos formativos eficaces, transparentes y evaluables, la actividad de planificación tiene que ser actuada según criterios metodológicamente fundados y condivididos y no solo constituir el fruto de la iniciativa y de la sensibilidad del síngulo enseñante. Además no puede limitarse a la ideación de una sola lección o de algunas unidades, sino extenderse al intero itinerario de enseñanza del cual cada lección, independientemente del modelo operativo de referencia, forma parte. La exigencia de planear la acción didáctica quitando la enseñanza a la improvisación, a la casualidad y a la intuicción individual ha llevado entonces a la búsqueda de métodos idoneos para organizar cursos y sistemas educativos. Estos han dado vida a formas de programación centradas en la selección de contenidos de aprendizaje y, en tiempos más recientes, a modelos de programación didáctica sistemáticos y orgánicos en grado de tener en cuenta las molteplicitad de factores que intervienen en el proyecto de enseñanza-aprendizaje¹⁰¹.

La programación de un proyecto de aprendizaje lingüístico representa de hecho una actividad compleja que necesita que se tomen en consideración una serie de variables fundamentales (tiempo, contexto, articulación del intervento didático, recursos disponibles, características y objetivos de los aprendentes), pero también implica reflexiones sobre las finalidades de la formación y elecciones en el ámbito metodológico.

La definición del sílabo, o sea la especificación y la secuenciación de los contenidos de la enseñanza, solo constituye una parte de la actividad de planificación didáctica que

¹⁰¹ Pellerey M., *Progettazione didattica*, 1994, Torino, Sei.

de hecho incluye también la definición de los objetivos, la elección de los materiales, de los recursos y de las modalidades operativas que permiten su propia consecución¹⁰².

En otras palabras, planificar un proyecto de aprendizaje significa no sólo establecer qué enseñar, sino también cómo hacerlo y con qué objetivo. En los párrafos siguientes veremos entonces más en detalle los diferentes aspectos que interesan la definición de un proyecto de aprendizaje y echaremos un vistazo a los principales métodos y instrumentos de programación elaborados por la investigación en el campo de la programación didáctica.

4.6.1 Las etapas de la programación didáctica

Qualquiera que sea el modelo de programación didáctica adoptado, la planificación de los estudios se articula en etapas que no se subsiguen de manera rígida sino se cruzan, focalizándose en los siguientes aspectos:

- la situación en la que se realiza el curso, o sea las características de los alumnos, el lugar, los tiempos, las modalidades, los recursos disponibles;
- las necesidades de los discentes, desde las cuales derivan los objetivos de aprendizaje que hay que conseguir con la acción didáctica;
- la definición del sílabo, como conjunto de los contenidos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüístico y culturales que se deben afrontar durante el curso, así como las experiencias de aprendizaje o el conjunto de *task* que hay que presentar;

¹⁰² Lavinio C., *Programmazione e selezione dei contenuti*, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, 2000, Roma, Carocci, pp.117-139.

- el sistema de verificación que se debe adoptar para monitorar el proceso de aprendizaje y acertar que los objetivos sean conseguidos.

La etapa conclusiva de la programación es constituida por la creación de las unidades didácticas, de los núcleos de planificación, de los singulos *task* que hay que presentar en clase. Vamos a ver en fin en detalle cada uno de estos puntos.

4.7 El análisis de la situación de aprendizaje/enseñanza

Un programa didáctico que tenga éxitos positivos tiene que comprender un análisis de los recursos, de los tiempos, de las oportunidades ofrecidas al discente y sus características. En el plan del contexto operativo en que se realiza el curso de italiano, hay que tener en cuenta variables como:

- especificidad de la institución en que se tiene el curso (Instituto italiano de cultura, curso de lengua y cultura italiana, universidad etc.) desde que derivan las finalidades que serán relacionadas a la acción formativa;
- duración total de la intervención didáctica y escansión de los encuentros (lecciones cotidianas, bisemanal etc., con cuántas horas para cada encuentro etc.);
- disponibilidad de los medios tecnológicos como laboratorios lingüísticos, aulas multimediales etc.;
- características de los espacios en que se tienen las clases (si son aptos a la interacción entre los alumnos).

Estas variables pueden, en cierta medida, ser modificadas para permitir mejores oportunidades operativas y garantizar la consecución de los objetivos del curso,

mientras que las variables relacionadas al discente constituyen las pre-condiciones desde que la programación didáctica se debe plantear.

Se trata de variables como el ambiente socio-cultural de los estudiantes, del cual el enseñante puede tener conocimiento directo o obtenerlo a través cuestionarios o entrevistas. Para obtener informaciones sobre la condición socio-lingüística de los estudiantes, Vedovelli nos habla del utilizzo de un *Glotto-kit* para extranjeros¹⁰³. Junto a estos factores, hay que considerar también la edad de los discentes, el nivel de competencia lingüístico-comunicativa (que se puede obtener con un test de entrada), el eventual conocimiento de otros idiomas y las experiencias de escolarización anterior.

En fin, en la enseñanza a nivel escolar, se necesita considerar los conocimientos y las habilidades en fase de adquisición en otros ámbitos de la educación lingüística. Ya que el estudio de todos los idiomas presentes en el itinerario de formación del alumno contribuyen a su desarrollo cognitivo, como visto en el cap. 2, no se puede programar el curso de italiano sin conectarlo con los de otros idiomas.

A este propósito el QCER recomienda no proceder por programaciones separadas, sino que las decisiones relativas a las definiciones de los programas de aprendizaje sean tomadas en relación a la educación lingüística en su conjunto, considerando el hecho que:

“le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare) linguistiche, insieme con la capacità di apprendere (saper apprendere) non giocano solo un ruolo specifico nelle singole lingue, ma ne hanno anche uno trasversale e trasferibile attraverso le lingue”¹⁰⁴ (corsivo nel testo)

¹⁰³ Vedovelli M. (a cura di), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, 1994, SILTA, XXIII, vol.2, pagg.411-435.

¹⁰⁴ QCE Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (traduzione italiana a c. di Quartapelle F. e Bertocchi D.), Firenze, La Nuova Italia-Oxford; p.207.

4.8 El análisis de las necesidades de los discentes

En su *Manuale di Glottodidattica* A. Ciliberti, profundizando las cuestiones relativas a la organización de un curso, afirma:

“ L’attenzione tutta particolare in cui, in ambito pedagogico, si guarda oggi al discente, l’averlo posto al centro del processo di apprendimento/insegnamento, comporta il porsi in modo nuovo di fronte al problema delle sue motivazioni e delle sue necessità. L’individuazione delle diversità di natura motivazionale, cognitiva, esperienziale esistenti tra i discenti costituisce così un prerequisito importante per la diversificazione del processo didattico”¹⁰⁵

Las variables que vienen consideradas esenciales en la programación de un proyecto didáctico son entonces las necesidades del discente que, como dicho, representa el punto de partida para la individuación de los objetivos del aprendizaje. En particular pueden individuarse dos tipologías de necesidades del discente:

- las necesidades subjetivas o sea relativas a cada alumno y procedente de su desarrollo cognitivo, del nivel de conocimiento lingüístico y cultural, de las modalidades de aprendizaje;
- las necesidades objetivas o sea derivante de los objetivos por los que un idioma es aprendido.

En la programación de los programas de aprendizaje se toma en consideración esta segunda tipología de necesidades conectándola con las actividades y los deberes que el discente tendrá que cumplir con el idioma en la realidad cotidiana interna y externa al curso, para satisfacer su propias exigencias.

La identificación de las necesidades de los discentes puede realizarse suministrando a los alumnos unos cuestionarios o entrevistas directas o basandose en estudios

¹⁰⁵ Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, 1994, Firenze, La Nuova Italia; pp.117-118.

motivacionales relativos a los perfiles específicos de los mismos estudiantes. En nuestro caso, por ejemplo, para elaborar un programa de aprendizaje de niveles B1 y B2 dirigido a estudiantes que toman parte a un programa de movilidad estudiantil en ámbito universitario, podemos en primer lugar individuar en el dominio educativo el campo de acción preponderante, dentro del cual se realizan las actividades que este perfil de estudiantes es llamado a cumplir utilizando el italiano: participar a las clases, las actividades de estudio, la interacción con enseñantes y compañeros de clase¹⁰⁶.

Entonces, las necesidades que hay que satisfacer con la intervención didáctica son relacionadas con las competencias generales del individuo, su desarrollo cognitivo, su conciencia intercultural y la capacidad de aprender un idioma.

4.9 La definición del sílabo

Para desarrollar las competencias que constituyen los objetivos de aprendizaje individual, el discente tendrá que adquirir un conjunto de conocimientos y habilidades que permitirán la realización de determinadas prestaciones lingüísticas. La lista de estos conocimientos y habilidades, organizada según criterios que establecen el orden de presentación de varios elementos a lo largo del proyecto didáctico, constituye el sílabo del curso¹⁰⁷.

La selección de las formas lingüísticas que deben ser introducidas en el sílabo puede ser actuada en base a las indicaciones presentadas a través del análisis de las necesidades que, además que permitir la individuación de los objetivos, permiten

¹⁰⁶ Lo Duca M.G., *Sillabo di italiano L2*, 2006, Roma, Carocci.

¹⁰⁷ Cini L., *Programmazione e curricolo*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, 2001, Firenze, Le Monnier.

también restringir el número de los elementos que tienen que ser incluidos como contenidos del programa didáctico y de aquellos efectivamente empleables en las actividades y en los deberes, los que constituyen la *performance* del estudiante relativamente al uso relacionado al objetivo por el cual quiere aprender la lengua.

En la propuesta avanzada por Lo Duca en el ámbito de la enseñanza del italiano a estudiantes universitarios que participan a programas europeos de movilidad estudiantil, se consideran, por ejemplo, tres inventarios:

- “deberes comunicativos y funciones lingüísticas”, inventario relativo a la competencia pragmática, que incluye la lista de los actos comunicativos que, a diferentes niveles de aprendizaje, los estudiantes tienen que ser en grado de sostener para satisfacer las necesidades de interacción social;
- “deberes y textos”, inventario relacionado con la competencia sociolingüística y textual, en que se enumeran las tipologías de los deberes que los estudiantes tienen que ser en grado de cumplir y los géneros textuales a través de los cuales los deberes se realizan;
- “formas, estructuras y significados”, inventario que remite a la competencia estrictamente lingüística y contiene la lista de los elementos fonológicos, morfosintácticos, lexicales y textuales que hay que aprender a diferentes grados de competencia¹⁰⁸.

El orden de presentación de los varios elementos incluidos en los inventarios puede ser relacionado a los objetivos, estableciendo así una gradación en la base de su utilidad en la comunicación y frecuencia en el uso. En otros términos, antes se introduce lo que

¹⁰⁸ Lo Duca M.G., *Sillabo di italiano*, 2006, Roma, Carocci.

resulta mayormente funcional a los fines comunicativos en los tipos de situaciones a las que los estudiantes quieren tomar parte.

4.10 Comprobación del aprendizaje

La comprobación de los resultados constituye un aspecto integrante de la planificación de la acción didáctica. De hecho, cada programa didáctico, para ser completo, tiene que contemplar la definición de los instrumentos de verificación que se adoptarán, los criterios de evaluación a los que se hará referencia y los indicadores de monitorización que serán considerados relevantes, de manera que se pueda comprobar la eficacia de la intervención didáctica ideada y se puedan actuar eventuales cambios de ruta. Estos pueden consistir en la reprogramación del itinerario didáctico en el que son revisados objetivos, sílabos, materiales, recursos y elecciones metodológicas, en la revisión de los programas que conducen a los diferentes núcleos de planificación o en el planeamiento de nuevas secuencias de los deberes.

En la programación por objetivos, los tipos de comprobaciones que se emplean han cambiado con la evolución de las nociones conectadas con la lengua, su uso y su aprendizaje, pasando desde el test estándar de origen estructuralista al comunicativo.

Hoy en día, junto a la comprobación dirigida por el enseñante, va adquiriendo un papel cada vez más importante la autoevaluación del discente que empieza a ser consciente de su propio camino de aprendizaje, de las estrategias empleadas y de los aspectos de la lengua que todavía no domina y que necesitan una atención ulterior, desarrollando así autonomía y habilidad de intervención en el proceso decisorio relativo a la programación del curso.

CONCLUSIÓN

Llegados al final de este análisis es posible sacar algunas consideraciones; la primera es que, aunque nuestros discentes tengan un nivel de italiano intermedio, ellos siguen cometiendo errores en las estructuras gramaticales también muy básicos a causa de la interferencia de la lengua materna. Es el fenómeno de la fosilización, que se revela el obstáculo más importante contra el cual tienen que “luchar” los estudiantes hispanohablantes en su aprendizaje del italiano. Como visto, ese fenómeno hace que los estudiantes puedan todavía tener dificultades en la construcción del complemento directo o en la elección del verbo auxiliar correcto en los tiempos verbales compuestos.

La segunda observación, estrictamente conectada a la primera, es que la mayoría de los errores cometidos es causada por la interferencia directa de la lengua materna, fenómeno que, como hemos intentado demostrar, aparece central y imprescindible en el aprendizaje del italiano por parte de los hispanohablantes y produce una paradoja: lo que por lo menos inicialmente parece facilitar el aprendizaje (la afinidad entre las dos lenguas) acaba por ser sucesivamente la causa de las dificultades mayores.

Otro factor que nos parece emerger de manera bastante clara es la mayor dificultad de los discentes hispanohablantes con todas aquellas estructuras o formas que rehuyen reglas claras y unívocas. De aquí las dificultades con el complemento directo debidas a la necesidad de ponderar caso por caso la transitividad de los singulos verbos, o los problemas con los verbos que rigen preposiciones y así adelante. En cambio, por ejemplo, dificultades menores han sido encontradas en el uso el *passato remoto* en el cual caso las reglas aparecen más precisas y con menos matices.

Una posible explicación de este fenómeno podría residir, como ya señalado, en el carácter tendencialmente más gramatical, normativo y prescriptivo de la enseñanza de las lenguas en España; carácter que, si bien con todas las excepciones del caso y evitando fáciles generalizaciones, podría influenciar la manera de aprender las lenguas extranjeras por parte de los hispanohablantes. Como prueba de este fenómeno podríamos apelarnos también al alto número de errores debidos a la ultracorrección, que muestra una excesiva atención a las reglas, consideradas como la base única de cada sistema lingüístico y, por eso, aplicadas servilmente también allá donde no sería necesario.

En fin, la adquisición de una lengua extranjera es, como visto, un fenómeno extremadamente complejo y variable en el que intervienen numerosos factores de géneros diferentes.

La perspectiva de ese trabajo era amplia, sobre todo por lo que concierne la gama de los fenómenos examinados y la decisión de utilizar el análisis de los errores como instrumento para individuar los procesos subyacentes a la adquisición de una segunda lengua.

De hecho, cualquiera investigación que quiera acercarse a esta problemática tiene que limitarse forzosamente a tratar solo algunos de estos aspectos y a isolar las variables conectadas a esa finalidad.

APÉNDICE

QUESTIONARIO

1. Età e corso di studi.
2. Da quanti mesi sei in Italia?
3. Qual è il tuo livello di italiano? Fai riferimento ai livelli del QCER.
4. Hai frequentato corsi di italiano o studiato la lingua italiana prima della partenza? Se sì, specifica dove e per quanto tempo e quali differenze hai notato tra l'insegnamento dell'italiano in Spagna e il corso frequentato al CLA.
5. Come ti è sembrata la prova finale del corso di italiano del CLA? Quali difficoltà hai riscontrato? Quale livello hai raggiunto?
6. Quali sono le difficoltà che riscontri personalmente nell'apprendimento dell'italiano?
7. Quale esperienza di apprendimento dell'italiano ti è sembrata più interessante (visione film, ascolto musica, tandem, contatto con coinquilini ed amici italiani, corso di lingua...)?
8. Quanto sei riuscito ad integrarti con gli studenti italiani e con gli studenti erasmus provenienti da altri Paesi? Ti aspettavi un'accoglienza diversa da quella che hai ricevuto?

TRANSCRIPCIONES DE LOS TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES

DE NIVEL B1¹⁰⁹

STUDENTE: Mauro

TEST DI USCITA: Livello B1

SCRITTURA: Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo. Usa più di 100 parole e inizia così: *L'altro giorno al lavoro...*

L'altro giorno al lavoro ero un po' distratto e ho cominciato ad immaginare una storia molto divertente. C'eramo ~~con su~~ navigando sul mare con la mia capa. in una barca bellissima. Lei era come sempre affascinante, ed io veramente perso d'ammore. Ma in un momento lei ha cominciato ad arrabbiarsi per un scherzo che li ho fatto, e gridaba come una matta.

Io le l'ho detto chera semplicemente un scherzo, e che dovebbamo approfittare la giornata. Il sole era radiante e gli ~~sci~~-uscianti volavano nel cielo.

Non ho potuto fare niente. Lei ha diventato cattiva. Lo terribile è stato che c'era davvero! Lei gridaba davvero! Ma non sul la barca, altrimenti nel'ufficio!

STUDENTE: Lucia

TEST DI USCITA: Livello B1

PRODUZIONE SCRITTA traccia A: Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo. Usa più di 100 parole e inizia così: *Ieri al parco...*

Ieri al parco ^{c'era} un ragazzo con occhiale mentre leggeva il giornale, ha visto un uomo troppo forte con una ragazza in braccia, forse era la sua fidanzata . Il ragazzo con occhiale aveva ^{pensato} che

¹⁰⁹ Tutti i testi qui riportati sono le originali trascrizioni delle prove prodotte dagli studenti ispanofoni al momento dell'esame finale. Le trascrizioni sono state effettuate riproducendo fedelmente gli errori e le correzioni degli studenti stessi.

loro avevano litigato nel parco e quindi si era arrabiato. ~~perché anche aveva visto come l'uomo colpeva alla sua fidanzata.~~

Poi il ragazzo di occhiali ha colpito a quest'uomo il quale era caduto a terra. Alla fine la ragazza era la sua fidanzata ed era arrabiata con il ragazzo, perché lei era innamorata e sembrava felice con il suo fidanzato. Lei non aveva capito perché quello ragazzo le aveva colpito al suo fidanzato. Finalmente sono stati litigando per molto tempo, ma io non so cosa ha successo alla fine, perché mi aveva chiamato mia mamma per dirmi che ~~dovrei tornare~~ a casa subito perché c'era lì un regalo per me.

STUDENTE: Felipe

TEST DI USCITA: Livello B1

SCRITTURA: Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo. Usa più di 100 parole e inizia così: *L'altro giorno al lavoro...*

L'altro giorno al lavoro stavo facendo un rapporto per la segretaria generale della azienda per la quale lavoro. Era una roba molto noiosa di finire quindi ho cominciato a pensare a lei quando dieci anni fa eravamo sul mio barco navigando ~~per il~~ sul mare Adriatico corso verso alle Isole Grece.

Mi ricordo quanto bene ci volevamo e quanto graziosa e dolce era, ma non posso negare che c'era qualcosa nel suo sguardo che non sono riuscito a capire mai.

E quella la ragione per la quale oggi lei e segretaria generale e io sono un semplice impiegato, ma, chi vuole tanta responsabilità?

STUDENTE: Eloy

TEST DI USCITA: Livello B1

SCRITTURA: Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo. Usa più di 100 parole e inizia così: *L'altro giorno al lavoro...*

L'altro giorno a lavoro Francesco pensava sulla barca che gli piacerebbe comprarsi. E' stato tanto tempo pensando su questa cosa che ha cominciato a sognare que ero al mare con una

bella ragazza coi capelli biondi lunghi e che faceva una bellissima giornata nel mare per stare con la barca.

Poi la bella ragazza si è arrabbiata con Francesco, e lui non sapevo perché succedeva questo.

La ragazza era ancora arrabbiata e Francesco ha cominciato a vederla coi occhiali e senza i capelli lunghi.

Alla fine, Francesco si è svegliato del suo sogno e ha visto che quella ragazza era la sua capo che gli ha visto tutto il tempo mentre lui sognava.

STUDENTE: Daniel

TEST DI USCITA: Livello B1

SCRITTURA: Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo. Usa più di 100 parole e inizia così: *L'altro giorno al lavoro...*

Alessandro ero a lavoro, ero un giorno vicino allo state e lui voleva tantissimo le vacanze. Queste giorno solo pensava andare al mare, imaginava che lui guidava un bell motoscafo e una bellissima ragazza le guraidaba ed era la con lui. Però che cosa! Adesso ^{Alessandro} guarda sull sinistra e ascolta come la sua capa le dice che cosa fai, che per mezza ora non fa nulla. Alessandro si sveglia del suo veloce sonno e la sua testa arriva subito sul lavoro. La capa li chiede una spigazione. Alessandro quindi deve dirle che la sua immaginazione si ha trasferito alle vacanze del state, perche sta ansioso di la. Lei si ha arrabiato tutto il giorno.

STUDENTE: Carlos

TEST DI USCITA: Livello B1

PRODUZIONE SCRITTA traccia A: Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo. Usa più di 100 parole e inizia così: *Ieri al parco...*

Ieri al parco ero seduto e stavo leggendo il mio giornale faceva veramente una bella giornata c'era il sole ma non era troppo caldo. C'erano alcune persone ma non troppe, a certo punto ho cominciato a sentire un rumore sembrava una ragazza che urlava, Prima avevo pensato che era qualcuno che giocava ma dopo un po' ho visto che davanti da me camminava un ragazzo (che

sembrava fortissimo e un po' arrabbiato) con una ragazza sulle braccia, lei invece di sembrare felice era disperata. Io ho pensato per un minuto cosa fare, ma ho deciso di aiutarla, quindi mi sono alzato e senza dire niente ho batuto a quel ragazzo e lui è caduto a terra. Comunque la ragazza invece di ringraziarmi ha cominciato a litigare con me, mi ha detto che lui era il suo amoroso e che solo avevano avuto una piccola discussione lo mi sono scusato ed è escapato via.

Marina C. G., Spagnola, B1¹¹⁰

Nicola era un bambino carino, buono ma poco responsabile, lui amava i suoi animali erano lo meglio che lui aveva. Un giorno mentre Nicola dormiva la sua rana chiamata Felice è andata via dalla sua camera. Quando il bambino è svegliato e ha visto che la sua rana non c'era diventava piano piano più pazzo allora ha iniziato a cercare il suo animale con la aiuto del suo cane. Tutte due sono usciti per la finestra con il unico motivo di trovare a Felice, sono andati fino arrivare a campagna, hanno corso per tutti i posti senza trovare niente, hanno guardato anche vicino dove abitavano le api ma niente, ...

Comunque loro non lasciavano di cercare senza fermarsi. Il cane, visto che non trovava nulla ha iniziato a correre allora Nicola ha perso anche al suo cane. Il nostro protagonista cercava intensamente per poter arrivare a trovare a Felice e al cane per questo è salito sul una roca per guardare sù ma è apogliato sul un cervo e questo animale bello lo ha portato al fiume dove di là ha trovato a tutte due animali: la rana e il cane.

Finalmente loro hano restati felicissimi insieme, e Nicola ha imparato che sempre chiuderà la finestra prima di andare al letto.

Diego M. J. A., Spagnolo, B1

C'era una volta, non tanto tempo fa, in un piccolo paesino abitava il nostro amico Daniele. Daniele aveva sei anni ma era già un buon avventurero. Un giorno, lui e il suo cagnolino Pito eravano molto felici per che sono riusciti a prendere una piccola ranetta e a metterla in una botiglia di vetro.

¹¹⁰ Dei seguenti testi non è stato possibile riportare la traccia di ciò che si richiedeva agli studenti giacché non ci siamo occupati personalmente delle trascrizioni ma li riportiamo così come ci sono stati concessi dal CLA. Si evince tuttavia che anche qui, come nelle precedenti, si richieda agli studenti di inventare e scrivere una storia a partire da un input visivo.

Ma qual è stata la sorpresa di Daniele la mattina seguente?? La piccola ranetta è scapato della botiglia. Daniele e Pito mentre cercava la ranetta, ha incastrato la sua testa nella botiglia di vetro. Ma finalmente è riuscito a liberarsi. Dopo di cercarla per tutta la stanza i nostri amici decidono uscire a trovarla fuori.

Mentre Daniele guardava in un misterioso buco nella terra, il piccolo cagnolino giocava con la casa degli api. Del buco è uscito un piccolo topo che ha morso il piccolo naso di Daniele. Era inutile!, La piccola ranetta non era in quel buco. Allora, Daniel è andato sotto un albero ma è successo che si è spaventato per un grande buho, mentre il povero Pito correva dagli api arrabbiati.

Niente della ranetta. Dove si era messa? Daniele decide salire sul alcune petre per potere vedere meglio mentre il piccolo Pito arrivava con la coda tra le zampe.

Daniele ha iniziato a urlare: “Ranetta, ranetta, dove sei? Non vuoi? ritornare a casa con noi?”. Ma nessuno rispondeva. Subito Daniele ha sentito che tutto il suo corpo si alzava in aria. Spaventato ha visto che un grande cervo lo aveva preso con le corne e lo portava chi sa dove...

-“Pito! Pito! Aiutame” – Urlava il nostro avventurero. Ma il povero Pito non poteva fare niente contro quel grande cervo. Finalmente il cervo si è fermato, ma ha butato a Daniele e Pito al aqua di un piccolo torrente. Tutti inzupati, i nostri amici non potevano più. Ma è successo che subito hanno iniziato a ascoltare il suono di una rana.

Dicendo Daniel a Pito di essere un silenzio, si sonno avvicinati a un gran pezzo di legno che era caduto. Dietro si ascoltava il suono. Po’ a po’ hanno alzati le teste sopra il pezzo di legno e hanno scoperto la sua ranetta con un rospo.

-“Guarda, Pito. La nostra ranetta a un fidanzato!” le dice Daniele a Pito. Ma non finisce qua, gia che iniziarono a uscire dal vicino piccole ranette. – “Hanno anche figli!” Diceva Daniele con felicità. “Che bello!”.

Finalmente, Daniele e Pito salutarono alla piccola famiglia di rane, portandosi con loro una piccola rana, che di sicuro riporterebbero la matina siguente.

Fine!

Laura V. D., Spagnola, B1

Il ragazzo e il suo cane, Tom, hanno guardato per ore il loro nuevo amico, una rana verde che la stessa mattina aveva incontrato nel parco vicino alla scuole. Mentre entrambi dormivano, la rana è andata via per la finestra della stanza. La mattina seguente, il ragazzo si è reso conto che la rana non era accanto a loro e ha messo in disordine tutta la stanza. Con la finestra aperta, gridava chiamandola con un’apparenza

che sembrava nervoso. Il piccolo Tom si è caduto ^{della finestra} e il ragazzo è andato via per cercarla in compagnia del cane tra gli alberi. Mentre il ragazzo cercava, Tom ha cominciato a giocare con degli animali che erano nell'albero. All'improvviso, Tom si è fuggito e il ragazzo si è caduto per terra, perché tutti gli animali dell'albero hanno cominciato a perseguire al cane, quindi è arrivata un'aquila volando e poi tra gli alberi, un cervo grande e grosso che ha preso al ragazzo. Il ragazzo aveva paura e finalmente il cervo l'ha portato all'acqua, dove era anche Tom.

Il ragazzo aveva ascoltato rumore quando vicino ad un legno ha incontrato alla rana che era nascosta. Più tarde il ragazzo ha preso la rana ed insieme a Tom sono andati via e sono tornati a casa, dopo di salutare agli animali del bosco.

Marina G. A., Spagnola, B1

Un bambino, Tim, aveva una piccola rana nella sua stanza ed un cane bellissimo. Nel frattempo ~~ehe~~ ^{in cui} lui dormeva la rana usciva sulla finestra dalla stanza di Tim. Il giorno dopo Tim si è svegliato e non ha visto la rana più, quindi è provato triste. Poi ha cercato la rana per tutti i luoghi della sua stanza ma senza nessun risultato. Nel frattempo il cane ha meso la testa dove era la rana, poi, quando entrambi, Tim ed il cane hanno cercato la rana nel giardino il cane è caduto e si ha liberato la testa.

Hanno continuato cercando la rana nel ~~bese~~ giardino e si sono allontanati abbastanza della casa di Tim. Mentre il cane giocava con le ape, Tim cercava in tutti luoghi della natura fino che ha trovato un altro piccolo animale che purtroppo non era la sua rana e si è spaventato. Il cane ha fato arrabbiarsi agli insetti e sono corsi fino una grande roc^{ci}a che ci ha salvato dal pericolo. Tim è andato su, ma non era una buona idea, ^{perché così} un altro animale pericoloso ha visto a loro e li ha portato fino al fiume e loro hanno caduto all'aqua. Siccome il cane non sapeva nuotare è rimasto sopra la testa di Tim e tra cinque minuti han sentito lo stesso suono che faceva la rana e dietro un "tronco" hanno trovato una bella sorpresa, la sua carissima rana era là! Alla fine i tre sono tornati a casa felici ed hanno deto addio agli altri animali. A Tim è piaciuto molto questa avventura.

Miguel A. C. F. Spagnolo, B1

Una settimana fa, Carlo aveva stato giocando prima di dormire con il suo cane boby e la sua rana Manda. Dopo giocare un po' si aveva adormentato. Il problema è stato che la rana è andata via quello notte. Quando Carlo si è svegliato non l'ha visto e ha cominciato a cercarla per tutta la stanza senza trovarla. Dopo ha guardato la finestra, che era aperta. ~~In quello~~ Mentre guardava il cane si è caduto fuori e ha roto un contenitore di vetro che aveva nella testa. Carlo è uscito a cercarlo e insieme hanno continuato a cercare a Manda in campagna. Eravano là quando hanno trovato un gruppo di ~~appi~~ api.

Mentre Carlo era guardando in un buco, boby giocava con le ~~appi~~ api. Alla fine queste si hanno arrabbiato e sono andate contro il cane. ~~Quando~~ Lui era fuggendo e ha fatto cadere a Carlo da un albero dove stava cercando. ~~Dop~~ Poi Marco ha trovato una piccola montagna e l'ha salito per vedere meglio. Era cercando quando un cervo l'ha messo nelle sue cornamente. Alla fine l'ha lanciato fortemente in un piccolo fiume. Era là quando loro due hanno sentito un suono familiare. Sono andati con silenzio ai resti di un'albero e là hanno trovato la rana! Ma non era da sola, aveva con lei una famiglia intera. Dopo tutto questo, ~~M~~Carlo e Bobby hanno deciso di lasciare a Manda con la sua famiglia e sono ritornati a casa.

Laura F. C., Spagnola, B1

Questa storia comincia con un regalo. Era lunedì tredici di Luglio, il compleanno del nostro protagonista Tiny. Lui sempre aveva sognato avere una rana e questo giorno il suo sogno è ~~diventato reale~~ si ha fatto realtà. La sua mama, come sapeva l'illusione che gli faceva, se l'ha regalata.

Lui era pazzo di felicità ed è rimasto tutto il giorno, insieme al suo cane Bobby, guardando la rana e pensando ~~come~~ qual sarebbe il suo nome. Finalmente ha deciso chiamarla Gustavo e sono andati a dormire.

Mentre loro dormivano è successo una terribile tragedia, la rana Gustavo all'improvviso è sfuggita ~~via~~. Quando Tiny e Bobby si hanno svegliato e si hanno renduto conto di quello che aveva successo mentre loro dormivano, non ci potevano credere.

Subito si sono messi a cercarla, prima dentro la stanza, dopo per la finestra può, intrambi, un altro incidente è successo. Bobby è caduto a terra, ma per fortuna, non si ha fatto male e tutti due hanno uscito al bosco a cercarlo.

Hanno guardato tutti i posti, hanno fischiato, l'hanno chiamata con tanta voce come avevano. In questa ricerca hanno successo tante cose...

Bobby ha vuotato per terra la casa delle api . ~~Questi si hanno~~ e hanno dovuto correre velocemente per ~~scat???~~ di loro.

A Tiny lo hanno spaventato, prima un topo, poi un'aquila ma anche un cervo. Questo ultimo ha presso a tutti due ~~Tiny e Bobby~~ e gli ha lanciato al mare.

Comunque, loro hanno continuato nella ricerca e, finalmente, dietro d'un aibelo? caduto, hanno trovato una famiglia di rane con chi c'era la ^{loro} rana Gustavo. Così, l'hanno pressa e sono ritornati tutti tre a casa.

TRANSCRIPCIONES DE LOS TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES

DE NIVEL B2¹¹¹

STUDENTE: Irene

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 1: Metti in ordine le vignette come preferisci e racconta la storia. Usa i tempi del passato!

Fabio si è svegliato e ha cominciato a piangere, era il suo primo giorno di lavoro a Berlino e quella città li sembrava fredda e poco simpatica.

Malgrado non aveva voglia di andare a lavorare, ha fatto colazione, si è pullito i denti e si ha vestito elegante perché voleva fare amicizia.

Quando è arrivato al lavoro ha trovato all'atrio dell'ufficio una lettera per lui.

Alla lettera, il capo dell'ufficio li chiedeva di andare con lui a Roma per parlare con il capo di un importante negozio italiano.

Fabio era ~~molto~~ veramente felice! Siccome sua madre era italiana, lui parlava benissimo l'italiano e li piaceva tantissimo la pizza! Pensava che a Roma sarebbe stato felice.

~~Quando è arrivato ha ritornato a casa, Fabio era così rilassato che ha potuto dormire~~

Dopo che era arrivato a casa, Fabio ha guardato la tv e si è dormito. Non appena si è svegliato, ha aperto una botiglia per celebrare la buona notizia!

Quando è andato al letto, la vita li sembrava di un colore diverso.

STUDENTE: Rocío

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 1: Metti in ordine le vignette come preferisci e racconta la storia. Usa i tempi del passato!

¹¹¹ Tutti i testi qui riportati sono le originali trascrizioni delle prove prodotte dagli studenti ispanofoni al momento dell'esame finale. Le trascrizioni sono state effettuate riproducendo fedelmente gli errori e le correzioni degli studenti stessi.

Come tutte le notte, il povero Mauro è andato al letto triste e senza animo. La mattina dopo si è svegliato, si è vestito e stava per uscire di casa quando ha visto che gli avevano lasciato una lettera vicino alla porta. Una volta si è deciso, l'ha aperto e ha iniziato a saltare di felicità, non poteva crederlo... aveva vinto un viaggio al sud della Spagna!!

Da questo momento in poi, la sua giornata è cambiata totalmente, si sentiva molto contento. La prima cosa che lui ha fatto è stata aprire una costosa bottiglia di vino rosso per festeggiare la buonissima notizia, dopo di che lui ha telefonato ad un meraviglioso ristorante spagnolo vicino a casa sua e ha ordinato una paella per pranzo. Poi lui ha sistemato un po' la casa, ha lavato i piatti e finalmente ha deciso di pulirsi i denti e andare al letto, questa volta molto più felice e rilassato di quando si era addormentato l'altra notte. Lui era sicuro che la sua vita stava per cambiare con questo fantastico viaggio, faceva tantissimi anni che non usciva del suo paese e lui aveva molta voglia di vivere una nuova avventura all'estero!

STUDENTE: Laura

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 1: Metti in ordine le vignette come preferisci e racconta la storia. Usa i tempi del passato!

Marco era un uomo ~~che aveva molte regole~~ ~~troppo~~ molto abituato agli orari. Ogni mattina si svegliava alle ~~cinque otto~~ ~~novè~~, si puliva i denti per un minuto e mezzo, faceva la colazione alle nove ed un quarto ed andava al lavoro alle nove e mezza. Dopo lavorare usava l'aspirapolvere, cenava sempre da solo ed andava al letto. Ogni giorno era uguale all'anteriore finchè una sera, dopo essere ritornato dal lavoro, Marco ha trovato una carta per lui. ~~Era un~~ L'ha aperta e dentro ha trovato un biglietto ~~di~~ aereo per andare a las Vegas. Marco aveva vinto un viaggio! ~~Per quello stesso gi-~~ ~~Dopo g-~~ Ha fatto le valigie velocemente ed è arrivato a Las Vegas. Lì ~~ha~~ è passato il migliore fine settimana della sua vita, bebendo alcohol, guardando la TV, cenando in ristoranti ~~be~~ buonissimi e giocando ~~alla Ruleta~~ al Poker. Dopo avere vissuto ~~quelli~~ ^{quei} giorni tanto divertenti, Marco ha capito che non ~~vorr~~ ~~volesse~~ ^{voleva} vivere come prima ed ha deciso di ~~transferirsi~~ trasferirsi a vivere una casa a Las Vegas.

STUDENTE: David

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 1: Metti in ordine le vignette come preferisci e racconta la storia. Usa i tempi del passato!

La domenica scorsa Marco si è svegliato e gli è sembrato strano che sua moglie non restasse ancora in letto. Si è alzato, si ha fatto la barba, e poi si è messo un completo. Uscendo di casa per andare a messa si è reso conto che sul tavolino del ingresso c'era una lettera, accanto a un vaso. Subito dopo averla letta è diventato molto felice perché sua moglie aveva deciso di andare a Padova a passare la settimana in una bella villa che lei aveva ereditato alcuni anni prima, dopo la inaspettata morte dai suoi genitori in un incidente di traffico. E' diventato così tanto allegro che ha aperto una bottiglia di spumante per festeggiarlo. A mezzogiorno ha preparato qualcosa da mangiare, e poi ha sparechiato il tavolo ed ha lavato i piatti. Dopo pranzato, si è sdraiato sul divano ed è rimasto lì tutto il pomeriggio fumando sigarette mentre guardava la TV. Quando il film è finito, ha fatto le faccende di casa e alla fine ha deciso di andare a letto senza cenare. perché gli è venuta in mente un'idea terribile: cosa succederebbe se sua moglie non tornasse??

STUDENTE: Enrique

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 2: Leggi l'opinione di Diego Marani sulla grammatica e scrivi poi la tua. Sei d'accordo? Cosa pensi tu?

Come studente di filologia e studente Erasmus ho avuto stretti contatti con le lingue spagnola e italiana negli ultimi anni, le sue grammatiche ed i modi di insegnarle ed impararle ed ho trovato due modi diversi di imparare una lingua, ognuno orientato ad un aspetto diverso della lingua, ognuno effettivo in se stesso ma nessuno completo, sto parlando della differenza tra "grammatica e norma culta" e "pragmatica e lingua quotidiana" con l'aula e la strada come mezzi di diffusione. Con questo voglio parlare della artificialità della lingua insegnata nei corsi (soprattutto fino al livello C1), una lingua piena di norme e regole, con infinite liste di parole, molte di loro mai sentite fra due giovani dell'età dello studente, e, in sintesi, una lingua morta, che abita in un libro dove non esistono accenti, i dialettismi, l'argot, l'intonazione e, perché no?, le parolacce, dove la lingua italiana e spagnola abbiamo un 110 CUM LAUDE.

C'è soluzione per questa situazione?

Certo. Penso che sia così semplice come fare una messa in pratica dopo lezioni, non all'aula, non con il libro, ma alla vera Accademia della lingua di strada, al bar.

STUDENTE: Elisheba

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 2: Leggi l'opinione di Diego Marani sulla grammatica e scrivi poi la tua. Sei d'accordo? Cosa pensi tu?

Sono abbastanza d'accordo con il testo. Penso che per imparare una lingua la grammatica sia importante, ma non possiamo solo contarci in questo.

Credo che il scopo di una lingua sia la comunicazione benchè non siamo giusti dal punto di vista della grammatica. Ma questo fine un certo punto, come dice Marani "senza rispettare le regole è impossibile giocare", perché se una persona volesse parlare qualsiasi lingua senza conoscere niente di grammatica, la comunicazione sarebbe impossibile.

La grammatica è un buon punto di appoggio per sapere bene il uso di una lingua.

Tuttavia, in la mia opinione si volessimo imparare davvero una lingua, dovremmo vivere la lingua, parlare, ascoltare, leggere questa lingua, perché in tutto questo abita la grammatica.

Siccome studentessa Erasmus, so che possiamo arrivare a un nuovo paese e imparare la lingua nativa o meno, dipende di te stesso.

Puoi essere coraggioso e provare a parlare oppure rimanere sempre in silenzio.

Insomma, ^{penso che} il autore sia molto giusto nella sua opinione della importanza della grammatica, questa dovrebbe essere in secondo posto.

Gli studenti di una nuova lingua e gli insegnanti dovrebbero dare più importanza altri punti della lingua, perché una lingua è viva, e per tanto cambia sempre.

STUDENTE: Carolina

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 2: Leggi l'opinione di Diego Marani sulla grammatica e scrivi poi la tua. Sei d'accordo? Cosa pensi tu?

Il testo scritto da Diego Marani su l'importanza dello studio della grammatica viene a spiegare che le lingue sono strutture complesse di cui una piccola parte viene rappresentata dalla grammatica.

Sono abbastanza di accordo con questa idea. Nella Spagna ad esempio, si studia l'inglese dai 6 anni fino ai 18 anni nelle scuole pubbliche, ma in realtà, da solo si impara bene la grammatica. Non sappiamo ascoltare un audio di difficoltà media né anche parlare con qualcuno che ha l'inglese come madrelingua. Insomma mi sono accorta che da noi non si impara la lingua, ma la sua grammatica.

È vero che, arrivati a un certo punto di conoscenza di una lingua, la grammatica marca la differenza tra i livelli bassi e quelli più alti, ma non credo che sia la cosa più importante per imparare una lingua.

Infatti, sono arrivata a Padova a Settembre e la strada del mio studio de l'italiano è stata prima di tutto capire l'italiano parlato (ogni giorno imparo un po' di più a l'ospedale), poi essere capace di leggere un libro, un giornale ecc.

La terza cosa che ho imparato è stata parlare con i miei amici (dando del tu) e con i miei professori (dando del Lei).

Alla fine, l'ultima cosa che ho studiato è stata la grammatica da Marzo fino ad oggi.

Per finire, vorrei dire che secondo me bisogna studiare la grammatica per imparare bene una lingua, ma non è la cosa più importante. Pur sapendo la grammatica ci mancherebbe ancora l'ascolto, il parlato, lo scritto, ecc.

STUDENTE: Maria Teresa

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 1: Metti in ordine le vignette come preferisci e racconta la storia. Usa i tempi del passato!

Dopo una bella ma noiosa giornata al lavoro, Francesco andava a casa.

Lui si chiedeva ogni giorno perché non aveva già cambiato di lavoro. Essere segretario non gli aveva mai fatto felice. Ma lui non aveva mai capito il vero senso della felicità prima di tornare a casa questo giorno.

Quando lui è appena entrato nella sua casa ha trovato sul tavolino una carta dove la sua moglie gli lasciava per sempre.

Francesco alla fine sarebbe single! Lui era molto contento, aveva cucinato solo per lui, pulito la casa senza sentire le repliche della sua moglie. Ha passato il giorno solo a casa cantando a alta voce.

Lui anche aveva il divano per lui e poteva guardare il calcio fino a mezzanotte.

Arrivato la mezzanotte lui si lavava i denti ando a dormire.

Una volta nel letto non poteva prendere il sogno, sentiva freddo e la mancanza del suo vero amore, che lui aveva lasciato escapare.

STUDENTE: Teresa

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 1: Guarda le vignette e scrivi una storia. Usa i tempi del passato e tra le 150 e le 200 parole.

Questa è la storia di una giovane coppia ^{tedesca} che passeggiava in centro la domenica scorsa.

Allo stesso tempo che tanta altra gente; c'era anche una ragazzina tanto sorridente nello stesso marciapiede. Questa ragazzina che non sembrava avere niente di cativeria, d'inprovviso, mostrando le sue vere intenzioni, ha presso il portafoglio della donna.

Dopo pochi secondi, questa donna si era accorta e ha cominciato a sgridare che era stata rubata per quella ragazzina che sfugiva.

La ladra è stata sfortunata, giacchè si è incrociata con una nona che tornava di fare la spesa. Per fatalità questa nona era professoressa di karate da circa 50 anni, e con un colpo l'ha fermata. Un poliziotto è arrivato dopo, con tutto il lavoro già fatto, e ha preso la ragazzina per portarla in gallera.

La nona è stata ringraziata mille volte, la donna non sapeva cosa avrebbe fatto se avesse perso tutti i suoi documenti.

STUDENTE: Ana

TEST DI USCITA: Livello B2

PRODUZIONE SCRITTA TRACCIA 2: L'Italia tra stereotipi e realtà. Sicuramente, sei arrivato/a in Italia con una serie di stereotipi in testa. Ciò che hai trovato corrisponde alle tue idee? Quali sono le differenze rispetto alle aspettative che avevi e che impressione complessiva hai del nostro Paese? (150/200 parole).

Arrivando quasi 10 mesi fa, posso dire che la mia idea dell'Italia abbia cambiato un po'. Prima di venire, mi chiedevo molte domande: saranno gli italiani così aperti come si dice? Guideranno veramente così male? Mangierò pasta tutti i giorni? In fatti sì, guidano di forma abbastanza peculiare e mi avessi piaciuto un po' più di varietà nel primo piatto della mensa. Ma la personalità aperta e amighevole c'è stata giusta come immaginavo. Devo dire che pensavo che qua, nel nord dell'Italia, la organizzazione fosse stata meglio. Mi avevano detto che giù fosse stato un casino fare i documenti della università, ma neanche al nord mi è sembrato facile. Forse pensavo che sendo più vicino alla Germania si sembrano a loro, ma per fortuna o per troppo non in tutti gli aspetti.

Comunque l'Italia è un paese che ricomenderei per vivere, sopra tutto quando finisce la piovra e arriva il sole.

Spagnolo 32¹¹²

NOME: Patricia

NAZIONALITA': Spagnola

LIVELLO FREQUENTATO: B2

Padova 18/4/2001

Stem. Decathlon SRL

Via Venezia, 104

35129 PADOVA

Alla cortese attenzione del direttore:

In riferimento al vostro annuncio pubblicato nel giornale La Repubblica il giorno 10 di Aprile allego il mio curriculum. Ho lavorato sei anni nel settore del commercio, come direttrice. Ho studiato la lingua inglese e francese. Ho esperienze nel campo della pubblicità e dell(a) gestione e risorse umane.

Aspettando la vostra risposta, cordiali saluti.

Roberta Ponchia

¹¹² Dei seguenti testi non è stato possibile riportare la traccia di ciò che si richiedeva agli studenti giacché non ci siamo occupati personalmente delle trascrizioni ma li riportiamo così come ci sono stati concessi dal CLA. Si evince tuttavia che si richieda agli studenti di scrivere una lettera formale.

Spagnolo 33

NOME: Ana

NAZIONALITA': Spagnola

LIVELLO FREQUENTATO: B2

Padova 24/05/01

Alla cortese attenzione del[!]

Direttore Massimo Bongiana.

Decathlon SRL

Via Venezia 104

35129 Padova

Gentile signori:

Le scrivo in [risposta] riferimento al annuncio uscito nel [...] giornale di Padova.[Vi allego il mio curriculum vitae dove le...] In risposta alla sua richiesta Vi allego il mio curriculum vitae dove Lei può guardare che ho esperienza prima nel settore sportivo. Ho lavorato prima in altri[ei] negozi di sports. Ho frequentato la scuola ufficiale di lingua e parlo correttamente inglese e spagnolo.

In attesa della sua risposta li saluto.

Ana xxxxx

Spagnolo 34

NOME: Gema

NAZIONALITA': Spagnola

LIVELLO FREQUENTATO: B2

PADOVA 25-5-01

Alla cortese attenzione di DECATHLON

Via Venezia, 104

35129 PADOVA

Gentili Signori,

In riferimento al vostro annuncio nel giornale "La Vanguardia" del 25 Aprile 2001, Gli allego il mio dossier con l'obiettivo d[el]i presentare la mia candidatura alla posizione da coprire.

Sono studente di lingua e ho una ottima conoscenza del computer. Ho lavorato prima da pizzaiolo e anche nell'osteria S. Carlos.

Aspetto di lavorare con lei perche penso di essere adatta al posto da coprire.

Gli porgo cordiali saluti.

Gema xxxx

Spagnolo 35

NOME: xxx

NAZIONALITA': Spagnola

LIVELLO FREQUENTATO: B2

Spettabile DECATHLON SRL

Via Venezia, 104

35129, Padova

Padova 27/3/2001

Gentile Direttore,

In riferimento al[...] annuncio pubblicato nella Repubblica data di 25/3/2001, Le allego il mio curriculum vitae.

Come puo rilevare, ho frequentato la Facoltà di Relazione Pubbliche dell'Universita degli Studi di Padova dove mi sono laureata nel 2000.

Ho un' ottima conoscenza della lingua italiana, inglese e spagnola.

Ho una breve esperienza come commessa di un supermercato.

Le mie aspirazioni sono lavorare in il mio settore anche poter lavorare in altri paise.

Con la speranza di essere selezionata, i miei

distinti saluti,

Roberta Ponchia

Spagnolo 36

NOME: Laura

NAZIONALITA': Spagnola

LIVELLO FREQUENTATO: B2

Padova 19/4/2001

Alla cortese attenzione del sig. Direttore

Decathlon SRL - Negozio

di Padova, via Venezia, 104

35129 Padova CPD

Gentile Signore Direttore:

In risposta al suo annuncio pubblicato nelle diario Portobello del Lunedì 15 di Aprile *envio* il mio dossier con il mio profilo. Come lei cerca sono laureata in scienze dell'Educazione Fisica nelle 97, ho lavorato come professoressa in una [...] scuola a Padova del 98 al 2000. Ho conoscenza della lingua inglese e francese. Voglio questo posto nelle suo [comercio] negozio perché mi piacerei molto lavorare con lei.

Cordiali saluti

Sig.ra Roberta Ponchia

Via Ospedale, 13

Padova

Spagnolo 37

NOME: Josep

NAZIONALITA': Spagnola

LIVELLO FREQUENTATO: B2

Spett. DECATHLON SCR

Via Venezia 104

35129 PADOVA (Pd)

Padova 20 aprile 2001

Egregio Direttore:

Li scrivo come risposta al suo annuncio pubblicato nel quotidiano "Il mattino di Padova" con data odierna.

Li allego il mio " curriculum vitae" dove si sprime che ho una breve esperienza lavorando nel settore.

Con la [intenzione] speranza d[e]i [che] essere scelta per il posto corrente. Li porgo i miei distinti saluti e rimango a Sua disposizione per altr(o) ulteriore chiarimento.

Roberta Ponchia

BIBLIOGRAFÍA

Allen J.P.B. y Corder S.P.T, *New linguistic impulses in foreign language teaching*, 1978, The Oxford Handbook of Applied Linguistics.

Ambroso S., *Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2*, 2001, Madrid, Arrecife/UAM.

Andersen R., “Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom”, in Van Patten B., Lee J. (a cura di), *Second language acquisition/foreign language learning*, 1990, Clevedon, Multilingual Matters.

Andorno C., *Linguistica testuale*, 2003, Roma, Carocci.

Arcaini E. (a cura di), 1984, *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana.

Balboni P.E., *Guida all'esame di lingue straniere*, 1985, Brescia, La Scuola.

Balboni P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, 1998, Torino, UTET.

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 2002, Torino, UTET.

Balboni P.E. e Santipolo M., *L'italiano nel mondo*, 2003, Roma, Bonacci.

Banfi E., “Italiano come L2”, 1993, in Id. (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.

Biagi F., *Schemi di ausiliazione e modalità di accordo del participio passato. Riflessioni teoriche e applicazioni*, 2004, Università per Stranieri di Siena.

Bialystok E., *A theoretical model of second language learning*, 1978, in Language Learning Research Club, vol.28, University of Michigan.

Birello M. e Fantauzzi S., “L’italiano in Spagna”, in Balboni P.E. e Santipolo M., *L’italiano nel mondo*, 2003, Roma, Bonacci.

Breen M. e Candlin C., *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, 1980, in Applied Linguistics 1.

Brumfit C., *Communicative methodology in language teaching*, 1984, Cambridge, CUP.

Calvi M.V., *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, 1995, Milano, Guerini Scientifica

Calvi M.V., *Linguística contrastiva de español y italiano*, 2003, Mots, palabras, words 4/2003, Università di Milano.

Calvi M.V., *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*, 2004, in RedELE – Revista electrónica de didáctica, 1.

Canale M. e Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, 1980, in Applied Linguistics 1.

Canale M.: “From communicative competence to communicative language pedagogy” in Richards J.C. e Schmidt R.W., *Language and communication*, 1983, London, Longman.

Carrera Díaz M., *Italiano para hispanohablantes, la engañosa facilidad*, 1979-1980, Rassegna italiana di linguistica applicata XI.

Carrera Díaz M., *Grammatica spagnola*, 1997, Roma-Bari, Laterza.

Carrera Díaz M., “Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español”. In Cancellier A. e Londrero R., *Italiano e spagnolo a contatto*, 2001, Padova, UNIPRESS.

Cerri R. (a cura di), *L’evento didattico. Dinamiche e processi*, 2007, Roma, Carocci.

Chini M., “Interlingua: modelli e processi di apprendimento”, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, 2000, Roma, Carocci.

Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, 2005, Roma, Carocci.

Ciliberti A., *Grammatica, pedagogia, discorso*, 1991, Firenze, La Nuova Italia

Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, 1994, Firenze, La Nuova Italia.

Ciliberti A. :”Introduzione” in Ciliberti A., Pugliese R. e Anderson L., *Le lingue in classe*, 2003, Roma, Carocci.

Cini L., Programmazione e curriculum, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, 2001, Firenze, Le Monnier.

Clevedon y Pallotti G., *La seconda lingua*, 1998, Milano, Bompiani.

Corder S.P., *Error analysis and Interlanguage*, 1981, London, Oxford University Press.

Corder P., *Introduzione alla linguistica applicata*, 1983, Bologna, Il Mulino.

De Benedetti A., “Liscio come l’aceite. Errori di interferenza (e non) nell’apprendimento dell’italiano L2 in parlanti ispanofoni”, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, 2006, Torino, Loescher.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell’italiano L2*, 2009, Perugia, Guerra edizioni.

Duso Maria Elena, *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, 2007, Roma, Aracne.

Ellis R., *Understanding second language acquisition*, 1985, Oxford, O.U.P.

Facchinelli L., Tesser E., *Manuale d’amore 2 in classe*, 2010, in *Lingua nostra*, e oltre, rivista on line del Master di italiano L2 dell’UNIPD.

Favaro G., *Insegnare l’italiano agli alunni stranieri*, 2002, Firenze, La Nuova Italia.

Fillmore L.W.: “Individual differences in second language acquisition” in Fillmore C., Kempler C. e Wang W., *Individual differences in language ability and language behavior*, 1979, New York, Academic Press.

Freddi G., *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, 1970, Bergamo, Minerva Italica.

Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, 1994, Torino, UTET.

Giacalone Ramat A., “Il ruolo della tipologia linguistica nell’acquisizione delle lingue seconde”, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, 1994, Roma, Bulzoni.

Goldberg A., Casenhiser D., “Construction learning and second language acquisition”, in Robinson P., Ellis N.C. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 2008, New York, Routledge.

Hymes D., “On communicative competence” in Pride J.B. e Holmes J., *Sociolinguistics*, 1972, Harmondsworth, Penguin.

Iemmolo G., *Topicality and differential object marking: evidence from romance and beyond*, in *Studies in Language*, 2010, John Benjamins Publishing Company.

Krashen S.D., “The monitor model for adult second language performance”, in Burt M., Dulay H. e Finocchiaro M., *Viewpoints of English as a foreign language*, 1977, New York, Regent C.

Landone E., “Consciousness raising e la traduzione per unità lessicali”, in Cancellier A., Londiero R. (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto*, Atti del XIX convegno dell’A.I.S.P I., 2001, Unipress, Padova.

Lavinio C., “Programmazione e selezione dei contenuti”, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, 2000, Roma, Carocci.

Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, 2003, Roma, Carocci.

- Lo Duca M.G., *Sillabo di italiano L2*, 2006, Roma, Carocci.
- Lorenzetti L., *L'italiano contemporaneo*, 2003, Roma, Carocci.
- Margutti P., *Comunicare in una lingua straniera*, 2004, Roma, Carocci.
- Mazzotta P. (a cura di), *Grammatica e grammatiche*, numero monografico di “Scuola e lingue moderne” n.4-6, 2004, Milano, Garzanti.
- Mc. Laughin B., *The monitor model: some methodological considerations*, 1978, Language Learning, Research Club, vol.28, University of Michigan.
- Moreno Fernández F., *Algunos datos sobre la enseñanza y la presencia del español en Italia*, 1995, CCERVLE, Cuadernos Virtuales de la Biblioteca del Instituto Cervantes.
- Nunan D., *The learned-centred curriculum*, 1988, Cambridge, CUP.
- Nunan D., *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*, 1989, Cambridge, CUP.
- Odlin T., *Language transfer*, 1989, Cambridge, CUP.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, 1998, Milano, Strumenti Bompiani.
- Pallotti G., “Le ricadute didattiche delle ricerche sulla Interlingua”, in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, 2005, Atene, Edilingua.
- Patota G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, 2003, Firenze, Le Monnier.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, 1994, Torino, SEI.
- Prandi M., *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, 2006, Torino, UTET.

QCE Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (traduzione italiana a c. di Quartapelle F. e Bertocchi D.), Firenze, La Nuova Italia-Oxford.

Rovere G., *La grammatica di P.Serianni e A.Castelvecchi*, 1991, Cooperativa libraria universitaria ed. Bologna.

Rutherford W., Sharwood Smith M. (eds), *Grammar and second language teaching*, 1988, New York, Newbury House.

Salvaderi M. (a cura di), *Grammatica e apprendimento linguistico*, 1998, Firenze, ILSA.

San Vicente F., *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica*, 2002, Bologna, Clueb.

Selinker L., *Rediscovering Interlanguage*, 1992, London-New York, Longman.

Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, 2008, Roma, Carocci.

Trifone P., Palermo M., *Grammatica italiana di base*, 2007, Bologna, Zanichelli, II ed.

Van Patten B., *Theory and research in second language acquisition and foreign language learning*, 1990, Clevedon, Multilingual Matters.

Vedovelli M. (a cura di), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, 1994, SILTA, XXIII, vol.2.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, 2002, Roma, Carocci.

Vietti A., "Andiamos a Italia: apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni peruviani", in Bosc F., Marellò C., Mosca S.(a cura di), *Saperi per insegnare*, 2006, Torino, Loescher.

Vietti A., “Italiano e spagnolo a contatto: immigrazione e varietà etnica”, in Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e migrazione. Prospettive interdisciplinari*, 2010, Franco Angeli, Milano.

Weinreich U., *Lingue in contatto*, 1974, Torino, Boringhieri.

Whitman R.L. e Kenneth L.J., *The unpredictability of contrastive analysis*, 2006, Language Learning Research Club, University of Michigan.

Zurlo F., *Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo*, in Italiano LinguaDue, 1, 2009.

RIASSUNTO

Quello che si è cercato di fare in questo lavoro è stato indagare quali difficoltà presenta l'apprendimento dell'italiano per gli studenti ispanofoni in scambio presso l'Università di Padova.

Ci è sembrato opportuno iniziare questa indagine attuando, nel primo capitolo, una panoramica delle teorie che si sono succedute nel tempo sull'insegnamento di una lingua straniera. Ovviamente, l'esposizione non è esaustiva di tutte le teorie esistenti, cosa che sarebbe stata impossibile in questa sede, ma sono state ricordate alcune di queste teorie che ci sono sembrate rilevanti per il compimento della nostra indagine.

In particolare abbiamo iniziato col menzionare il modello del "monitor", elaborato da Krashen agli inizi degli anni Ottanta, il quale ha influenzato in maniera decisiva le teorie didattiche sull'insegnamento delle lingue straniere. Abbiamo poi proseguito menzionando altri autori che hanno continuato il filone di ricerca di Krashen, come nel caso di Brumfit; e altri che, invece, da queste teorie si sono allontanati o si sono dichiarati contrari come Ellis e Van Patten.

Per molti anni l'insegnamento delle lingue straniere è stato di tipo grammatical-traduttivo, un metodo questo molto più attento alla forma che al significato e incentrato sulla figura del docente.

Dei cambiamenti importanti rispetto a questa posizione si ebbero nel 1800, verso la fine del secolo, grazie al cosiddetto metodo diretto, secondo in quale una lingua straniera si apprende solo attraverso il contatto diretto con l'ambiente in cui la stessa si parla; o ancora attraverso la pratica in classe con insegnanti madrelingua che dovranno utilizzare, per le loro lezioni, sempre materiale autentico.

Più in dettaglio abbiamo trattato due delle teorie che ci sono sembrate più significative nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera: il Comportamentismo e il Cognitivismo Comportamentismo è una dottrina introdotta nella didattica delle lingue da Leonard Bloomsfield a partire dagli anni '30 che si basa su un modello di apprendimento audio-orale e, nella pratica, ricorre soprattutto all'utilizzo dei *pattern-drills*, esercizi che permettono un intervento attivo e dinamico sulle forme linguistiche che possono essere sottomesse a manipolazioni, sostituzioni e trasformazioni.

Il Cognitivismo, modello alternativo di apprendimento introdotto negli anni Sessanta da Chomsky, ci ha portati a trattare il concetto che sta alla base dell'intero nostro lavoro: il fenomeno dell'interferenza, probabile causa di errore nell'interlingua degli apprendenti in quanto questi ultimi sono naturalmente portati a trasferire le abitudini linguistiche della lingua materna alla seconda lingua.

Di questi temi abbiamo ampiamente parlato nel secondo capitolo, cercando di spiegare di cosa parliamo quando ci riferiamo all'interlingua di coloro che apprendono un altro idioma. Gli studi a riguardo hanno evidenziato che si tratta di un sistema linguistico a parte, la cui esistenza può essere verificata studiando le espressioni prodotte dagli apprendenti che cercano di riprodurre la norma della lingua di arrivo. Nell'interlingua può generarsi un fenomeno di *transfer* negativo a partire dalla lingua materna che porta gli apprendenti a commettere errori.

A questo punto abbiamo proseguito spiegando nel dettaglio che cos'è un errore, perché esso può generarsi a partire dalla interferenza tra le due lingue ed abbiamo poi individuato i metodi possibili per ovviare a tali errori in fase di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.

E' a partire dagli anni Settanta che si parla propriamente di analisi degli errori e si valorizza fortemente l'apporto cognitivo dell' errore, che viene visto non più negativamente ma viene considerato fonte di conoscenza per i processi di apprendimento di una seconda lingua. E' necessario che il docente, in fase di individuazione e correzione degli errori, stimoli sempre un processo parallelo e critico di autovalutazione dello studente, affinché si responsabilizzi ed acquisisca un ruolo attivo nell'azione didattica, così che la correzione venga effettuata da insegnanti e studenti.

Nel terzo capitolo abbiamo visto come, nella pratica, trovano realizzazione le teorie trattate nei capitoli precedenti. Entriamo qui nel vivo della nostra indagine giacché si è trattato di lavorare con le produzioni scritte in lingua italiana dagli studenti ispanofoni in scambio presso l'Università di Padova tramite il Progetto Erasmus. Grazie al prezioso contributo del Centro Linguistico di Ateneo , in particolare della prof.ssa Maria Elena Duso, è stato possibile conoscere personalmente alcuni di questi studenti ed accedere alle loro produzioni scritte per realizzare il nostro lavoro.

Da queste produzioni, che consistono in testi liberi, abbiamo cercato di individuare gli errori più comuni delle interlingue di tali apprendenti, offrendo, allo stesso tempo, anche delle possibili spiegazioni del perché si siano prodotti e se si tratti effettivamente di fenomeni di interferenza. Ci siamo concentrati sugli errori più comuni in ambito grammaticale, quali: uso dei pronomi, accusativo preposizionale, verbi, preposizioni e, più in linea generale, altre forme di errori meno comuni. Chiaramente, per ognuna di tali tipologie di errore, abbiamo riportato degli esempi tratti dagli stessi testi degli studenti.

Per terminare, nel capitolo 4, abbiamo attuato una riflessione grammaticale nell'ambito della classe di italiano come seconda lingua. Nell'ambito del dibattito che

ha interessato la glottodidattica negli ultimi anni sembra ormai consolidato il fatto che l'insegnamento della grammatica sia un fattore utile per apprendere una lingua. Le ragioni che hanno portato a valutare la riflessione metalinguistica nell'insegnamento della grammatica hanno come base una generale riconsiderazione del ruolo dell'insegnante e dell'apprendente. Il primo visto non più come mero somministratore di una norma corretta, ma come un "aiutante" del discente nel processo di scoperta delle regole e dei molteplici usi e varietà della lingua; il secondo invece considerato non più come soggetto passivo coinvolto in attività di memorizzazione di nozioni, ma protagonista di attività cognitive complesse come generare inferenze, ipotesi, astrazioni e generalizzazioni sulla lingua e le sue strutture.

Questo cambiamento di prospettiva ha imposto un cambiamento decisivo rispetto all'insegnamento tradizionale, con conseguenze positive sia nella didattica dell'italiano come lingua materna, sia nella didattica dell'italiano per stranieri.

Abbiamo infine analizzato qual è il ruolo dei testi di grammatica dell'italiano per stranieri e quali dovrebbero essere le loro caratteristiche ideali. A seguire, abbiamo elencato le tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza grammaticale, il ruolo degli esercizi nell'ambito della riflessione grammaticale e, infine, abbiamo individuato le tappe della ideazione e della realizzazione dei percorsi didattici.

Se si vuole elaborare percorsi formativi che siano efficaci, trasparenti e valutabili, l'attività di programmazione deve essere attuata secondo criteri metodologicamente fondati e condivisi e non solo costituire il frutto dell'iniziativa e della sensibilità del solo insegnante.

In conclusione, arrivati alla fine di questa analisi, è stato possibile trarre alcune conclusioni di massima. La prima considerazione è che, nonostante i nostri studenti

ispanofoni abbiano un livello di italiano intermedio, pari ai livelli B1 e B2 del QCER, questi continuano a commettere errori nelle strutture grammaticali anche più basiche a causa della interferenza della lingua materna. Si tratta del fenomeno della cosiddetta fossilizzazione, che si rivela l'ostacolo più importante contro il quale devono lottare gli studenti ispanofoni nel loro percorso verso il dominio dell'italiano come lingua seconda.

La seconda osservazione, strettamente connessa alla prima, è che la maggior parte degli errori commessi è causata dalla interferenza diretta della lingua materna, fenomeno che, come abbiamo cercato di dimostrare, appare centrale e imprescindibile nell'apprendimento dell'italiano da parte degli ispanofoni e produce un paradosso: quello che per lo meno inizialmente sembra facilitare l'apprendimento, ossia la vicinanza tra le due lingue, finisce successivamente per essere la causa delle difficoltà maggiori.

Un altro fattore che sembra emergere in maniera abbastanza chiara è la maggiore difficoltà degli apprendenti ispanofoni con tutte quelle strutture o forme che rifuggono regole chiare e univoche. Una possibile spiegazione di questo fenomeno potrebbe risiedere, come abbiamo segnalato anche grazie alle stesse dichiarazioni degli studenti, il carattere tendenzialmente più grammaticale, normativo e prescrittivo nell'insegnamento delle lingue in Spagna; carattere che, con tutte le eccezioni del caso e evitando facili generalizzazioni, potrebbe influenzare la maniera di apprendere le lingue straniere da parte degli ispanofoni.

L'acquisizione di una lingua straniera è, come abbiamo visto, un fenomeno estremamente complesso e variabile nel quale intervengono numerosi fattori di genere diverso.

La prospettiva di questo lavoro era ampia, soprattutto per ciò che concerne la gamma dei fenomeni esaminati e la decisione di utilizzare l'analisi degli errori come strumento per individuare i processi soggiacenti all'acquisizione di una seconda lingua.

Di fatti, qualsiasi analisi che voglia avvicinarsi a questa problematica deve forzatamente limitarsi a trattare solo alcuni di questi aspetti e ad isolare le variabili connesse a tale finalità.