

Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano

MARIA VITTORIA CALVI
Universidad de Milán

El presente artículo fue publicado por primera vez en el núm. 23 de la revista *Diálogos Hispánicos* (Amsterdam, Rodopi, 1999) que recogía las Actas del Congreso Las lenguas en la Europa Comunitaria III. La adquisición / enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras / Las lenguas de minorías / La traducción, celebrado en Amsterdam del 5 al 8 de noviembre de 1997; la edición del volumen corrió a cargo de Fermín Sierra Martínez y Carmen Hernández González. Para esta nueva edición, se ha revisado la versión original, se han añadido algunas notas y se ha actualizado la bibliografía.

Todas las lenguas derivadas del latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras, pero el parentesco entre italiano y español es uno de los más estrechos, como cualquier hablante puede fácilmente comprobar. La percepción de familiaridad se debe, en la comprensión oral, a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos: la ausencia de fonemas *anormales* (como por ejemplo las vocales nasales del francés) permite identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la nueva lengua. Llamam la atención, asimismo, las correspondencias estructurales y la gran cantidad de coincidencias léxicas; tanto es así, que el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo. Pero a medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles.

Esto depende, como es sabido, de procesos evolutivos en parte paralelos y en parte divergentes: a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos, y, en el intento de aproximarse a la otra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales.

Tanto la facilidad como las trampas debidas al estrecho parentesco lingüístico se han convertido en lugares comunes: el aprendizaje del español por parte de italianos (y viceversa) está visto como tarea fácil o incluso innecesaria, puesto que en casos extremos se obtiene la comprensión recíproca hablando cada uno su propio idioma; pero cuando el contacto con la otra lengua es más prolongado, domina la sensación de "falsa amistad". El escritor italiano Edmondo De Amicis expresó atinadamente, ya en el siglo pasado, esta visión de la lengua española como amigo traicionero:

Lo spagnolo non è punto neanche per noi italiani una lingua facile, o, per dir meglio presenta la gran difficoltà delle lingue facili (...). Si casca nell'italiano senz'accorgersene, si inverte la sintassi ad ogni istante, si ha sempre la propria lingua nell'orecchio e sulle labbra, che ci inciampa, ci confonde, ci tradisce¹.

La supuesta facilidad se convierte en paradoja: así, el lingüista Carlo Tagliavini afirmaba, hace medio siglo, que el español es para un italiano uno de los idiomas más difíciles de aprender bien; según sus observaciones, quien empezara a estudiar español y alemán al mismo tiempo, al cabo de un año tendría un conocimiento del español diez veces superior, pero la distancia se iría anulando, hasta el extremo de que a los cinco años el aprendiz dominaría el alemán mejor que el español (Tagliavini 1947: 261).

No tenemos evidencias científicas que sufraguen la paradoja de Tagliavini en sus términos cuantitativos; el lingüista, además, se refería básicamente a la habilidad de la traducción, que hoy dista mucho de ser considerada como el ingrediente principal de la competencia en L2; pero sí es verdad que la experiencia docente nos lleva a conclusiones similares. Por otra parte, el estudio del español en Italia está influenciado por el prejuicio sobre la inutilidad de un estudio "serio"; con el resultado de que, a pesar del auge que ha tenido esta lengua en los últimos años, los italianos la conocen poco y mal; incluso a nivel académico, el brillante hispanismo italiano ha mostrado escaso interés por la investigación sobre la lengua, centrándose sobre todo en los temas literarios².

El propósito de mi intervención es el de analizar algunas de las repercusiones que las afinidades interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE)³ a la luz de la investigación actual sobre la adquisición de lenguas no nativas. Me ocuparé del aprendizaje en contextos institucionales (escuelas y universidades), aprovechando al mismo tiempo sugerencias procedentes de los estudios sobre la adquisición espontánea. Mis reflexiones se centrarán en el aprendizaje del español para italianos, pero en el marco más amplio de la familia lingüística romance; e irán encaminadas a definir un planteamiento didáctico, que, como veremos más adelante, se resume en un enfoque de tipo contrastivo.

1. ESPAÑOL E ITALIANO: ¿INTERFERENCIA O TRANSFERENCIA POSITIVA?

La noción de **interferencia** remite al conocido trabajo de Uriel Weinreich (1953), que describía y clasificaba casos de contaminaciones recíprocas entre lenguas en contacto en hablantes bilingües. Pero la acepción que asumió el término en el campo de la didáctica de LE se debe esencialmente a los postulados del Análisis Contrastivo (AC) de Robert Lado (1957): basándose en las teorías conductistas, el estudioso veía en la L1 un obstáculo para la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, y preconizaba el AC como técnica preparatoria

para la enseñanza, destinada a identificar semejanzas y divergencias entre la L1 y la L2; las áreas de contraste, en particular, serían responsables de las perniciosas interferencias.

Desde este punto de vista, las lenguas emparentadas serían las más fáciles de aprender: pero estas primeras teorizaciones no dejaron en claro hasta qué punto las divergencias y semejanzas entre los idiomas podrían causar interferencias. Pronto se vio que las interferencias no se producían sólo en las zonas de divergencia entre los sistemas, sino principalmente en los casos de afinidades parciales; y se fueron profundizando los análisis interlingüísticos (Di Pietro 1971). En ámbito didáctico, la pretensión de desterrar del aula la L1 del estudiante se reveló inviable, sobre todo en el caso de fuertes afinidades con la L2; por otra parte, los manuales confeccionados según criterios estructuralistas para el aprendizaje del español LE resultaban demasiado sencillos y aburridos para los italianos: la primacía de la *lengua* sobre el *habla*, de la fonología frente a la fonética, hacía que se pasaran por alto las divergencias sutiles que se dan en niveles más profundos de análisis (por ejemplo, en las realizaciones fonéticas).

En otro campo de investigación, los estudios sobre situaciones de contacto entre italiano y español⁴ ponían de manifiesto la acción de las afinidades interlingüísticas en la formación de lenguas mixtas como el *cocoliche*, hablado por varios grupos de inmigrados italianos en la zona del Río de la Plata. A diferencia de los *pidgins*, es decir las variantes simplificadas que se utilizan en situaciones de contacto para la comunicación con los inmigrantes, en el *cocoliche* no se daba simplificación de la L2 sino contaminación entre los dos códigos, hasta el punto de que el hablante no sabía a ciencia cierta si se expresaba en italiano (en su propia variante dialectal) o en español. La semejanza entre los dos idiomas permitía emplear la nueva lengua ya desde los primeros contactos⁵.

En los años setenta, la nueva oleada de estudios de corte mentalista desterró el viejo concepto de interferencia, identificado con una visión mecanicista del aprendizaje. Se llegó a plantear la adquisición de una L2 como proceso independiente de la L1 (Dulay, Burt y Krashen 1982): se negaba que la L1 ejerciera una acción significativa sobre el aprendizaje de la L2, arguyendo que los errores de los aprendices dependen en buena parte de otras causas⁶. Pero subvalorar el papel de la L1 supone, sobre todo en el caso de lenguas afines, negar rotundamente la evidencia: conclusión a la que llegaron otros investigadores, que hicieron hincapié en el papel de la L1 como punto de referencia ineludible en todo aprendizaje lingüístico. En la actualidad, se tiende a admitir la acción conjunta de secuencias universales de aprendizaje y de la LM (Fernández 1997: 23-26; Baralo 2004).

A partir de la década de los ochenta, en el ámbito de la psicolingüística se fue revitalizando la noción de **transferencia** (*transfer*): en el marco del AC de corte conductista, el término indicaba el fenómeno psicológico que lleva a trasladar a la L2 las estructuras de la L1, a causa

del condicionamiento de todo aprendizaje pasado sobre los nuevos. Pero, en aquella época, la atención se centraba en el producto lingüístico de dicho mecanismo, es decir la interferencia: se pasa ahora de la idea de producto a la de proceso, es decir un conjunto de estrategias de aprendizaje y producción ensayadas por el aprendiz (Gass y Selinker 1983 y 1992). Para mejor definir la complejidad del fenómeno, algunos prefieren sustituir la vieja denominación de transferencia por la más extensiva de **influencia interlingüística** (*crosslinguistic influence*) (Kellerman y Sharwood Smith 1986; Odlin 1989)⁷.

Aparte de cuestiones terminológicas, todos comparten la convicción de que la interferencia no es sino una faceta del proceso: ante todo, cuando hay efectivo paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos, la transferencia es positiva; por otra parte, la vertiente negativa no se reduce a pura interferencia, sino que incluye otros fenómenos como la tendencia a evitar estructuras complejas, o abusar de las más sencillas (Odlin 1989). Este caso es muy común entre italiano y español, puesto que a menudo las dos lenguas no divergen en la estructura sino en la frecuencia de uso de la misma, a nivel discursivo o pragmático.

Otro concepto muy productivo para describir el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas es el de **percepción de distancia**, es decir la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre los dos códigos; es precisamente esta percepción la que favorece la transferencia. Una vez más, cabe destacar que nos encontramos frente a un criterio psicolingüístico, centrado en el aprendiz y en la complejidad de los fenómenos en juego, y no sólo en las efectivas semejanzas y relaciones de parentesco lingüístico. La posibilidad de trasladar elementos de una lengua a otra no depende únicamente del contraste lingüístico, tal como sugiere la teoría de lo marcado (Eckman 1977), sino también de cómo el hablante percibe dicho contraste. Esto explica, entre otras cosas, por qué algunas estructuras muy marcadas, generalmente poco transferibles, pueden ser trasladadas a lenguas cercanas, y no a otras distantes. Según Kellerman (1983), los principiantes tienden a trasladar a la L2 incluso estructuras muy marcadas de la L1, sobre todo cuando descubren fuertes analogías con la L2; en los estadios intermedios del aprendizaje, se muestran más reacios a la transferencia, por el reconocimiento de las diversidades, pero vuelven a la primitiva confianza en los niveles más avanzados de competencia.

Este procedimiento en forma de U (*u-shaped*), como se verá más adelante, es fácilmente observable entre los italianos que aprenden español: en el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero vuelve a manifestarse pronto la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas, como demuestra, por ejemplo, la frecuencia del *code-switching* entre hablantes bilingües, incluso de elevado nivel cultural (Bizzoni y De Fina 1992; Titone 1995).

Las nociones de transferencia y percepción de distancia son útiles para enfocar el aprendizaje de lenguas afines, aunque los procesos señalados se producen de forma inconsciente, y no existen pruebas tangibles de su desarrollo. Por supuesto, los únicos datos disponibles son las producciones lingüísticas; en particular, el análisis de errores nos ofrece una ayuda para inferir los mecanismos cognitivos que entran en juego. Cabe recordar, a este propósito, el cambio de perspectiva que supusieron las acertadas consideraciones de Corder (1981) sobre el significado de los errores de los alumnos de L2, que llevaron a una nueva visión positiva del error como procedimiento creativo en la formulación de hipótesis sobre la nueva lengua, y a las sucesivas teorizaciones sobre el concepto de **interlengua** (IL), es decir, el sistema lingüístico no nativo que el hablante va elaborando en su intento de acercarse a la L2⁸.

La teoría de la interlengua también contribuyó a revalorizar el papel de la L1 en el aprendizaje de una nueva lengua, como punto de referencia ineludible en el proceso; la comparación entre los conocimientos adquiridos y los nuevos, al fin y al cabo, es un procedimiento cognitivo universal que no tiene por qué anularse en el caso del aprendizaje de lenguas⁹. Buena parte de la investigación realizada a partir de este modelo teórico se ha dirigido a la adquisición espontánea de una L2, que, a causa de la elevada exposición a la lengua meta y al escaso peso de las actividades de control típicas de contextos escolares, se presta mejor para el estudio de los mecanismos mentales implicados. Los hispanófonos son uno de los grupos lingüísticos más estudiados, pero especialmente en situaciones de contacto con el inglés; poca atención se ha dedicado, en cambio, a la adquisición de lenguas emparentadas, que presenta unos rasgos muy peculiares.

Sobresale, en este terreno, el amplio estudio de Schmid (1994), dedicado al italiano de los españoles inmigrados en la Suiza alemana. En el marco de la teoría de la IL y del enfoque cognitivo, el estudioso propone un modelo de construcción de la competencia en L2 basado en la noción de **estrategia**, entendida como conjunto de recursos que el hablante utiliza con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje; se observa, en particular, la acción de los tres procedimientos siguientes:

- estrategia de la **congruencia**, basada en la observación de las semejanzas entre L1 y la L2, y en el trasvase de elementos de la L1 a la L2;
- estrategia de la **correspondencia**, basada en la identificación de regularidades de la L2, puestas en relación con la L1, y en la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1-L2;
- estrategia de la **diferencia**, basada en el descubrimiento de las divergencias interlingüísticas y el recurso a estructuras más distantes de la L1, a veces inexistentes en la lengua meta.

La investigación sobre el aprendizaje en contextos naturales confirma que la cercanía entre las lenguas interesadas crea una situación de partida muy peculiar, una especie de "plataforma" que coloca al aprendiz en un nivel de interlengua bastante más avanzado que en el caso de lenguas distantes, evitando que haga recurso a las estrategias de simplificación normalmente utilizadas frente a las barreras lingüísticas. Pero, muchas veces, esta facilidad se convierte en arma de doble filo, puesto que el hablante se conforma con una *competencia reducida* (Dabène 1975; Hédiard 1989) y los errores tienden a fosilizarse, sobre todo cuando no impiden la comunicación: predomina una tendencia hacia el mínimo esfuerzo cognitivo (Schmid 1994: 258).

A conclusiones parecidas llega el amplio estudio de Fernández (1997) sobre la evolución de la interlengua en aprendices de español con japonés, árabe, francés y alemán como L1¹⁰: el análisis evidencia la peculiaridad del grupo francés, en el que se contabilizan menos errores, pero más persistentes y debidos a interferencia. García Gutiérrez (1993) describe detenidamente un caso de adquisición del español por parte de un sujeto con el italiano como L1: a pesar del buen dominio de la lengua que poseía esta persona a su llegada a España, la inmersión en el contexto nativo no mejoró la calidad de la producción lingüística. Según la autora, la elevada frecuencia de éxito que se obtiene al hacer uso de la transferencia entre lenguas afines favorece el estancamiento del aprendizaje; en el caso analizado, la autocorrección y la reflexión gramatical explícita permitieron evitar progresivamente los errores y mejorar la competencia.

Sin lugar a dudas, en el **aprendizaje guiado** de una LE se activan mecanismos mentales parecidos a los de la adquisición espontánea; pero entran en juego también estrategias distintas, que dependen de muchas variables, como por ejemplo la edad de los alumnos, su estilo cognitivo, la motivación, el método didáctico, la fisonomía de los cursos, el tiempo dedicado al estudio etc. Por esto, hay que adoptar un enfoque pedagógico muy flexible, aprovechando sugerencias distintas pero amoldándolas a la realidad del aula.

Una diferencia fundamental entre las situaciones de contacto real y las institucionales radica en la motivación comunicativa. Las metodologías didácticas más en boga en los últimos años comparten la etiqueta de "comunicativas", pero el alumno que estudia en su país una lengua extranjera no tiene, en principio, ninguna necesidad de emplearla ni en su relación con los compañeros ni con el profesor. Por otra parte, la comunicación auténtica posee elementos de impredecibilidad que resultan incompatibles con la práctica sistemática de la enseñanza de idiomas (Llobera 1995: 6). La situación del aula no deja de ser ficticia: el aprendiente no se ve obligado a aventurar hipótesis sobre la L2 para producir significado, como ocurre cuando uno se encuentra en un país extranjero; su comportamiento lingüístico estará motivado más por el deseo de aprender y de aprender a comunicar que por la urgencia de

comunicar. Sin embargo, no deja de ser cierto que los estudios sobre la adquisición espontánea nos proporcionan datos extensibles al aprendizaje guiado.

Por lo que se refiere a la investigación sobre el aprendizaje de LE en contextos formales, uno de los sectores que últimamente han despertado mayor interés es el de la **comprensión lectora**, a raíz de las teorizaciones de enfoque cognitivista sobre los procesos mentales que intervienen en la recepción y descodificación de un texto. Esta visión, centrada en la organización conceptual de los conocimientos que posee el alumno, ha dado buenos frutos en la práctica docente, en la que se ha ido concediendo prioridad a lo escrito como fuente de aproximación a la LE (Montalto 1996); y se ha revelado de gran trascendencia en la enseñanza / aprendizaje de lenguas emparentadas.

La proximidad interlingüística, en efecto, le brinda al alumno una enorme ventaja inicial en la tarea de comprensión, incluso cuando su habilidad de producción es casi nula. En una perspectiva europea, esto equivale a decir que entre los hablantes de las mismas familias lingüísticas existen grandes posibilidades de comprensión recíproca, que conviene potenciar mediante técnicas apropiadas: es decir, realizando una *gramática de la comprensión*, tal como la define Louise Dabène (1996: 398-399), coordinadora del proyecto *Galatea*, que, en ámbito romance, se propone analizar las estrategias de construcción de significado empleadas por hablantes de lenguas afines, inventariar las zonas de opacidad y confeccionar documentos pedagógicos encaminados a potenciar la comprensión escrita (Dabène y Degache 1996). Asimismo, se ha planteado la posibilidad de aprovechar el parentesco lingüístico dotando a los alumnos de las estrategias necesarias para aprender otras lenguas del mismo grupo en momentos sucesivos (Schmid 1994: 97, n. 35); o incluso simultáneamente, dada la creciente demanda de conocimientos lingüísticos finalizados más a la comprensión oral o escrita que a la competencia productiva. Esto permite que los hablantes, en muchas situaciones de intercambio, utilicen cada uno su propia L1, sin tener que recurrir, por ejemplo, a la mediación del inglés¹¹.

Por último, la **neurolingüística** también nos ofrece datos interesantes para el caso de las lenguas próximas. En líneas generales, a la vieja teoría de la lateralización, que identificaba en el hemisferio izquierdo del cerebro la sede del lenguaje, se han sustituido visiones neurológicas centradas en la complementariedad funcional de los dos hemisferios; el bilingüismo llevaría a una organización cerebral peculiar, con distintas localizaciones de las lenguas aprendidas, que, en caso de fuertes afinidades, en cambio, serían almacenadas de manera más compacta (Danesi 1988; Barone 1993). Todavía no hay pruebas ciertas pero es interesante observar cómo, incluso en este terreno científico, cobra valor la hipótesis de poca distancia entre la L1 y la L2.

En resumidas cuentas: a la luz de las investigaciones en distintos sectores de las ciencias del lenguaje, se evidencian numerosas peculiaridades del proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas. El análisis interlingüístico, de por sí, no basta para hacer previsiones seguras y medir el grado de facilidad o dificultad, puesto que la percepción de distancia cuenta tan decisivamente como la distancia misma. Sin embargo, hay evidencias suficientes de la tendencia de los hablantes a emplear estrategias cognitivas específicas cuando perciben proximidad. El concepto de interferencia no refleja sino la vertiente negativa del proceso: conviene plantear un conjunto más amplio de fenómenos de transferencia, de signo también positivo.

Sobresale la posibilidad de contar con una comprensión lectora bastante avanzada ya desde los comienzos del proceso, lo cual no deja de tener significativas consecuencias didácticas. Pero se evidencia también la necesidad de reforzar las actividades comparativas que el hablante realiza espontáneamente, ayudándolo en la tarea de discernir semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades; potenciando, en otras palabras, las **estrategias de exploración interlingüísticas** (Dabène 1996: 399). De esta manera, se podrán controlar las interferencias, aprovechando al mismo tiempo los beneficios de la proximidad.

2. LA PERCEPCIÓN DE DISTANCIA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

En su conjunto, los estudios a los que he aludido nos permiten enfocar la adquisición de lenguas afines no sólo en términos lingüísticos sino también psicolingüísticos y estratégicos. Dentro de este marco de referencias teóricas, voy a enfocar el proceso de aprendizaje del español por parte de itálofonos según su desarrollo, desde el nivel de competencia cero hasta el avanzado, viendo cómo evoluciona la percepción de la distancia entre la L1 y la L2. Intentaré describir algunos de los aspectos psicolingüísticos que se observan más fácilmente a través de la práctica docente y el análisis de errores, evidenciando también las áreas lingüísticas más problemáticas.

2.1. DISTANCIA MÍNIMA: LA L2 COMO VARIANTE DE LA L1

Sin duda, el primer impacto con el español produce una gratificante sensación de facilidad, de comprensión inmediata y de simpatía. En general, el estudiante que llega al primer día de clase sin conocimientos previos cuenta sin embargo con un bagaje mínimo de *esquemas* que ha venido elaborando en algunos contactos anteriores (viajes, lecturas, canciones etc.): de hecho, la elección del español no suele basarse en motivaciones instrumentales sino de atracción por la facilidad del idioma, las dotes comunicativas de sus hablantes nativos, la vitalidad de su cultura, el interés turístico etc. En otras palabras, el aprendiente posee de entrada algunas nociones interiorizadas sobre la cercanía entre la L1 y la L2, y manifiesta una actitud positiva y abierta hacia la nueva cultura.

La exposición a la LE que se realiza en los comienzos del curso afianza la hipótesis de facilidad, y permite un avance bastante rápido, sea cual sea la metodología adoptada. Como ya he dicho, la percepción de cercanía se basa, a nivel lingüístico, en la afinidad entre los dos sistemas vocálicos, que permite reconocer las palabras oídas; en su forma escrita, la lengua resulta todavía más cercana, puesto que se anulan las dificultades fonéticas que a veces obstaculizan la comprensión oral, aunque el profesor intente emplear una lengua depurada de los rasgos regionales más marcados. En los primeros días de clase, la percepción de proximidad es tan fuerte que produce a veces hilaridad, como si la L2 no fuera sino una variante dialectal de la L1¹².

La posibilidad de percibir la L2 como variante de la L1 representa un rasgo diferenciador dentro del concepto de *lengua no-materna* (tanto L2 como LE), que incluye, por lo tanto, dos nociones distintas: la de lengua diferente, identificada como tal, y la de variante más o menos cercana a la L1, lo cual permite distinguir dos tipos diversos de aprendices (Robert 1996). Sin lugar a dudas, es mucho más fácil que un italiano perciba como variante de la L1 el español que otra lengua romance como el francés, comprensible en su forma escrita pero más alejado en la expresión oral.

Tanto en la audición de mensajes orales como en la lectura de textos escritos, el alumno reconoce un gran número de palabras *transparentes*, que le permiten un rápido acceso al significado, utilizando su *vocabulario potencial*. Las analogías estructurales también desempeñan un papel decisivo: mientras que en francés el sistema de la negación y el de la interrogación plantean una inmediata percepción de distancia, el paralelismo entre italiano y español en estos terrenos acentúa la sensación de cercanía.

Al mismo tiempo, el alumno va perfeccionando sus hipótesis sobre la lengua meta, activando estrategias de aprendizaje; equivalencia y correspondencia resultan ser los procedimientos más eficaces, puesto que buena parte de los nuevos elementos lingüísticos coinciden con la L1 o están en relación de reciprocidad. Esto le permite, a pesar de la distancia entre las habilidades receptivas y las de producción, expresarse en la L2 con relativa facilidad, siempre que no se le pida una actuación prematura¹³. Por supuesto, a diferencia de lo que ocurre en la adquisición espontánea, en la enseñanza institucional se hace hincapié en las regularidades e irregularidades de la L2, para que las producciones de los alumnos se ajusten a la norma, señalando también algunas discrepancias interlingüísticas. Por ejemplo, hay ciertas correspondencias en la formación del femenino (ej. bueno / buena, *buono*, *buona*) que el aprendiente tiende a generalizar, pero el profesor no puede por menos de señalar las normas divergentes; de la misma manera, se va aclarando la distribución de significado entre los *falsos amigos* de uso más común (ej. subir = *salir*, salir = *uscire* etc.).

En líneas generales, durante el primer año de estudio el alumno está dispuesto a asimilar las divergencias manteniendo, al mismo tiempo, una actitud de confianza y una sensación de facilidad. En el terreno del léxico, por ejemplo, llega a poseer sin demasiado esfuerzo un patrimonio que le brinda la posibilidad de expresarse en las situaciones corrientes, añadiendo al vocabulario potencial cierto número de palabras *opacas* y almacenando con relativa facilidad algunas parejas o series de falsos amigos. Con las lógicas diferencias individuales, el nivel de competencia alcanzado suele ser bastante alto, la aproximación a la norma aceptable y las interferencias modestas; y esto no sólo por lo que se refiere a la comprensión, tanto oral como escrita, sino también a las habilidades productivas.

El componente que deja más que desear es el fonético, que representa el sector en el que el peso de la L1 suele ser más decisivo. Los fonemas del español que el italiano desconoce son solamente dos: la fricativa velar sorda /x/ y la interdental sorda /θ/; pero se dan varios contrastes fonéticos, que crean persistentes fenómenos de interferencia (Saussol 1983, 1998 y 2001). Es difícil, por ejemplo, que un italiano se aproxime a la norma en la articulación del fonema /s/, tanto en posición intervocálica, por interferencia de /z/ sonoro (/kasa/ > /kaza/), como en final de palabra, donde se nota una tensión articulatoria y un efecto sibilante ajenos al español. Asimismo, cuesta trabajo diferenciar las variantes fricativas de los fonemas /b/ /d/ y /g/, en palabras como *ribera*, *universidad*, *ignoto*, etc. Tampoco pueden olvidarse las interferencias específicas de las distintas variedades regionales del italiano (Barone 1993: 79). Otro terreno de interferencia está representado por la acentuación, sobre todo en el caso de palabras similares o incluso iguales en su forma escrita pero pronunciadas con diferente acento tónico: sustantivos como (esp.) *farmacia* = (it.) *farmacia*, y numerosas formas verbales de la primera conjugación: *termino*, *necesito*, *indico* etc., que los italianos tienden a pronunciar como palabras esdrújulas.

2.2. INFLUJO DE OTRAS LE

Los errores de interferencia que cometen los aprendientes de L2 no se deben sólo a la L1 sino también a distintas LE anteriormente estudiadas. Sabemos que el conocimiento de otras lenguas no nativas puede influenciar de varias maneras el aprendizaje de una LE: la influencia interlingüística, en efecto, se extiende también a toda lengua ya adquirida; una educación plurilingüe potencia los recursos cognitivos y tiene efectos beneficiosos. Sin embargo, estas ventajas no son fáciles de medir, puesto que en el proceso inciden muchas variables. En el caso que nos ocupa, cabe subrayar que en Italia muchos estudiantes se aproximan al español como segunda o tercera LE, después de haber estudiado inglés o francés, y en una posición secundaria con respecto a las otras LE, puesto que el alumno (y su familia) la considera menos "importante" para su formación profesional¹⁴.

El peso de los conocimientos lingüísticos anteriores suele ser evidente en los italianos que aprenden español, como se ve en el análisis de errores. Por cierto, la frecuencia de errores no

supone dificultad de aprendizaje¹⁵, ni puede anular los beneficios del plurilingüismo; pero es una señal palpable de la acción de ciertos mecanismos mentales.

Hace algunos años, realicé una investigación sobre las interferencias de otras LE en el aprendizaje del español en varios grupos de estudiantes de un instituto milanés (Calvi 1982). Se trataba de un *liceo linguistico*, es decir, un instituto de enseñanza secundaria especializado en idiomas modernos; era obligatorio el estudio de dos lenguas durante cinco años, y en los tres últimos de curso estaba prevista también la elección de una asignatura optativa, por lo general el español, que se impartía sólo en esta función de tercera lengua. Los grupos eran bastante homogéneos, y se diferenciaban según dos combinaciones de lenguas: inglés-francés-español e inglés-alemán-español. La investigación se basó en el análisis de errores en producciones escritas; la observación aplicada a las producciones orales, por otra parte, confirmó los datos recogidos en el escrito.

Como era previsible, las interferencias aumentaban en proporción con las afinidades entre las LE: casi nulas las del alemán, escasas pero significativas las del inglés, muy abundantes las del francés; y aparecían en todos los sectores lingüísticos. En la ortografía, el caso más común y persistente era la sustitución del grupo *-ción* por *-tion* (en palabras como *comunicación, condición, situación*, etc.), que se puede atribuir tanto al influjo del francés como del inglés. Es curioso observar cómo, en cambio, no se daban interferencias del italiano *-zione*: evidentemente, los alumnos aplicaban la estrategia de la diferencia, descartando grupos ajenos a la ortografía del español.

En la morfosintaxis, registré muchas interferencias del francés, pero también varias debidas al inglés. La presencia del francés, como es lógico, es más fuerte en los aspectos formales, relacionados sobre todo con los posesivos (**mes amigos, *nos clases*), las desinencias verbales (**tú es, *él viendra*), las preposiciones (**sur la mesa, *par exemplo*) y la formación de derivados (**capable, *usaje, *valable*); por otra parte, tanto esta lengua como el inglés son responsables de varios errores de tipo funcional. Se advierte su influencia, por ejemplo, en el abuso del pronombre sujeto (*Todo lo que tú quieres, tú puedes hacerlo*), que no se puede atribuir al italiano¹⁶, y en el orden de palabras (**Quiero lo ver mañana, Me gustan las modernas ciudades*).

Un interesante campo de interferencias es el de la negación. El paralelismo entre español e italiano en este sector, como hemos visto, refuerza la inicial percepción de cercanía, permitiendo un inmediato acceso a la construcción de frases. Pero la necesidad de distanciarse de la L1, evitando construcciones demasiado "fáciles", lleva a generalizar algunas reglas del francés o del inglés; en particular, el alumno tiende a evitar la doble negación (**Nadie sabe algo*): se trata de un error muy frecuente en los casos estudiados.

En el léxico también se observa el influjo del francés y del inglés: un error al que pocos escapan es el uso de *parientes* en lugar de *padres*, que no depende del italiano (*parenti* equivale a *parientes*); características también las confusiones entre *trabajar* y *viajar*, por acción del inglés *to travel* (viajar). Además, muchas veces estas lenguas parecen intervenir en la selección de palabras del español, como por ejemplo *presente* frente a *regalo*, *confortable* frente a *cómodo*, lo cual corresponde también a la necesidad de alejarse del italiano.

Estos mecanismos de transferencia no son previsibles; es difícil explicar por qué el hablante, en algunas circunstancias, recurre a una lengua en lugar de otra. Las semejanzas formales explican sólo una parte de los errores registrados: evidentemente, cuando dos LE son afines entre ellas, las contaminaciones recíprocas pueden multiplicarse; pero otros errores conciernen aspectos funcionales o semánticos, lo cual hace suponer que el conocimiento de varios idiomas pone en acción distintos mecanismos cognitivos, y el recurso a lenguas diferentes de la L1 funciona como estrategia en el aprendizaje de una nueva, sobre todo cuando surge la necesidad de tomar las distancias de correspondencias “peligrosas” con la L1.

Existen numerosos factores individuales que pueden alterar las dimensiones del fenómeno; pero es significativo que, en los grupos examinados (unos 250 alumnos), las interferencias se dieran con regularidad tanto en los principiantes como en alumnos más avanzados; para todos, el español ocupaba el último lugar entre las lenguas estudiadas, a pesar de su buena acogida general, y las diferencias entre los resultados obtenidos.

2.3. RECONOCIMIENTO DE DIVERGENCIA Y PERCEPCIÓN DE DISTANCIA

Después de los primeros éxitos, el aprendizaje del español suele entrar en una fase crítica, más o menos marcada según las variaciones individuales. Esta dificultad deriva de un hecho fundamental: a medida que el estudio de la L2 va avanzando hacia niveles más profundos de análisis, la L1 ya no representa un punto de referencia seguro; las divergencias son más llamativas que las afinidades, y el aprendiz va perdiendo confianza. En esta fase, la transferencia negativa se realiza no sólo como interferencia sino sobre todo como alejamiento de la L1; la percepción de distancia es más fuerte, como se evidencia en los comentarios subjetivos de los alumnos.

Es de suponer que en la adquisición espontánea también el hablante pase por esta etapa: la tendencia a detenerse en los niveles de interlengua inicialmente adquiridos puede depender tanto de la pérdida de la motivación comunicativa como del descubrimiento de dificultades. En el aula, la tensión por acercarse a la norma es más fuerte; pero el cumplimiento de esta tarea resulta bastante más difícil de lo previsto.

Los estudios que tienden a negar la acción de la L1 en el aprendizaje de L2 hacen referencia a secuencias universales de adquisición, observables sobre todo en la morfosintaxis; de hecho

los errores en este sector se deben a la L2 más que a interferencia de la L1. Pero entre lenguas afines puede darse también transferencia de morfemas (Odlin 1989: 82-83), como ocurre en las conjugaciones verbales y en la flexión nominal: las analogías formales son responsables de estos fenómenos. Es cierto que estos errores de interferencia son menos determinantes que los motivados por dificultades específicas de la L2; pero el influjo de la L1 no se mide sólo en términos de interferencias: el descubrimiento de las divergencias modifica la percepción de distancia, y por consiguiente las estrategias que emplea el aprendiz.

Las analogías estructurales entre español e italiano son evidentes, pero las divergencias no lo son menos. En algunos casos, el italiano se acerca más al francés; por ejemplo, en un estudio de Dabène y Bourguignon (1984) se analiza la relación *être + Participe passé* en contraste con alemán, inglés y español; la confrontación con el italiano revela un paralelismo completo con el francés, mientras que el paso del italiano al español exige la elección entre tres auxiliares distintos (*ser, haber* o *estar*). Las analogías entre las formas de *ser* y las de *essere* pueden sufragar el uso generalizado de *ser* (ej. **son venidos*, por analogía con *sono venuti*), pero el de los auxiliares en español constituye un terreno de especial dificultad para cualquier extranjero, máxime en el caso de *ser* y *estar*. La profundización del tema que se exige en el aprendizaje institucional una vez superado el *nivel umbral*, en grados que oscilan según el tipo de curso y el método elegido, determina una pérdida de confianza en la proximidad entre las dos lenguas, y una percepción de mayor distancia.

La tipología de los alumnos, su nivel de conciencia metalingüística y el enfoque metodológico adoptado por el profesor son todas variables que inciden en las prestaciones obtenidas; pero la detección de divergencias e irregularidades se da en todo caso, por mucho o poco tiempo que se dedique a la gramática o a la reflexión explícita.

En los estudios sobre la comprensión, se evidencia, en efecto, que el lector de una L2 tiende a concentrarse en los procedimientos de tipo "de abajo hacia arriba" (*bottom-up*), es decir los que se refieren a la forma lingüística del mensaje, mientras que la activación de los procesos "de arriba hacia abajo" (*top-down*), vinculados con el contexto y a las estructuras textuales, está más o menos bloqueada (Corno y Pozzo 1991); por cierto, las afinidades entre L1 y L2 facilitan el acceso a las operaciones más "altas", relacionadas con los conceptos, aunque las opacidades, es decir palabras y estructuras nuevas que no resultan descifrables, crean barreras para la comprensión, igual que ciertas semejanzas engañosas¹⁷. E incluso cuando el texto resulta comprensible, surgen a veces preguntas espontáneas frente a construcciones que contrastan con normas y regularidades antes observadas.

El caso de los dobles del español es bastante significativo. El término *doblete* se suele aplicar a una pareja de palabras procedentes del mismo étimo latino (ej. *clave / llave, foco /*

fuego, ánima / alma, etc.) según caminos distintos: uno de los dos miembros deriva por vía popular, obedeciendo a las reglas de transformación fonética; el otro es una entrada sucesiva, por lo general de ámbito culto, y apenas sufre variaciones con respecto a la forma originaria. El fenómeno se da en italiano también pero con poca frecuencia; en la mayoría de los casos, al doblote del español corresponde en italiano una única palabra, más cercana al étimo que la voz popular del español, pero más alejada que el término culto, como se ve en *clave / llave* (lat. *clavis*) que equivalen a *chiave*. A menudo los elementos cultos del doblote son términos poco usados, y por lo tanto poco productivos para un estudiante extranjero, pero es inevitable toparse con palabras como *clave, foco, rotundo*, etc. El hallazgo suele producir sorpresa o incertidumbre: el término culto, en efecto, contradice ciertas regularidades del español con respecto al italiano (por ejemplo, la sonorización o la diptongación de las formas españolas *amigo, fuego, abierto* frente a las italianas *amico, fuoco, aperto*, etc.) (Calvi y Martinell 1998).

A medida que se perfecciona la competencia en la L2, aumentan las posibilidades de enfrentarse con estas dificultades del léxico. La distribución de significados entre los dos términos del doblote resulta a veces problemática incluso para los nativos, sobre todo cuando se da una sinonimia sólo parcial, como ocurre por ejemplo con *invertir / embestir, insertar / injertar, limitar / lindar*, etc. Entre español e italiano puede darse un juego de correspondencias cruzadas que aumenta la confusión: por ejemplo, en *rótulo / rollo* la separación semántica es bastante neta, pero *rótulo* puede remitir erróneamente a *rotolo*, que equivale en cambio al español *rollo*.

En resumidas cuentas, la conciencia de las divergencias entre la L1 y la L2 aumenta en los niveles intermedios de competencia; el alumno tiende a evitar la transferencia y aplica más a menudo la estrategia de la diferencia, haciendo recurso, por ejemplo, a otras LE conocidas.

2.4. ESTANCAMIENTO DEL APRENDIZAJE Y FOSILIZACIÓN

Es innegable que, entre los italianos que aprenden español, los estudiantes de nivel superior representan una absoluta minoría, por las razones ya aducidas, es decir la posición jerárquica de esta lengua entre las L2 estudiadas, por un lado, y las elevadas posibilidades de aprovechamiento de los conocimientos básicos, por el otro. Además, escasean los datos sobre las fases más avanzadas del aprendizaje, no sólo porque son pocos los que las alcanzan, sino también porque el interés de los investigadores se centra en los estadios iniciales.

De todas formas, se observa cómo el aprendiente, a medida que va consolidando su competencia en la L2, supera la desconfianza y se muestra más disponible a la transferencia; al mismo tiempo, se registra una tendencia general hacia el estancamiento del aprendizaje y la fosilización de los errores. Podríamos aventurar la hipótesis de que el aprendiz, consciente de haber superado el nivel de subsistencia, se siente bastante seguro de los conocimientos

adquiridos y, frente al esfuerzo que supone incrementar la competencia en la L2, prefiere recurrir a la transferencia como estrategia más económica¹⁸. Por supuesto, en comparación con las etapas iniciales de la interlengua, cambia la tipología de las estructuras que se trasladan.

Esto se ve, por ejemplo, en el terreno del léxico: para expresarse con propiedad, el estudiante se ve obligado a diferenciaciones cada vez más sutiles, a veces difíciles de asimilar; al fin y al cabo, las estrategias de congruencia y correspondencia permiten mantener la fluidez del discurso sin demasiado esfuerzo, evitando el empleo de perífrasis u otros recursos acomodaticios.

Un ejemplo de sector problemático es el de la derivación: español e italiano comparten varias terminaciones de origen latino, pero su distribución es a menudo distinta. Muchas palabras españolas en *-ción* coinciden con las italianas en *-zione*, pero hay numerosas excepciones: (it.) *rinnovamento* y (esp.) *renovación*, entre otros ejemplos. La cuestión se complica cuando nos adentramos en el terreno de la frecuencia de uso o de la conveniencia pragmática de un término más que otro. En el léxico italiano actual, por ejemplo, se da cierta preferencia por la derivación cero (Berretta 1986; Petralli 1992: n. 16), como en el caso de *utilizzo* frente a *utilizzazione*; así, muchos italianos trasladan esta estructura al español, creando la forma **utilizo*, inexistente aunque aceptable para el oído (por analogía con *empleo*), que aparece a menudo en lugar de *utilización*, a pesar de la correspondencia entre esta palabra y *utilizzazione*.

A fin de cuentas, podemos afirmar que la afinidad entre italiano y español, que representa una enorme ayuda en el comienzo del aprendizaje, *puede* convertirse en obstáculo en los estadios sucesivos, dependiendo de muchos factores individuales: dedicación al estudio, valoración de la lengua entre las L2 estudiadas, nivel sociocultural del hablante, contactos con los nativos, estilo cognitivo etc. Las dificultades se evidencian sobre todo en las actividades productivas, en las que las vacilaciones y, por ende, el peso de las interferencias son más marcadas. La facilidad de comprensión se mantiene, en cambio, muy elevada, aunque cabe subrayar a este respecto que la situación de los dos idiomas no es de completa reciprocidad: a causa de la mayor incidencia en el léxico español de palabras procedentes de lenguas no latinas (en particular, vasco, árabe y lenguas amerindias), las zonas de opacidad son más amplias que las que presenta el italiano para hispanófonos.

3. EL ENFOQUE CONTRASTIVO EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES

El propósito de mi intervención era enfocar cuestiones de aprendizaje, en el caso específico de lenguas tan cercanas como español e italiano; pero mis observaciones iban encaminadas también a la reflexión didáctica. Desde este punto de vista, de lo expuesto se desprende la

necesidad de plantear la enseñanza de lenguas afines adoptando un enfoque contrastivo, por razones como las siguientes:

- La comparación es una estrategia cognitiva universal. En la adquisición espontánea de L2, el hablante se apoya en la observación de la nueva lengua pero, al mismo tiempo, ensaya procedimientos de tipo contrastivo, especialmente productivos en el caso de marcadas analogías entre la L1 y la L2.

- Cuando la percepción de distancia entre la L1 y la L2 es mínima, el proceso de aprendizaje se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, muy evidentes en contextos nativos; en las fases sucesivas, se observa a menudo una propensión hacia el distanciamiento, característico de las situaciones de aprendizaje guiado. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia.

En pocas palabras: la enseñanza de L2 no puede descartar nunca la contrastividad, que corresponde a procedimientos mentales de amplio alcance; este enfoque, además, resulta especialmente aconsejable cuando la distancia entre la L1 y la L2 es poca y es percibida como tal. Por supuesto, hablar de contrastividad no significa volver a los supuestos del viejo AC, sino adoptar un planteamiento más dinámico. Entre las principales implicaciones de la contrastividad, podemos destacar:

- reconocimiento, por parte del docente, de los **aspectos psicolingüísticos** relacionados con la adquisición de la lengua que enseña para los alumnos a los que se dirige. Es decir, el profesor debe ser consciente de la relación tipológica entre la LM y la LE y sus repercusiones en la actitud del alumno frente a la nueva lengua;

- **confrontación lingüística** entre los sistemas interesados, tal como preveía el AC tradicional, pero extendida desde los aspectos fonéticos (los más estudiados a nivel contrastivo), morfosintácticos y léxicos hasta los pragmáticos y culturales. Se trata de un trabajo previo a la enseñanza que atañe tanto a los autores de manuales como a los profesores; en el caso de la relación español / italiano, el material disponible dista de cubrir las necesidades reales, aunque últimamente las editoriales italianas han dedicado más atención a esta lengua que en el pasado¹⁹. Por otra parte, los métodos de ELE elaborados en España están pensados en su mayoría para anglófonos, y presentan una gradación de dificultades poco apta para los italianos; su empleo exige una oportuna adaptación²⁰.

- **reflexión contrastiva explícita**, en consonancia con las actuales orientaciones pedagógicas que preconizan, para todo aprendizaje lingüístico, el desarrollo de una adecuada conciencia

metalingüística, es decir, la comprensión del funcionamiento del sistema en cuestión (Giunchi 1990 y Titone 1992). Una vez admitido que el alumno tiende espontáneamente a comparar la L2 con la L1, conviene potenciar las estrategias de confrontación.

Los dos primeros aspectos se refieren a la programación didáctica, y coinciden en parte con el AC tradicional, pero según planteamientos cognitivistas y no conductistas; en cuanto al último punto, la reflexión explícita que el estructuralismo rechazaba, cabe añadir que las actividades de este tipo pueden ocupar un espacio que varía según el diseño curricular elegido. La reflexión será dominante, por ejemplo, en el caso de estudiantes de facultades universitarias de LE, y mínima en el caso de niños o de adultos con escasa preparación cultural. Pero no debería faltar nunca del todo, teniendo en cuenta que a menudo la demanda de explicitación proviene del estudiante mismo. Esta reflexión contrastiva, a su vez, puede realizarse de distintas maneras:

- **presentación simultánea de estructuras**, muy aconsejable sobre todo en el caso del léxico (por ejemplo: subir = *salire*, salir = *uscire*, etc.)

- **actividades de tipo inductivo y comentario activo del estudiante**, a partir de un texto seleccionado: conviene estimular los procedimientos comparativos espontáneos, y corregirlos cuando sea necesario.

- **explicación del profesor**, sobre todo en la corrección de los errores y en respuesta a las preguntas de los alumnos.

Las anteriores reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, además, nos sugieren la oportunidad de acomodar la metodología didáctica a las características de los diferentes niveles de competencia. En las etapas iniciales, la facilidad de comprensión favorece una rápida inmersión en la L2, con documentos reales de todo tipo; pero conviene vigilar sobre todo la pronunciación, para que no se establezcan las interferencias. Más adelante, el estudiante necesita muchos ejercicios de refuerzo para superar las dificultades y conseguir una habilidad productiva satisfactoria; por último, cuando la competencia ya está consolidada, es aconsejable utilizar técnicas que potencien especialmente la motivación y la participación activa del aprendiz, incluso en el tratamiento de dificultades contrastivas, que se podrán afrontar mediante tareas específicamente diseñadas.

CONCLUSIONES

Sería muy interesante adentrarse en el terreno de la metodología didáctica, pero mi propósito era fundamentalmente el de hacer un repaso de las investigaciones sobre el aprendizaje de LE en busca de las sugerencias más válidas para el caso de las lenguas afines.

A pesar de la escasez de datos experimentales específicos, se evidencia cada vez más la peculiaridad del aprendiz de una L2 poco distante de la L1, que podemos resumir en los aspectos siguientes:

- disponibilidad de una plataforma inicial de conocimientos, común entre las lenguas romances en general;
- empleo de algunas estrategias de aprendizaje especialmente productivas, basadas en la comparación entre la L1 y la L2;
- variabilidad en la percepción de distancia, que determina oscilaciones entre acercamiento (transferencia) y alejamiento;
- rápida evolución de la IL en las fases iniciales, con sucesiva tendencia al estancamiento.

De estas consideraciones, se desprende la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico apropiado, para aprovechar las ventajas de la proximidad controlando al mismo tiempo los aspectos negativos: la contrastividad, en sus distintas modalidades, es una de las estrategias didácticas más aconsejables. Por otra parte, se siente la exigencia de profundizar la investigación en el campo del aprendizaje guiado de LE, para que la metodología didáctica pueda ajustarse cada vez más a la tipología del aprendiz, según las relaciones de proximidad entre las lenguas implicadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. (2004): "Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE", *redELE* núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>
- Barone, C. (1993): "L'acquisizione della pronuncia di una lingua straniera: contributi della neurolinguistica", en Little, B.P. (ed.): *Per una lingua in più. Saggi sull'insegnamento della lingua straniera per adulti*, Edizioni del Comune di Pistoia, pp. 78-84.
- Berretta, M. (1986): "Formazione di parole, derivazione zero, e varietà di apprendimento dell'italiano lingua seconda", *Rivista italiana di dialettologia*, 10, pp. 45-77.
- Bizzoni, F. y De Fina, A. (1992): "La commutazione di codice fra insegnanti di italiano in Messico", en Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.), pp. 381-406.
- Blanche-Benveniste, C. (1995): "Un enseignement simultané des langues romanes", en Desideri, P. (ed.): *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-88.
- Boselli, C. (1943): *Le sorprese dello spagnolo*, Milano, Le lingue estere.
- Calvi, M. V. (1982): "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo", en *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (L'Aquila, 14-15 settembre 1981), Napoli, Pironti, pp. 2-27.
- Calvi, M. V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini.

- Calvi, M. V. (2001): "Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici", en *Italiano e spagnolo a contatto*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Roma, 16-18 settembre 1999), Padova, Unipress, pp. 55-67.
- Calvi, M. V. y Martinell, E. (1998): "Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros", en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997, pp. 227-239.
- Calvi, M. V. y San Vicente, F. (1998): *La identidad del español y su didáctica*, Viareggio, Baroni.
- Cancellier, A. (1996): *Lenguas en contacto. Italiano y español en el Río de la Plata*, Padova, Unipress.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press; trad. esp. "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 31-49.
- Corno, D. y Pozzo, G. (1991): *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dabène, L. (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues 'voisines')", *Langages*, 39, pp. 51-64.
- Dabène, L. (1996): "Pour une contrastivité «revisitée»", en Dabène, L. y Degache, C. (eds.), pp. 393-400.
- Dabène, L. y Bourguignon, C. (1984): "Proposte metodologiche per una migliore assimilazione dei sistemi grammaticali stranieri", en Arcaini, E. y Py, B. (eds.), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, pp.189-208.
- Dabène, L. y Degache, C. (eds.) (1996): *Comprendre les langues voisines*, ELA, 104.
- Danesi, M. (1988): *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- Di Pietro, R. J. (1971): *Language Structures in Contrast*, Rowley, Newbury House.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*, New York, Oxford University Press.
- Eckman, F. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language learning*, XXVII, 2, pp. 315-330; trad. esp. "El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado", en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 207-224.
- Fernández, S. (1997): *Interlingua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- García Gutiérrez, M. (1993): "El español como lengua segunda de un italiano", en Muñoz Licerias, J. (ed.), pp. 81-123.
- García Marcos, F.J. (1996): "Sobre el estatus teórico de la interlingua. Sociolingüística y enfoque comunicativo", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5, pp. 43-50.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.
- Giacalone Ramat, A. (ed.) (1986): *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna. il Mulino.
- Hédiard, M. (1989): "Langues voisines, langues faciles?", *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XVIII, 1-2, pp. 225-231.
- Giunchi, P. (ed.) (1990): *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- Jiménez Catalán, R.M. (1996): "Revisión crítica de la terminología y metodología utilizada en los análisis de errores", en Pujol Berché, M. y Sierra Martínez, F. (eds.), pp. 201-217.

- Kellerman, E. (1983): "Now you see it, now you don't", en Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.), pp.112-134.
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.) (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lo Cascio, V. (ed.) (1987): *L'italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier.
- Llobera, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, F. (2004), "Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia", *redELE*, núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>
- Meo Zilio, G. (1989): *Estudios hispanoamericanos. Temas lingüísticos*, Roma, Bulzoni.
- Montalto, D. (1996): "Didattica della lingua: dallo scritto all'orale. Una restaurazione?", en *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Roma, 15-16 marzo 1995), Roma, Bulzoni, pp. 81-88.
- Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.) (1992): *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, Roma, Bulzoni.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1993): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Petralli, A. (1992): "Tendenze europee nel lessico italiano. Internazionalismi: problemi di metodo e nuove parole d'Europa", en Moretti, B., Petrini, D. y Bianconi, S. (eds.), pp. 118-134.
- Pujol Berché, M. y Sierra Martínez, F. (eds.) (1996): *Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*, Amsterdam, Rodopi.
- Radtke, E. (1992): "La dimensione internazionale del linguaggio giovanile", en Banfi, E. y Sobrero, A. A. (eds.): *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Bari, Laterza, pp. 5-44.
- Robert J.M. (1996): "Pour un enseignement «en compréhension» des langues proches", en Pujol Berché, M. y Sierra Martínez, F. (eds.), pp. 347-359.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Saussol, J. M. (1983): *Fonología y fonética del español para italófonos*, Padova, Liviana.
- Saussol, J. M. (1998): "Sistema, norma y uso en la pronunciación del español", en Calvi, M. V. y San Vicente, F. (eds.), pp. 11-22.
- Saussol, J. M. (2001): *Las consonantes oclusivas del español y el italiano. Estudio contrastivo*, Trieste, Università degli Studi di Trieste.
- Schmid, S. (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- Tagliavini, C. (1947): "Spagnolo e italiano", *Le lingue estere*, XII, 12, pp. 261-262 y 275-276.
- Titone, R. (1992): *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Armando.
- Titone, R. (1995): *La personalità bilingue*, Milano, Bompiani.
- Vedovelli, M. (2002): *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci.

Vietti, A. (2002): "Analisi dei reticoli sociali e comportamento linguistico di parlanti plurilingui", en Dal Negro, S. y Molinelli, P. (eds.): *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, pp. 43-61.

Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.

¹ Cita recogida por Boselli 1943: 23-24.

² Sin embargo, la situación ha cambiado con la reforma universitaria, que se puso en marcha a partir del año 2001; la autonomía de la enseñanza de la lengua, antes supeditada a la literatura, ha despertado un creciente interés por los estudios lingüísticos; por otra parte, los alumnos son cada vez más conscientes del papel internacional del español, y la elección de esta lengua ya no responde sólo a motivaciones "lúdicas" sino también utilitarias.

³ Por "lengua segunda" (L2) se entiende un idioma que, para el hablante, ocupa un segundo lugar después del idioma materno (L1), y es aprendido en contextos naturales. La denominación de "lengua extranjera" (LE), en cambio, prevalece en campo didáctico para indicar el idioma aprendido en contextos institucionales; sin embargo, a menudo las dos etiquetas se utilizan como sinónimos.

⁴ Me refiero, en particular, a los estudios publicados por Giovanni Meo Zilio a partir de los años 50, ahora recogidos en Meo Zilio 1989; sobre el contacto entre italiano y español en América Latina pueden verse también Lo Cascio (ed.) 1987, Cancellier 1996 y Vedovelli 2002.

⁵ Hoy en día, en el italiano hablado por inmigrantes latinoamericanos en Italia, se pueden observar fenómenos parecidos: "Uno degli esiti più interessanti del contatto tra spagnolo peruviano e italiano è lo sviluppo di una varietà di contatto "mista", caratterizzata da una forte mescolanza e ibridazione dei due sistemi linguistici" (Vietti 2002: 53).

⁶ Para un repaso de estas formulaciones teóricas, y en particular las técnicas de análisis de errores, ver Santos Gargallo 1993.

⁷ Baralo (2004: 3) habla de una *competencia plurilingüística* "que se va construyendo según la biografía lingüística del hablante, de manera que se van integrando en ella todos los conocimientos lingüísticos nuevos de cualquier lengua con la que entre en contacto a través de un *input* significativo".

⁸ Sobre la contribución de la teoría de la interlengua a la enseñanza de lenguas véase García Marcos 1996.

⁹ Por otra parte, la presencia en la interlengua de errores sistemáticos que no dependen ni de la L1 ni de la L2 ha sido considerada como una prueba del acceso al programa interno de adquisición del lenguaje (Baralo 2004: 2).

¹⁰ Los sujetos vivían en España y recibían una instrucción de tipo formal en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, pero dada la constante inmersión en la lengua, su proceso de adquisición era más natural que institucional.

¹¹ Cabe recordar, por ejemplo, el proyecto "EuRom4", llevado a cabo por las universidades de Salamanca, Aix-en-Provence, Roma y Lisboa, encaminado a promocionar el aprendizaje simultáneo de tres lenguas romances para estudiantes adultos (Blanche-Benveniste 1995).

¹² El efecto lúdico de la cercanía interlingüística ha sido observado también en la formación de algunos neologismos del italiano, en boga en el lenguaje juvenil de los años ochenta (Radtke 1992). Se trata de falsos hispanismos como, por ejemplo, *cucador* (esp. *ligón*); estas creaciones suelen tener vida breve, pero el fenómeno sigue vigente, como se ve en el uso estilístico de hispanismos y falsos hispanismos en los medios de comunicación.

¹³ Una de las situaciones en las que la frecuencia de errores interlingüales es mayor corresponde a las actuaciones prematuras, es decir, cuando el aprendiz no tiene todavía los instrumentos apropiados para la tarea que se le exige (Fernández 1997: 26).

¹⁴ En la actualidad, como ya he dicho (n. 2), el panorama ha cambiado de manera sensible: frente al declive del francés, el español se ha difundido en todos los niveles de la enseñanza; al mismo tiempo, ha cambiado la valoración de la importancia profesional de esta lengua que, sin embargo, se mantiene en una posición subordinada con respecto al inglés.

¹⁵ Para una revisión de la metodología en el análisis de errores véase Jiménez Catalán 1996.

¹⁶ El paralelismo entre italiano y español no es completo: en ambas lenguas, dada la función diferenciadora de las terminaciones verbales, la mención del pronombre sujeto es obligatoria sólo en casos de homofonía (en español, esto se da entre la I y la III persona sing. de las formas de subjuntivo; en italiano, también en subjuntivo, pero en las tres personas del singular). La mención del pronombre por razones de énfasis, contraposición etc. también puede obedecer a criterios en parte distintos, aunque básicamente análogos.

¹⁷ Sobre el efecto de los falsos amigos en la comprensión lectora, ver Calvi 2001.

¹⁸ En efecto, el ya citado estudio de García Gutiérrez (1993) apunta a conclusiones semejantes.

¹⁹ Para un análisis de los principales manuales y estudios contrastivos español-italiano reenvío a Calvi 1995. En un trabajo más reciente, "Lingüística contrastiva de español e italiano", he actualizado la bibliografía sobre el tema; el artículo aparecerá próximamente en la revista electrónica *Mots Palabras Words*.

²⁰ Algunas editoriales españolas, teniendo en cuenta la creciente demanda de materiales didácticos para alumnos italianos, proponen ediciones especiales para este público; la nueva edición del manual *Gente* (2003), por ejemplo, presenta una versión para alumnos de habla italiana que incluye notas gramaticales contrastivas y un vocabulario bilingüe; también está anunciada (2004) una edición italiana del método *Aula*, publicado por la misma editorial Difusión.