Sonia Bailini

La interlengua de lenguas afines

El español de los italianos, el italiano de los españoles

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

LINGUE E CULTURE
LANGUAGES AND CULTURES – LANGUES ET CULTURES

http://www.ledonline.it/Lingue-Culture

COLLANA DIRETTA DA / SERIES EDITED BY / COLLECTION DIRIGÉE PAR
Marisa Verna *(Università Cattolica del Sacro Cuore)*
Giovanni Gobber *(Università Cattolica del Sacro Cuore)*

COMITATO SCIENTIFICO / EDITORIAL BOARD / COMITÉ SCIENTIFIQUE

Thomas Austenfeld *(Université de Fribourg)*
Susan Conrad *(Portland State University)*
Manuel Alvar Ezquerra *(Universidad Complutense de Madrid)*
Françoise Gaillard *(Université Paris VII - Diderot)*
Joëlle Gardes-Tamine *(Université Paris 4 - Sorbonne)*
Roman Govorucho *(Università RGGU di Mosca)*
Augusto Guarino *(Università di Napoli L'Orientale)*
Juliane House *(University of Hamburg)*
Georgy Akhillovich Levinton *(European University at St. Petersburg)*
Anthony Mollica *(Brock University)*
Nikola Roßbach *(Universität Kassel)*
Michael Rossington *(Newcastle University)*
José Carlos Rovira Soler *(Universidad de Alicante)*
William Sharpe *(Barnard College - Columbia University)*
Thomas Travisano *(Hartwick College)*
Bart Van Den Bossche (*KU Leuven)*
Jakob Wüest (*Universität Zürich)*

Tutti i lavori pubblicati nella Collana sono stati sottoposti a peer review
da parte di revisori esterni.

All works published in this series have undergone external peer review.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ISSN 2234-9235
ISBN 978-88-7916-771-0

Copyright © 2016

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto
Via Cervignano 4 - 20137 Milano
www.lededizioni.com - www.ledonline.it - E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione e archiviazione elettronica, pubblicazione
con qualsiasi mezzo analogico o digitale
(comprese le copie fotostatiche, i supporti digitali e l'inserimento in banche dati)
e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale
sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15%
di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto
dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque
per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:
AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <mailto:segreteria@aidro.org>
sito web www.aidro.org <http://www.aidro.org/>

Stampa: Digital Print Service

ÍNDICE

Introducción 13

Primera parte
LA INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES: EL MARCO TEÓRICO

1. La interlengua de lengua afines 17

1.1. La interlengua y los procesos de adquisición de segundas lenguas (p. 17) – 1.2. La interlengua como sistema y sus rasgos constitutivos (p. 28) – 1.3. La interlengua y las variables extralingüísticas (p. 40) – 1.4. Las interlenguas del español y del italiano: perspectivas teóricas (p. 47).

2. El español de los italianos: estado de la cuestión 59

2.1. Una visión de conjunto y algunos datos (p. 59) – 2.2. Rasgos fonológicos y ortográficos de la interlengua de los italófonos (p. 65) – 2.3. La morfosintaxis de la interlengua de los italófonos (p. 68) – 2.4. El léxico en la interlengua de los italófonos (p. 79) – 2.5. Aspectos pragmáticos de la interlengua de los italófonos (p. 82).

3. El italiano de los españoles: estado de la cuestión 89

3.1. Una visión de conjunto y algunos datos (p. 89) – 3.2. Rasgos fonológicos y ortográficos de la interlengua de los hispanófonos (p. 94) – 3.3. La morfosintaxis de la interlengua de los hispanófonos (p. 98) – 3.4. El léxico en la interlengua de los hispanófonos (p. 110) – 3.5. Aspectos pragmáticos de la interlengua los hispanófonos (p. 114).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Segunda parte

EL ESPAÑOL DE LOS ITALIANOS, EL ITALIANO DE LOS ESPAÑOLES: ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA

4. Interlengua y lingüística de corpus: CORESPI y CORITE 125

4.1. Los corpus de interlengua del español y del italiano (p. 125) – 4.2. El CORpus del ESPañol de los Italianos (CORESPI) y el CORpus del ITaliano de los Españoles (CORITE): criterios de construcción y características (p. 131) – 4.3. Metodología y materiales didácticos para la recolección de datos (p. 145) – 4.4. Criterios de análisis de CORESPI y CORITE (p. 151).

5. El español de los italianos: la interlengua de CORESPI 155

5.1. Análisis cuantitativo y cualitativo de los rasgos fonológicos y ortográficos (p. 155) – 5.2. Interlengua y morfosintaxis: una panorámica general (p. 159) – 5.2.1. Los artículos determinados e indeterminados (p. 161) – 5.2.2. La morfología nominal (p. 164) – 5.2.3. La posición de los adverbios (p. 165) – 5.2.4. *Ser*, *estar*, *hay* (p. 167) – 5.2.5. Las preposiciones *a* y *en* (p. 169) – 5.2.6. Las preposiciones *por* y *para* (p. 171) – 5.2.7. Los pronombres de complemento objeto directo e indirecto (p. 172) – 5.2.8. La morfología verbal (p. 175) – 5.2.9. El uso de indicativo y subjuntivo (p. 178) – 5.2.10. El régimen preposicional de los verbos (p. 182) – 5.3. Análisis cuantitativo y cualitativo de los rasgos léxico-semánticos (p. 183) – 5.3.1. Los errores léxicos interlinguales (p. 186) – 5.3.2. Los errores léxicos intralinguales (p. 189).

6. El italiano de los españoles: la interlengua de CORITE 193

6.1. Análisis cuantitativo y cualitativo de los rasgos fonológicos y ortográficos (p. 193) – 6.2. Interlengua y morfosintaxis: una panorámica general (p. 195) – 6.2.1. Los artículos determinados e indeterminados (p. 195) – 6.2.2. La morfología nominal (p. 201) – 6.2.3. La posición de los adverbios (p. 203) – 6.2.4. *Essere*, *esserci*, *stare* (p. 205) – 6.2.5. Las preposiciones *a* e *in* (p. 206) – 6.2.6. Las preposiciones *di* y *da* (p. 209) – 6.2.7. Los pronombres de complemento objeto directo e indirecto (p. 212) – 6.2.8. La morfología verbal (p. 215) – 6.2.9. El uso de indicativo y subjuntivo (p. 220) – 6.2.10. El régimen preposicional de los verbos (p. 222) – 6.3. Análisis cuantitativo y cualitativo de los rasgos léxico-semánticos (p. 224) – 6.3.1. Los errores léxicos interlinguales (p. 227) – 6.3.2. Los errores léxicos intralinguales (p. 230).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Conclusiones 235
Bibliografía 243
Índice de los cuadros 269
Índice de los gráficos 271
Tabla de abreviaturas 273

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

A mi padre,
cuya interlengua era el reflejo de su ingenio

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Un agradecimiento especial va a Dante Liano por el rigor, la discreción y el cariño con los que, como siempre, me ha animado a seguir con este trabajo. Gracias a Marisa Verna y a Giovanni Gobber por el apoyo que me han brindado y a Vicente González Martín por la disponibilidad que ha sabido ofrecerme. Gracias a Danilo por haberme ayudado a encontrar la brújula todas las veces que estaba desorientada, por el tiempo que este libro le ha arrebatado y que él, en cambio, me ha sabido dedicar. Gracias a mi madre por acompañarme en la vida con dulzura y amor inconmensurables. Gracias a Teresa Montella, Celia Aramburu Sánchez, Milagro Martín Clavijo y Tina Morabito por la colaboración y el entusiasmo con los que han involucrado a sus alumnos en el e-tándem. Gracias a Javier Muñoz Basols por los valiosos consejos, a Silvia Cuenca Barrero por la lectura atenta, a Elena Maiorano y Federico Bertini por la asistencia técnica. Por último, pero no menos importante, gracias a todos los alumnos que han participado en este proyecto, ya que, sin su aporte, este volumen no habría visto la luz.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

INTRODUCCIÓN

Aunque la interlengua, desde los años setenta hasta hoy en día y tanto desde el punto de vista teórico como empírico, ha sido y sigue siendo objeto de estudio desde múltiples perspectivas, todavía son relativamente pocos los trabajos que se han centrado en las características de la(s) interlengua(s) de lenguas afines, en concreto el español y el italiano, y aún menos los que la(s) han analizado de manera bidireccional.

Este libro, que pretende ser un grano de arena más en este sugerente campo de estudio, está estructurado en dos partes: una teórica, en la que se resumen los rasgos constitutivos y se traza el estado de la cuestión sobre la interlengua del español y del italiano, y una experimental, que presenta los dos corpus de interlengua que se han recopilado y su análisis. El primer capítulo, después de la presentación de las variables lingüísticas y extralingüísticas que determinan la construcción de la interlengua como sistema dinámico y su relación con los procesos de adquisición de lenguas extranjeras, ahonda en las teorías específicas sobre el análisis de las interlenguas de lenguas afines (español-italiano) con especial referencia a los modelos de Schmid (1994 y 1995) y a los estudios de Calvi (1995, 1999, 2003). Sucesivamente, en los capítulos 2 y 3, se presenta el estado de la cuestión de la investigación en sendas interlenguas desde sus comienzos, en los años setenta y ochenta, hasta la actualidad, clasificando los trabajos según la dimensión lingüística en que se centran (fonológico-ortográfica, morfosintáctica, léxica y pragmática), el tipo de interlengua que analizan (escrita u oral), el grado de especificidad, los niveles analizados, el número de informantes y el modo en que se recogieron los datos. El capítulo 4, que abre la parte experimental, tras una breve reseña de los corpus de hablantes no nativos de español e italiano como lengua extranjera existentes en la actualidad, pre-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

senta los criterios de construcción y las características del CORpus del ESPañol de los Italianos (CORESPI) y del CORpus del ITaliano de los Españoles (CORITE), la metodología de recolección de datos (e-tándem), los materiales didácticos que se han utilizado y, por último, los criterios de análisis. CORESPI (293 textos, 82 470 palabras) y CORITE (257 textos, 70 654 palabras) representan un primer intento de recopilación de corpus paralelos de interlenguas afines y los datos que contienen proceden de 24 informantes italianos aprendientes de español/LE y 24 españoles aprendientes de italiano/LE. Ambos corpus se han recogido a lo largo de siete meses de interacción en e-tándem por correo electrónico, pero los datos que se analizan en este volumen corresponden a los primeros tres meses de intercambio (CORESPI, 153 textos, 40 507 palabras; CORITE, 137 textos, 37 414 palabras) por considerarse este un periodo suficiente para tener un cuadro fiable de la sistematicidad de la interlengua. Además, al analizar de un mínimo de 3 textos a un máximo de 14 producidos por el mismo informante, es posible distinguir con mayor exactitud entre los rasgos individuales propios de la interlengua de un aprendiente concreto y los idiosincrásicos de todos los aprendientes con la misma lengua materna (L1). El análisis que se lleva a cabo en los capítulos 5 y 6 es tanto cuantitativo como cualitativo y abarca la dimensión fonético-fonólogica, la morfosintáctica y la léxico-semántica, observando, según un criterio etiológico, no solo los errores intra- e interlinguales, sino también los *output* correctos. Para el análisis de los rasgos morfosintácticos se identificaron macrocategorías gramaticales que permitieran analizar, en ambas interlenguas, las mismas características o rasgos equivalentes, a saber: los artículos determinados e indeterminados; la morfología nominal; la posición de los adverbios; los usos de *ser*, *estar*, *hay* y los de *essere*, *esserci* y *stare*; las preposiciones *a*, *en - a*, *in* y *por*, *para - di*, *da*; los pronombres de complemento objeto directo e indirecto; la morfología verbal; el uso de indicativo y subjuntivo y el régimen preposicional de algunos verbos.

Este libro ofrece un análisis sistemático y paralelo de las interlenguas del español y del italiano entendidas como *sistemas* en cuya configuración el papel de la L1 es determinante, ya que es el punto de partida de ese *proceso* de reestructuración continuo que es la interlengua. Si esto es así, la interlengua puede convertirse, para el profesor, en una herramienta didáctica más para encaminar al aprendiente hacia una mayor conciencia lingüística acerca de las ventajas y los riesgos que aprender una lengua afín conlleva.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

PRIMERA PARTE

LA INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES: EL MARCO TEÓRICO

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

1.
LA INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES

1.1. La interlengua y los procesos de adquisición de segundas lenguas

Intentar definir de manera exhaustiva el concepto de interlengua a más de cuarenta años de su acuñación conlleva extender la mirada hacia distintos ámbitos de investigación, que van de la psicolingüística, que estudia los procesos de adquisición de lenguas extranjeras, a la lingüística teórica, que nos ofrece la terminología para describir la interlengua como *sistema* y de la sociolingüística, que nos permite ver al aprendiente [1] como un tipo especial de hablante, a la didáctica de la lengua que, a través del análisis de los errores (AE), estudia sus manifestaciones concretas.

Las primeras definiciones de interlengua se remontan a los años 70: Nemser (1971) la define un *sistema lingüístico aproximado* mientras Porquier (1975) un *sistema intermediario*: desde el principio queda claro, por lo tanto, que se trata de un *sistema* distinto tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua objeto de estudio (LO) [2],

[1] En este volumen se utilizará el término 'aprendiente' (del inglés *learner*) en su acepción de «persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende». Prescindimos, por lo tanto, de la polémica de la que sigue siendo objeto el uso de este término en español, por considerarlo el que mejor encaja con el marco teórico de los estudios sobre la interlengua, entendida como el producto observable de cualquier sujeto que aprende una lengua extranjera. Para más detalles, véase el *Diccionario de términos clave de ELE* http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm [10/03/2016].

[2] En este trabajo los términos 'lengua extranjera' (LE) y 'lengua objeto de

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

con una estructura propia y resultado de una desviación de la norma de la LO. Corder lo llama *dialecto transicional* o *idiosincrásico*: *dialecto* porque refleja el comportamiento de los aprendientes de una lengua extranjera entendidos como *comunidad de hablantes*, *transicional* porque una de sus características principales es la inestabilidad, e *idiosincrásico* porque las desviaciones que presenta con respecto a la norma de la LO son manifestaciones de una gramática interna (Corder 1971). Selinker (1972)[3] acuña el término *interlengua* (IL) para describir los intentos de actuación significativa[4] del aprendiente adulto de una lengua extranjera (LE) cuando trata de expresar, en un idioma que todavía no domina, significados que ya conoce. Partiendo de la hipótesis de Lenneberg (1967) acerca de la existencia, en el cerebro humano, de una estructura latente del lenguaje, Selinker postula la existencia de una estructura psicológica latente de adquisición, que se activa cuando un adulto aprende una lengua extranjera. Sin embargo, pone en tela de juicio la relación de esta estructura con la gramática universal postulada por Chomsky (1965) y destaca que

> there is no direct counterpart to any grammatical concept such as 'universal grammar'; there is no guarantee that this latent structure will be activated at all; there is no guarantee that the latent structure will be 'realized' into the actual structure of any natural language (i.e. there is no guarantee that the attempted learning will prove successful), and there is every possibility that an overlapping exists between this latent language acquisition structure and other intellectual structures (Selinker 1972, 212).

Selinker sostiene que el porcentaje de personas que logran reactivar esa estructura latente y, por lo tanto, adquirir un dominio de una LE idéntico al de la L1 es muy reducido (5%) y no refleja lo que pasa con la mayoría. De hecho, desde el punto de vista científico, los datos que merecen más atención son los que proceden del aprendiente medio, ya que su producción en LE no suele reflejar la forma en que un nativo expresaría ese significado. A partir de estas premisas, Selin-

---

estudio' (LO) se utilizan como sinónimos, mientras que L2 solo se emplea con referencia al aprendizaje de una lengua extranjera en contextos de inmersión.

[3] Selinker había acuñado el término en 1969, pero lo define y describe de manera más exacta en el artículo aquí mencionado de 1972.

[4] Nótese que, para Selinker, los ejercicios estructurales y de laboratorio basados en repeticiones mecánicas (*drills*) no son 'actuaciones significativas' (Selinker [1972], 1992, 81).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ker hipotetiza la existencia de un sistema lingüístico independiente entendido como «el conjunto de datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO» en un proceso de reestructuración continua (Selinker [1972] 1992, 82-84). De esta definición se desprende que, para definir la interlengua y sus componentes, no se puede prescindir del análisis de los procesos de adquisición de segundas lenguas ya que, como señala Baralo,

> los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada 'caja negra' que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas (Baralo Ottonello 2004a, 370).

Los postulados de Chomsky acerca de la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que se activa en la mente del niño y que le permite organizar los *input* lingüísticos y volver a utilizarlos combinándolos de manera diferente según los principios de una gramática interna, que Chomsky llama gramática universal (GU), se han convertido en un tema clave del debate científico sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas. La pregunta a la que se ha intentado dar respuesta es si la GU sigue activa o no después de la lateralización del cerebro, en la pubertad y, por lo tanto, si el proceso de adquisición de una LE/L2 en la edad adulta sigue o no las mismas etapas de adquisición de la L1. Existen al menos tres teorías al respecto:

1) La hipótesis del acceso total (*Full Access Hypothesis*), que sostiene que la adquisición de una LE/L2 sigue las mismas pautas que las de la L1, es decir, que la GU sigue activa y representa el punto de partida de la adquisición de la LE/L2; según esta teoría la L1 no tiene un papel significativo en el desarrollo de la interlengua (Epstein - Flynn - Martohardjono 1996);
2) La hipótesis del no acceso (*No Access Hypothesis*), que sostiene que la GU se activa en el niño en la etapa de adquisición de la L1, pero no está disponible para la adquisición de una LE/L2 en la edad adulta. Desde esta perspectiva, el punto de partida de la adquisición de una LE/L2 es la L1 y la interlengua es el resultado de la interacción entre esta, el *input* y otras estrategias de aprendizaje (Bley-Vroman 1990; Clashen - Muysken 1986 y 1989);
3) La hipótesis de la transferencia total y del acceso total (*Full Transfer/Full Access Hypothesis*), que sostiene que la adquisición de una

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> LE/L2 se basa en la L1 aunque también la GU sigue activa y contribuye al desarrollo de la interlengua: cuando el *input* no logra encontrar una equivalencia apoyándose en una representación mental de la L1, entonces el aprendiente adulto acude a la GU (Schwartz - Sprouse 1996).

Aunque está universalmente reconocida la existencia del DAL postulado por Chomsky, todavía no está clara su relación con el aprendizaje de segundas lenguas en la edad adulta, ya que, si bien este tipo de aprendiente logra desarrollar conocimientos sobre la LE que no le han sido explicados, suele construir su aprendizaje apoyándose en su L1 y en otras LE que ya conoce y suele necesitar información metalingüística explícita acerca del idioma que está aprendiendo.

La construcción de la interlengua se rige por tres procesos básicos:

1) La selección y sistematización de los datos que proceden del exterior (*input*);
2) La incorporación de estos datos (o parte de ellos) según un orden no lineal y no igual en todos los aprendientes (*intake*);
3) La expresión en la lengua meta (*output*).

La interlengua se configura, por tanto, como un sistema dinámico, permeable, abierto y variable, con unas normas propias diferentes tanto de las de la L1 como de las de la LE. Corder prefiere hablar de *lengua del aprendiente* y considerarla un continuum evolutivo o recreativo que evoluciona en el eje de la complejidad. Así como el lenguaje del niño no es tan complejo como el de un adulto, la complejidad de la LE de un aprendiente adulto en la primera etapa de aprendizaje no es igual a la de un hablante nativo de esa lengua. Corder sostiene que el punto de partida de la IL es distinto, ya que si el niño que aprende su L1 tiene un nivel cero de conocimiento lingüístico, el aprendiente adulto que emprende el estudio de una LE ya conoce su L1 y, en muchos casos, ya ha aprendido o estudiado otras LE. A partir de estas premisas formula la hipótesis del programa interno para el aprendizaje de idiomas, es decir, un dispositivo que afecta la construcción de la interlengua. Esta hipótesis tiene una forma fuerte y una débil: la primera sostiene que todos los aprendientes de una LE siguen las mismas secuencias de desarrollo de la interlengua, prescindiendo de su L1, y remite al concepto de IL como continuum evolutivo; la segunda, en cambio, afirma que los aprendientes con una determinada L1 organizarán la adquisición de cierta

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

LE basándose en su L1 y remite a la idea de IL como continuum de reestructuración. Sin embargo, Corder subraya que las dos formas no son inconciliables, ya que puede haber una forma intermedia que considere la adquisición de una LE tanto como un proceso de reestructuración como de evolución en el eje de la complejidad y que la L1 podría influir no tanto en las secuencias de adquisición sino en el *ritmo* de desarrollo de ciertos aspectos de la interlengua. Los conocimientos lingüísticos de los que dispone el aprendiente adulto le permiten elaborar hipótesis heurísticas acerca del funcionamiento de la LE. Cuanto mejor sepa utilizar estos conocimientos previos e implícitos, más amplio será el abanico de hipótesis que será capaz de formular. Estas hipótesis necesitarán ser confirmadas o refutadas y esto ocurre a través de la interacción con el profesor o con hablantes nativos de esa LE. La capacidad de recurrir al patrimonio de conocimiento implícito acerca del funcionamiento de un sistema lingüístico no es igual en todas las personas y puede influir de manera significativa en el ritmo de desarrollo de la interlengua (Corder 1978).

Entre las teorías de adquisición lingüística que se han ocupado del estudio de la interlengua cabe destacar el análisis contrastivo, el innatismo y el cognitivismo. El análisis contrastivo (AC), en el marco del conductismo, consideraba el aprendizaje de una LE como la formación de hábitos lingüísticos según el esquema estímulo-respuesta-refuerzo y trataba las desviaciones de la norma de la LE presentes en la IL como hábitos erróneos. Para evitarlos, se planteaba intervenir pedagógicamente destacando *a priori* las diferencias entre la L1 y la LE. El talón de Aquiles de este enfoque era que, a diferencia de lo que se creía, no todos los errores presentes en la IL de los aprendientes se debían a interferencias negativas de la L1; además, se demostró que destacar de antemano las asimetrías entre la L1 y la LE a través de ejercicios estructurales y repetitivos tampoco era un método eficaz para evitar su producción. Wardhaugh afirma que el análisis contrastivo *a priori*, que él denomina versión fuerte, es «impracticable y poco realista» y plantea un versión débil que parta de los datos observables en la IL, es decir, aboga por un análisis contrastivo *a posteriori* (Wardhaugh [1970] 1992, 43-46). Las teorías innatistas parten de la distinción chomskiana entre competencia y actuación y postulan que la elaboración del lenguaje es una facultad específica de la mente humana, independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento. En el ámbito de la investigación en adquisición de segundas lenguas, estas teorías asumen que el

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

aprendizaje de una LE sigue el mismo proceso que el aprendizaje de la L1, ya que el aprendiente recurre a la misma Gramática Universal que ha empleado para la adquisición de su lengua materna. Desde esta perspectiva, Krashen sostiene que la competencia es el resultado de dos procesos bien distintos y separados entre sí: la adquisición y el aprendizaje. La primera sería un proceso subconsciente que se da en contextos naturales de exposición a la LE mientras que el segundo sería un proceso consciente, resultado de un contexto formal de aprendizaje que, por lo tanto, conlleva explicación de reglas, corrección de errores y retroalimentación (Krashen 1977). Según Krashen la producción en LE de los adultos, por lo que atañe a la sintaxis, parte de lo adquirido, en el cual, cuando las condiciones lo permiten, se inserta lo aprendido que, como un monitor, inspecciona el *output* antes de que este se produzca. Krashen sostiene que la naturaleza de los errores de actuación en LE depende de si se ha activado o no el monitor; en otras palabras,

> sólo los errores que son el resultado de una actuación basada en el sistema adquirido serán consistentes en todos los aprendientes, sin tener en cuenta su primera lengua ya que la adquisición es guiada por un principio universal. Los errores que surgen de situaciones en que el uso del monitor es posible serán más idiosincrásicos y reflejarán la representación mental consciente que cada hablante tiene de las regularidades lingüísticas de la lengua objeto (Krashen [1977] 1992, 147).

Por lo tanto, según Krashen, la L1 no afecta a la IL. Sin embargo, la competencia en el uso del monitor permite distinguir entre:

- aprendientes que se apoyan más en el sistema de la LE adquirido: hacen un uso escaso del monitor y sus producciones son menos correctas desde el punto de vista formal, pero más fluidas y espontáneas y son el reflejo de su actitud frente al aprendizaje de una LE;
- aprendientes que se apoyan más en el sistema de la LE aprendido: recurren mucho al monitor y sus producciones, aunque menos fluidas y naturales, son más correctas desde el punto de vista morfosintáctico y son indicadoras de la aptitud para el aprendizaje de una LE[5].

[5] Por 'actitud' se entienden las impresiones y creencias del aprendiente acerca de la dificultad o facilidad de aprendizaje, mientras que por 'aptitud' se

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Por último, las teorías cognitivistas sostienen que es imposible distinguir entre conocimiento lingüístico adquirido y aprendido, ya que la adquisición de una lengua (tanto la L1 como una LE) es un proceso de aprendizaje que se basa en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, las mismas habilidades que el ser humano utiliza para la construcción de cualquier otro tipo de conocimiento. Desde esta perspectiva, se trata más bien de distinguir entre procesos controlados y procesos automáticos: la acción de aprender sería una forma de procesamiento de la información, que en una primera etapa se basa en procesos controlados, los cuales, a lo largo del tiempo, se integran en la memoria a largo plazo y se convierten en automáticos y es en este momento cuando se fijan definitivamente. De esto se desprende que no se trata de activar o no el monitor, sino de un mayor o menor uso de procesos controlados, que se guían por operaciones de descubrimiento (McLaughlin [1978] 1992).

Aun reconociendo la funcionalidad de la distinción entre *aprendizaje* y *adquisición*, muchos estudiosos rechazan una dicotomía rígida y prefieren hablar de interacción entre estos dos procesos, ya que «ogni acquisizione è, almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, così come ogni apprendimento è, almeno parzialmente, inconsapevole» (Ciliberti 1994, 12). Bialystock propone un modelo de aprendizaje de LE que intenta compaginar los planteamientos innatistas con los cognitivistas *(Gráfico 1)*. Este modelo consta de tres componentes fundamentales (el *input* o aducto, el conocimiento y el *output* o educto), que establecen entre sí:

- relaciones obligatorias, a través de procesos de *input* y *output*;
- relaciones opcionales, a través de estrategias de aprendizaje.

El *input* indica el contacto y la exposición a la LE; el conocimiento representa la forma en que el aprendiente de una LE usa la información y no la manera en que esta se almacena en su cerebro. El conocimiento, a su vez, consta de tres componentes:

1) El conocimiento lingüístico implícito (CLI), que reúne y organiza la información necesaria para la comprensión y la producción en la LE;

---

entiende la habilidad para el aprendizaje (Richards - J. Platt - H. Platt [1992] 1997, 6, 35).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

2) El conocimiento lingüístico explícito (CLE), que sirve para hacer explícita la información recogida por el CLI;
3) Otro conocimiento (OC), que se refiere a toda la información no lingüística (pragmática, socio-cultural, etc.) (Bialystock [1978] 1992).

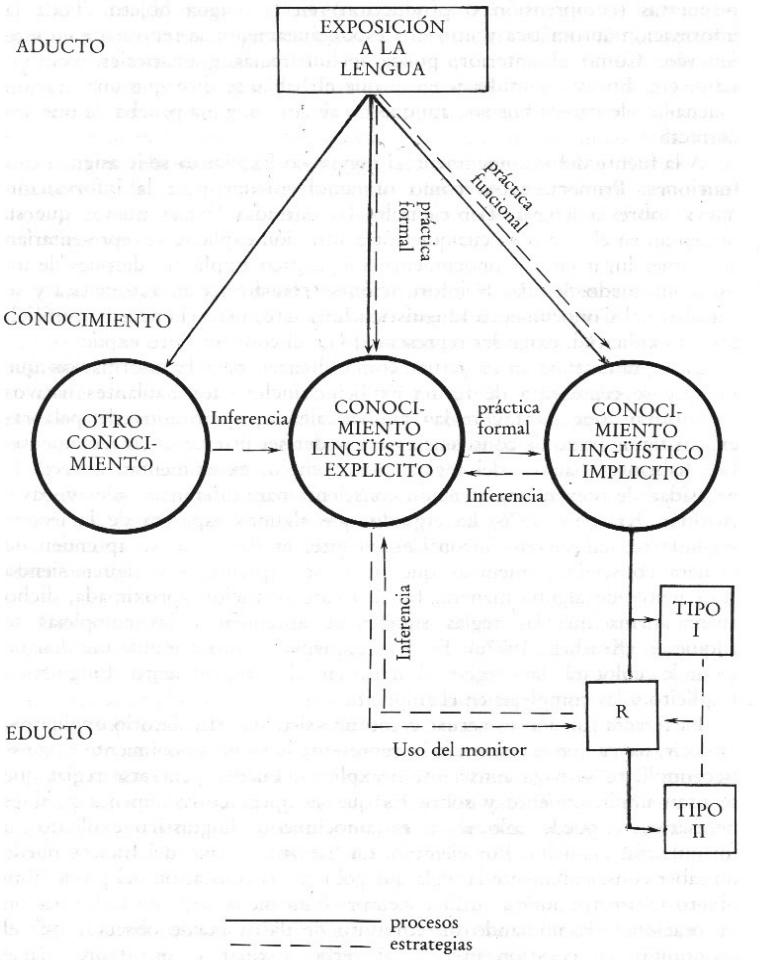


Gráfico 1. Modelo de aprendizaje de LE de Bialystock ([1978] 1992, 182).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Un amplio CLI supone una gran capacidad de usar la LE de manera eficaz, mientras que un amplio CLE se refiere a la capacidad de explicar lo que se sabe acerca de la LE. El *output* representa las producciones en LE y se manifiesta a través de:

- respuestas de tipo I (R tipo I), que son espontáneas e inmediatas y se asocian a las actividades orales;
- respuestas de tipo II (R tipo II), que son fruto de mayor reflexión, se producen de manera no inmediata y se asocian a la escritura.

Los procesos de *input*/aducto están relacionados con los tres tipos de conocimiento (CLI, CLE y OC) y la naturaleza de la exposición a la lengua repercutirá en cada uno de ellos: por ejemplo, una clase de lengua formal llevará más información al CLE, mientras que la interacción con hablantes nativos aumentará el CLI. Los procesos de *output*/educto describen el modo en que el aprendiente emplea la LE: el uso de la lengua se entiende como una función del CLI, excepto cuando entra en función el monitor.

Las estrategias de aprendizaje son recursos opcionales a los que el aprendiente puede recurrir para mejorar su actuación en la LE. Bialystock identifica cuatro estrategias básicas de aprendizaje de una lengua extranjera: la práctica formal, la práctica funcional, la inferencia y la utilización del monitor. Las dos primeras activan la información ya existente en el CLE y ayudan a transferirla al CLI, por ejemplo a través de actividades que le permitan al aprendiente interiorizar la información aprendida para poder usarla más fácilmente o, en el caso de la práctica funcional, a través de una mayor exposición a la LE gracias a la interacción con hablantes nativos. La práctica funcional permite conectar la exposición a la LE con el CLI y correspondería a lo que Krashen llama adquisición, mientras que la práctica formal conecta la exposición a la LE con el CLE y correspondería a lo que Krashen define aprendizaje. A diferencia de lo postulado por Krashen, en el modelo de Bialystock CLI (adquisición) y CLE (aprendizaje) interactúan compartiendo y elaborando el *input* a través de la inferencia (estrategia de comprensión) y la utilización del monitor (estrategia de producción). La inferencia consiste en utilizar una información para generar una hipótesis lingüística acerca de un significado o una forma de la LE. En el modelo de Bialystock el aprendiente puede hacer inferencias:

- a partir de Otro Conocimiento (OC), por ejemplo del conocimiento que tiene del tema, del contexto, de su L1, de otras

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

lenguas, etc.;
- gracias al trasvase de información del CLI al CLE, por ejemplo a través de la inducción de reglas de la LE a partir de contextos de uso;
- a través del análisis de sus respuestas de tipo II para sacar información que luego pasará al CLE.

El monitor tiene la función de examinar y corregir el *output* (R, respuesta), pero, como este proceso conlleva cierto tiempo, operará de manera más eficaz sobre las respuestas de tipo II. La inferencia puede basarse en la L1 o en otras LE conocidas y puede emplearse, junto con el monitor, para producir un nuevo *output* en la LE. El proceso inferencial se activa, por ejemplo, cuando el aprendiente necesita una palabra o un morfema que no están disponibles en el CLI o en el CLE; para compensar esta laguna elabora una hipótesis heurística, cuya eficacia podrá ser comprobada a través de la activación del monitor durante la interacción con hablantes nativos o con el profesor.

El modelo de Bialystock se configura como una herramienta metodológica funcional para el análisis de la interlengua, porque propone remontarse a las estrategias empleadas por los aprendientes a partir de la observación empírica de los datos. En un estudio posterior, Bialystock y Sharwood Smith (1985, 101) subrayan la influencia de factores externos, tanto sociales como afectivos, en la evolución de la interlengua y su interacción con el CLI y el CLE cuando el aprendiente intenta comunicar en la LE. El control del aprendiente sobre su propia actuación en LE depende de su capacidad y rapidez en la recuperación del conocimiento lingüístico y estas destrezas están relacionadas con sus características individuales. En otras palabras, la IL incluye tanto las representaciones mentales del aprendiente acerca del funcionamiento del sistema de la LE como su capacidad de utilizarlas de manera eficaz en situaciones concretas. Esto remite, una vez más, a la habilidad del aprendiente de monitorizar su propia producción, compararla con alguna representación interiorizada de CLI, darse cuenta del error y, a partir de esta percepción, activar el reanálisis del *output* y la consiguiente reestructuración de la IL.

A este punto cabe distinguir entre la noción de interlengua como *sistema* y como *producto*: en el primer caso se trata del conjunto de procesos psicológicos que llevan a la creación de hipótesis sobre el funcionamiento de la LE y, en el segundo, se trata de la manifestación

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

concreta de estos procesos en forma de datos observables. El análisis y la clasificación de errores estudia la IL como *producto* con el objetivo de mostrar la distancia existente entre esta y la norma de la LE y, a partir de ahí, planificar acciones didácticas específicas. Sin embargo, para que esto se pueda llevar a cabo, no se puede prescindir de la identificación de los procesos que configuran la IL como *sistema*. Durão asocia la noción de interlengua a la imagen de una pasarela, entendida como

> una especie de puente para peatones que, por lo general, es estrecho y algo elevado [...], es una vía irregular, con ángulos rectos, pero también con trazas discontinuas con rincones y trechos cortados, los cuales obligan a salir por espacios estrechos, aunque su propósito es el de todas las pasarelas, es decir, unir dos puntos sobre un espacio (Durão 2007, 28).

En un extremo de la pasarela está la L1 y, ocasionalmente, otras lenguas que los aprendientes conozcan y, en el otro extremo, está la LE. El camino que queda por recorrer es el conocimiento que los aprendientes tendrán que adquirir: mientras *cruzan la pasarela*, es decir, en el *proceso* de aprendizaje, tendrán que enfrentar *barreras* y *plataformas de resistencia*, es decir, *dificultades*, que indican que en el recorrido hay obstáculos, que se pueden superar empleando *estrategias* (Durão 2007, 29 y sigg.)[6]. En el desarrollo de la interlengua los diferentes componentes léxicos, semánticos, morfológicos, sintácticos, fonéticos, pragmáticos y discursivos se interiorizan de manera simultánea y, por eso, cada vez que se adquiera tan solo un elemento nuevo se creará un desequilibrio. Este desequilibrio podrá manifestarse a través de un aparente retroceso a una etapa anterior, que puede llevar a cometer errores que ya parecían superados[7]; en realidad, se trata más bien de un proceso de reacomodo. Además, no hay que olvidar que, cuando el aprendiente se fija en la *forma* de su *output*, a menudo evita usar estructuras que percibe como difíciles, es decir, recurre a estrategias de evitación, así que, como dice Kellerman (1983), el *output* visible es solo la punta de un iceberg. Antes de llegar al otro extremo de la *pasarela*, los alumnos tendrán que superar distintas etapas de aprendizaje, en cada una de las cuales será posible reconocer las huellas de la interiorización o no de las reglas de la LE:

[6] En cursivas en el texto original.
[7] Sería lo que Selinker llama *backsliding*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

seguir estas huellas permitirá identificar el estadio de desarrollo de la interlengua.

1.2. La interlengua como sistema y sus rasgos constitutivos

En la constitución de la interlengua de cualquier aprendiente de una LE inciden variables lingüísticas y extralingüísticas: entre las primeras las más importantes son la transferencia, la variabilidad, la sistematicidad y la fosilización; entre las segundas la edad, las estrategias y los estilos de aprendizaje, la actitud lingüística, la motivación, además de algunos rasgos de la personalidad.

La noción de transferencia procede de la psicología y entra en la lingüística aplicada a través del análisis contrastivo (AC) en los años sesenta. A nivel general, se trata de individuar en qué medida los conocimientos lingüísticos previos, constituidos por la lengua materna y otras lenguas adquiridas, influyen en la construcción de la interlengua. En un primer momento, en el marco del modelo conductista en que se insertaba el AC, el aprendizaje se concebía como la formación de hábitos lingüísticos y los errores se consideraban hábitos erróneos debidos a la interferencia de la L1 del aprendiente, que constituía un obstáculo e inhibía el aprendizaje de la LE. En los años setenta, las críticas contra el AC se fundaban en la convicción – apoyada por varios estudios empíricos – de que no todos los errores presentes en la interlengua se debían a la influencia de la L1; además, corroboraba esta tesis la presencia de errores parecidos en aprendientes con L1 diferentes. El planteamiento general del AC, basado en la comparación *a priori* de analogías y diferencias entre idiomas, tal y como había sugerido Lado (1957), se puso en tela de juicio ya que la interlengua mostraba que no siempre se producían errores de transferencia en aquellas áreas de la gramática en que estaban previstos por el AC. En estos años se difundió la hipótesis de la construcción creativa de la interlengua, según la cual la adquisición de la LE está guiada por mecanismos cognitivos innatos y no por la lengua materna (Dulay - Burt 1975). A partir de los años noventa del siglo XX se ha registrado un nuevo interés hacia la transferencia[8], que ya no se

[8] También se ha puesto en tela de juicio la adecuación del término y muchos autores hoy prefieren hablar de influencia interlingüística (*cross-linguistic*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

interpreta como un proceso mecánico, sino como un mecanismo cognitivo de selección.

El hecho de que haya quedado claro que la transferencia no es solo el resultado de la formación de un hábito no ha simplificado la tarea de definir el concepto de manera exhaustiva. Odlin la define como «la influencia resultante de similitudes y diferencias entre la LO y cualquier otra lengua que haya sido aprendida antes (y quizás de manera imperfecta)» (Odlin 1989, 27-28) [9] y añade, de todas formas, que una definición completa debería tener en cuenta también las nociones de proceso, estrategia y simplificación. Si, por un lado, las teorías innatistas, como subraya White (1993, 220), apoyan la tesis de que la GU sigue activa en los aprendientes adultos y que, interactuando con la LE, permite el reacomodo de los parámetros de la L1 [10] presentes en la interlengua, por otro, los cognitivistas sostienen que la GU ya no está activa y que los aprendientes pueden hacer inferencias acerca de la LE solo a partir de su L1 u otras lenguas que conozcan y procesar los datos lingüísticos como sucede con cualquier otro tipo de información. En esta línea, Schachter define la transferencia como un arma de doble filo porque, si por un lado, facilita la elaboración y comprobación de hipótesis por parte del aprendiente, por otro, los conocimientos previos que este posee – tanto de la L1 como de otras LE – limitan y condicionan la capacidad de hacer inferencias que vayan hacia otras direcciones (Schachter 1993, 32). Por su parte, Fernández López destaca el papel activo de la L1 en la adquisición de la LE ya sea

> 1) Como conocimiento preexistente al que se acude 'estratégicamente' en la comunicación; 2) como fuente de interferencia, también estratégica, integrada en los mismos procesos de 'construcción creativa' de la lengua; 3) como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4) integrada en el marco de los universales lingüísticos.

---

influence) para neutralizar la connotación negativa y destacar la positiva. En este trabajo optamos por mantener las denominaciones que los varios autores que se han ocupado del tema han preferido en su momento. Por este motivo nos referiremos a ello con los términos de 'transferencia negativa o positiva', 'interferencia positiva o negativa' e 'influencia interlingüística' según convenga.

[9] La traducción es mía.

[10] Por parámetros White (1993) entiende, por ejemplo, el orden de las palabras en un enunciado, el orden de los complementos, los regímenes preposicionales de los verbos, etc.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> En todos estos casos se puede hablar de un papel activo y positivo de la L1 (aunque no excluimos la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje) (Fernández López 1997, 25-26).

Aunque es evidente que el recurso a la L1 no es la única estrategia a la que recurren los aprendientes, para definir su impacto en la producción de errores es fundamental tener en cuenta la distancia lingüística entre la L1 y la LE. Corder destaca que cuanto más afines sean estas, más rápido será el aprendizaje y cuanto más diferentes, más lento. En el primer caso la L1 representa una base significativa para el aprendiente, aunque este, en las etapas iniciales de aprendizaje, suele recurrir a una especie de lenguaje simplificado que no está necesariamente vinculado a ella (Corder 1993, 21). Sin embargo, no hay que confundir la transferencia con el préstamo, ya que el segundo no es un proceso de aprendizaje sino un fenómeno relacionado con la actuación, es decir, con el uso de la lengua y no con su estructura. Se trata, más bien, de una estrategia de comunicación que conlleva el uso temporal o permanente de una forma perteneciente al léxico o a la sintaxis de una lengua A (generalmente la L1) en una lengua B (la LE), que se emplea para compensar alguna carencia en la interlengua (Corder 1993, 26). La decisión – consciente o inconsciente – acerca de qué elementos tomar prestados está relacionada, como señala Kellerman (1978 y 1997), con la percepción de distancia interlingüística. Richards, B. Platt y H. Platt definen la distancia lingüística como «el grado relativo de similitud entre dos lenguas» ([1992] 1997, 111) y lo consideran uno de los factores que más influyen en la facilidad o dificultad con que se aprenden nuevas lenguas. La distancia interlingüística puede ser objetiva o psicológica: la primera es la que realmente existe, mientras que la segunda se refiere a la percepción que los aprendientes tienen de las diferencias entre la L1 y la LE y es esta la que, según Kellerman, favorece o no la transferencia[11]. En el caso de lenguas afines, los aprendientes recurren con mayor frecuencia al préstamo y producen más errores que aquellos aprendientes cuya L1 es muy distante de la LE porque no saben distinguir cuándo el préstamo funciona y cuándo no. Corder define préstamo exitoso el que produce formas correctas en la LE y préstamo fracasado el que desemboca en un *output* que no refleja ni una forma

[11] Cabe recordar, además, que la percepción de distancia se modifica continuamente a lo largo del proceso de aprendizaje.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

correcta de la L1 ni de la LE. Sin embargo, cuando la distancia entre dos idiomas es mínima también los préstamos fracasados pueden ser eficaces desde el punto de vista comunicativo y el hecho de que el *output* sea incorrecto pasa en segundo plano. Además, en la comunicación entre hablantes nativos y no nativos de español e italiano, si el primero comprende el mensaje, tiende a no prestar atención a la forma. Desde este punto de vista, las interlenguas de lenguas afines generadas en contextos de comunicación auténtica pueden considerarse el producto de un proceso de intercomprensión e interproducción entre hablantes de lenguas romances en cuyos *output* se pueden detectar las huellas de sus respectivas L1. Además, como subraya Benucci, en estos contextos de comunicación la interferencia se convierte en un auténtico motor de la intercomprensión:

> Un altro elemento di novità, almeno rispetto alla didattica tradizionale, riguarda infatti il ruolo assegnato all'interferenza, tanto temuta da insegnanti e studenti soprattutto quando le lingue coinvolte sono tipologicamente molto vicine, come quelle romanze, che invece diviene un elemento positivo in quanto si appoggia su conoscenze ed esperienze pregresse che vengono ad aiutare la comprensione (Benucci 2005, 67).

Vista bajo esta óptica, la transferencia positiva es un recurso de intercomprensión tan poderoso que neutraliza los efectos de la negativa. La otra cara de la moneda, sin embargo, es que el no nativo no puede comprobar si su hipótesis heurística en forma de préstamo o transferencia es correcta y puede que esta se convierta en un rasgo (relativamente) estable de su interlengua, o sea, en un elemento fosilizable. De hecho, en el caso del español y el italiano, la distinción entre préstamo y transferencia está muy desdibujada, ya que es difícil distinguir hasta qué punto el *output* incorrecto es el resultado de una estrategia de comunicación o es un elemento estructural de la interlengua.

La transferencia puede manifestarse en diferentes niveles de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, léxico, textual, etc.) y puede asumir formas distintas: se llama transferencia positiva a la completa superposición de elementos de la lengua A en la lengua B y transferencia negativa a la falsa hipótesis de semejanza entre la lengua A y la lengua B. La primera produce *output* correctos en la LE y es un elemento que facilita y acelera el aprendizaje; la segunda, en cambio, genera formas erróneas de distinto tipo:

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- errores de producción, que pueden surgir por:
  - sustitución [12], es decir, el uso de formas de la L1 en la LE;
  - calco, o sea, el uso, en la LE, de estructuras muy parecidas a las de la L1;
  - creación de palabra nueva (o transferencia creativa), que revela el intento del aprendiente de resolver una dificultad expresiva a través de la creación de una palabra que no existe ni en la L1 ni en la LE y que puede originarse de la mezcla entre una palabra de la L1 y morfemas propios de la LE [13];
- errores de subproducción: revelan la evitación de estructuras lingüísticas que el aprendiente percibe como difíciles o de las cuales duda por miedo a la similitud con su L1 u otra(s) LE, como por ejemplo cuando tiene una idea confusa de cierta expresión o estructura o cuando la conoce pero no quiere emplearla porque considera que el contexto es inadecuado. Este tipo de transferencia es muy difícil de detectar porque, o bien no se produce, o bien se produce con formas y estructuras lingüísticas completamente diferentes de las correspondientes en la LE.
- errores de superproducción: se manifiestan a través del uso repetido de ciertas estructuras (tipo muletillas) o como resultado de una subproducción, cuando por ejemplo se recurre a circunloquios o paráfrasis porque se quiere evitar cierta palabra o estructura;
- errores de interpretación: son inferencias que atribuyen significados diferentes de los originales a una forma o enunciado de la LE;
- errores de hipercorrección: denotan una excesiva atención a la corrección gramatical en las producciones en LE, que puede llevar a corregir lo que estaba correcto.

Pese a los múltiples intentos de sistematizar y clasificar las tipologías de errores debidos a la transferencia, a menudo es difícil distinguirlos de los de simplificación, que son, en cambio, el resultado de una sobregeneralización. Estos se manifiestan, por ejemplo, cuando el aprendiente aplica a la conjugación de un verbo irregular el paradigma de la conjugación regular. De esto se desprende que, para poder clasificar correctamente los errores y los aciertos presentes en

[12] Cuando se manifiestan en la dimensión léxica de la lengua se definen préstamos.

[13] También se denominan 'hibridismos'.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

la interlengua, hay que remontarse al proceso que los ha generado y, aun así, a veces es casi imposible atribuir algunos de ellos a una categoría concreta, pues un error puede ser el resultado de varios factores que actúan simultáneamente.

La variabilidad es una noción procedente de la sociolingüística y se ha empezado a utilizar también en los estudios de interlengua desde que esta ha sido considerada como una lengua natural[14]. Desde esta perspectiva, la IL se configura como un sistema de normas y elementos básicos (léxicos, fonológicos, morfológicos, etc.) cuya organización constituye un conjunto funcional y coherente, que se caracteriza por ser sistemático, en el sentido de que la IL de un determinado grupo de aprendientes presenta estructuras que recurren de manera constante. A partir de esta premisa, Adjemian destaca que, antes de afirmar que la recurrencia de *output* que no reflejan las normas de la LE se debe a un proceso de transferencia, habría que observar con qué frecuencia y en qué contextos lingüísticos aparecen para ver si son el resultado de la coherencia interna de una determinada IL o de un proceso de transferencia. Según este autor, lo que diferencia la IL de una lengua natural es la permeabilidad, que puede manifestarse, o bien a través de una infiltración de normas ajenas a la IL (y en muchos casos procedentes de la L1), que contamina su sistematicidad interna, o bien a través de una hipergeneralización o distorsión de una norma de la propia IL (Adjemian [1976] 1984, 82 y 88-90). Adjemian sostiene que la noción de estabilidad de la IL debería referirse solo a aquellas partes del sistema que han perdido su permeabilidad: por lo tanto, no hay que fijarse exclusivamente en la presencia o no de formas correctas o incorrectas sino en su persistencia. Es esto lo que las hace estables y recurrentes y que permite considerarlas normas de la IL; pero, como son el resultado de 'infiltraciones consolidadas', son fosilizaciones. Según Adjemian la fosilización y el retroceso (*backsliding*) son dos características exclusivas de la IL que la diferencian de las lenguas naturales. La fosilización de un componente o subcomponente de una IL puede ser el resultado de uno de estos tres procesos:

- generalización de un elemento de la LE con respecto a la LE misma;

[14] Por 'lengua natural' se entiende una lengua compartida por una comunidad de hablantes y que se ha desarrollado en el tiempo gracias a un proceso de evolución natural.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- préstamo de la L1 en la IL;
- reproducción correcta de un elemento de la LE en la IL.

Adjemian puntualiza que mientras en el caso de fosilización puede ser que el aprendiente no tenga conciencia de su error, en el caso de retroceso, en cambio, debería ser capaz de formular hipótesis acerca de la norma o de la forma correcta de la LE (Adjemian [1976] 1984, 97-99).

Desde una perspectiva sociolingüística, Tarone considera la IL como el producto de varios estilos, que dependen del contexto de uso. Asume que cada aprendiente de una LE elabora una serie de IL diferentes, que van de un estilo muy cuidado, en el que el hablante pone mucha atención a la forma, a uno más espontáneo, en que no se centra tanto en la forma del mensaje sino más bien en su contenido. Tarone sostiene que el estilo muy cuidado, aunque sea el resultado de una mayor atención a la forma, es menos estable (y por ende más variable) que el espontáneo. A partir de estas premisas define la IL como un *capability continuum* y vincula su desarrollo al grado de atención que el aprendiente es capaz de activar en sus producciones y a su capacidad de utilizar de manera eficaz los conocimientos lingüísticos en el momento de la actuación: ambos elementos están vinculados a la competencia adquirida, que se configura como el término medio entre los conocimientos lingüísticos y su puesta en práctica (actuación) (Tarone 1982). Sin embargo, la atención no es la única variable involucrada en la constitución de la variabilidad, ya que, como sugiere Littlewood (1981), esta puede depender de la función comunicativa, del entorno lingüístico, del nivel de formalidad y de la capacidad de adecuar el mensaje a la situación comunicativa. Tarone, en un estudio posterior (1988), y Ellis (1985a) distinguen entre dos tipos de variabilidad:

- la variabilidad sistemática, que se da cuando dos o más formas gramaticales varían en la dimensión sincrónica de la interlengua (es decir, en la misma etapa de desarrollo) y depende de:
  - la situación comunicativa, o sea, cuando la alternancia de dos o más formas lingüísticas se debe a factores extralingüísticos (edad, género, papel y estatus de los interlocutores, profesión, fluidez verbal, personalidad, etc.);
  - el tipo de tarea: en este caso, la presencia de dos o más formas lingüísticas depende de la capacidad del aprendiente de realizar una determinada tarea en función del tema, del contexto lingüístico, del tipo de interacción (si es entre aprendientes o

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

con hablantes nativos); de si es escrita u oral, de si se inserta en un discurso libre y espontáneo (informal) o dirigido (formal) y del formato de la tarea, es decir, si se trata de una producción libre o con respuestas abiertas o si se basa en respuestas cerradas o *cloze*, etc.;
    - el entorno lingüístico: la variación puede depender del entorno lingüístico en que se dé la exposición a la LE; por ejemplo, un aprendiente italiano que estudie español en México tenderá a asimilar los rasgos diatópicos de aquel entorno lingüístico;
    - el dominio del discurso: la IL puede variar dependiendo del dominio que tenga el aprendiente en cierto ámbito: por ejemplo, si el aprendiente es un médico tendrá un mayor dominio de un cierto tipo de léxico y de construcciones también en una LE.
- la variabilidad libre (no sistemática), que se manifiesta cuando formas correctas e incorrectas se alternan en el mismo contexto lingüístico y situacional. Según Ellis depende de la co-presencia de formas que todavía no han sido interiorizadas en la IL del aprendiente y que, por este motivo, 'entran en conflicto'. La variabilidad libre se manifiesta cuando:
    - dos formas se alternan en el mismo contexto situacional;
    - dos formas ayudan a crear el mismo significado ilocutivo;
    - dos formas aparecen en el mismo contexto lingüístico;
    - dos formas aparecen en el mismo dominio del discurso;
    - dos formas coexisten sin que varíe la atención puesta por el aprendiente en la producción de las mismas.

Ellis subraya que estos 'conflictos' se presentan en cualquier etapa de desarrollo de la IL y que, inicialmente, las nuevas formas son percibidas como alternativas a las ya interiorizadas. Sin embargo, la presencia de dos formas en variación libre viola el principio de la economía lingüística, que en este caso no explica por qué una forma entra en la IL, sino cómo se integra en ella. Esto ocurre cuando el aprendiente logra asociar determinadas formas lingüísticas con una función comunicativa específica, ya que la adquisición es un proceso constante de revisión y reestructuración que prevé la eliminación de las formas redundantes. Por este motivo se puede hablar de variación libre cuando las nuevas formas han sido asimiladas pero todavía no se han integrado en el sistema de relación forma-función, mientras se habla de variación sistemática cuando las nuevas formas han sido asociadas a una función específica gracias a un proceso de reestructu-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ración. Por lo tanto, la variación libre es una condición *sine qua non* no solo para el desarrollo general de la IL, sino también para la existencia de la variación sistemática, ya que es el punto de partida de cualquier cambio o reacomodo lingüístico.

Selinker introduce las nociones de fosilización y retroceso (*backsliding*), definiendo la primera como «aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una L1 particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO» (Selinker [1972] (1992), 85) y la segunda como la aparición, en la IL, de formas erróneas de la LO que ya parecían erradicadas y que reaparecen cuando el alumno está expresando en la LO conceptos nuevos que conllevan mayor atención al contenido que a la forma o en situaciones en que el filtro afectivo le impide el control de sus producciones o, en menor medida, en casos de cansancio o máxima relajación. Selinker señala cinco procesos que pueden generar fosilizaciones:

1) La transferencia lingüística como resultado de la influencia de la L1;
2) La transferencia de instrucción, atribuible a las técnicas de enseñanza;
3) La actitud del alumno frente al material de la LE que está aprendiendo;
4) El modo en que el alumno intenta comunicar con hablantes nativos de la LE;
5) La hipergeneralización del *input* lingüístico de la LE (Selinker [1972] (1992), 86).

Además, señala dos dificultades concretas al respecto: primero, identificar de manera irrefutable a cuál de los cinco procesos mencionados atribuir algunos *output*, ya que a veces son el resultado de un conjunto de factores, y, segundo, prever cuáles serán los elementos fosilizables. En un estudio sucesivo, Selinker y Lamendella (1978) afirman que la fosilización es el cese del aprendizaje antes de que se hayan asimilado las normas de la LE y que puede manifestarse en todos los niveles lingüísticos y en todos los ámbitos del discurso, pese a la motivación para aprender o a la oportunidad de exposición a la LE.

Nakuma (1998) resume las cuatro principales hipótesis acerca de la fosilización: la primera es la de Weinrich (1953), que considera la fosilización como una transferencia permanente sin tener en cuenta

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

otras causas posibles; la segunda es la de Nemser (1961) quien, al considerar la interlengua un sistema intermedio permanente, rechaza la posibilidad de que un aprendiente adulto llegue a hablar una LE como la habla un nativo; la tercera es la de Hale (1988), que considera la fosilización como la manifestación de una dificultad en la recomposición de los parámetros de la LE y, por último, la cuarta es la de Selinker y Lakshmanan, que la consideran el resultado del Principio de los Efectos Múltiples (*Multiple Effects Principle* – MEP). Como todavía no se sabe por qué algunas estructuras se fosilizan y otras no, Selinker y Lakshmanan asumen que la fosilización es el resultado de una estabilización de formas interlingüísticas que se da cuando dos o más factores de la adquisición de una LE interactúan. Esto es lo que llaman efecto múltiple, del que definen una forma débil, cuando la transferencia es un co-factor favorito en la determinación del efecto múltiple, y una forma fuerte, en la que la transferencia es el factor fundamental. Selinker y Lakshmanan llegan a afirmar que cuando el MEP está activo no es posible desfosilizar estructuras fosilizadas a través de estrategias de adquisición de conciencia lingüística (Selinker - Lakshmanan 1993, 199). Nakuma, por su parte, relaciona la mayor o menor persistencia de fenómenos de fosilización con la actitud y la aptitud del aprendiente frente a la LE más que con factores cognitivos innatos, ya que sostiene que una de las causas de la fosilización podría ser la decisión deliberada del aprendiente de no aprender ciertas formas de la LE porque está convencido de que ya las domina. En otras palabras, la fosilización sería el resultado de una percepción errónea del aprendiente: por el principio de economía lingüística el aprendiente evita aprender una estructura que considera inútil por redundante. Esta teoría sostiene que la transferencia es la causa principal de la fosilización y asume que, mientras el aprendiente no tome conciencia de su percepción errónea, cualquier intento de desfosilización será inútil. Sin embargo, no hay que considerar los 'fósiles negativos' como errores permanentes, sino, más bien, como formas de la LE no adquiridas y, por lo tanto, puntos de partida para desmontar las falsas percepciones que las han generado. Nakuma añade que, como la fosilización depende de la transferencia de la L1 o de otras lenguas, también hay que tener en cuenta la posibilidad de fosilizaciones positivas, es decir, las que resultan de una percepción correcta de correspondencia entre la L1 u otras LE y la nueva LO (Nakuma 1998, 251).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Han sostiene que la fosilización es un fenómeno que se caracteriza por ser selectivo; por afectar la codificación de estructuras relacionadas con la forma, el significado y la función del discurso; por ser el resultado de un proceso de construcción del pensamiento en la L1 que se verbaliza en la LE y por manifestarse de manera más evidente en la producción espontánea (Han 2013, 165). El modelo de análisis de la fosilización (*Selective Fossilization Hypothesis*) postulado por Han pretende observar en qué medida el *input* y la influencia de la L1 determinan la aparición de fenómenos de fosilización. En este modelo el *input* se mide en términos de fuerza (*robustness*), que depende de su frecuencia y variabilidad. La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que una determinada forma aparece en el *input*, mientras que por variabilidad se entiende la relación entre forma-significado-función intrínseca en una determinada forma. En este sentido, un *input* fuerte será más frecuente y menos variable mientras que un *input* débil será menos frecuente y más variable (Han 2009) *(Cuadro 1)*.

Una forma a la que le corresponde un solo significado. Una forma a la que le pueden corresponder más significados en más contextos. Una forma que puede adquirir más significados en un mismo contexto. Más formas que se pueden utilizar para expresar significados parecidos.	▲ Fuerte ▼ Débil

Cuadro 1. Variabilidad de la fuerza del input en el modelo de Han (2014, 61).

La influencia de la L1, en cambio, se mide dependiendo de su grado de marcado: por construcción marcada de la L1 se entiende una construcción poco frecuente y muy variable mientras que una construcción no marcada será aquella más frecuente y menos variable. La intersección de estas dos variables – el *input* y la L1 – genera cuatro áreas: una de adquisición y otra de fosilización, diametralmente opuestas (II y IV), y dos intermedias (I y III), en las que el efecto del *input* y la L1 puede ser matizado por variables relacionadas con las

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

diferencias individuales de los aprendientes, así que en las áreas I y III se pueden observar tanto manifestaciones de adquisición como de fosilización de una determinada estructura de la interlengua *(Gráfico 2)* [15].

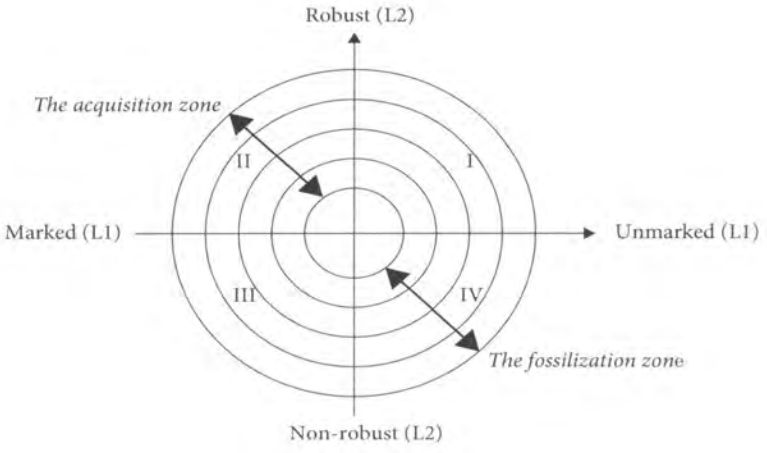


Gráfico 2. The Selective Fossilization Hypothesis (Han 2009).

El modelo de Han muestra que la fosilización afecta determinadas construcciones lingüísticas, varía dependiendo de la L1 y la LE involucradas y está estrechamente relacionada con las características individuales del aprendiente. Durão, por su parte, destaca la relación entre fosilización y motivación del aprendiente:

> el mantenimiento de ciertos errores puede estar más relacionado con factores personales que con una incapacidad para interiorizar datos lingüísticos correctamente [...] y entendemos que si la motivación lleva a los aprendientes a aprender una LE jugando, por tanto, un papel activo, procesando, generando hipótesis, comprobándolas y refinándolas, son los propios aprendientes quienes determinarán el nivel lingüístico que su interlengua va a alcanzar y no, meramente, las circunstancias de aprendizaje (Durão 2007, 55-58).

Sería deseable que esto fuera realmente así pero, aunque la motivación es sin duda un elemento propulsor del desarrollo de la interlengua, por sí sola no evita el riesgo de fosilizaciones.

[15] Los círculos concéntricos indican la gradación de sendos fenómenos.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Sin embargo, puesto que la fosilización es un fenómeno inevitable y se configura como un rasgo propio de la interlengua, cabe preguntarse hasta qué punto la afecta, es decir, en qué aspectos la limita como sistema y con qué consecuencias a nivel comunicativo. Montrul subraya que la L1 es la causa principal de la fosilización:

> Furthermore, many, if not most of the fossilizable items are due to L1 transfer. That is, L1 influence is not just a temporary feature of interlanguage development but it can persist in localized aspects of the interlanguage from the initial state into ultimate attainment, leading to fossilization (Montrul 2014, 87).

En el caso de lenguas afines, los errores fosilizados se deben casi exclusivamente a la interferencia de la L1 y, aunque no suelen afectar la eficacia comunicativa, sí limitan la evolución de la IL como sistema, ya que son los que impiden alcanzar un dominio de la LE comparable al de la L1. En otras palabras, los aprendientes de lenguas afines tienen, en virtud de la escasa distancia lingüística entre la L1 y la LE, mayores oportunidades de entrar en aquella pequeña selección de personas que logran un dominio perfecto de la LE. Sin embargo, lo que limita este potencial es el grado de conciencia lingüística que logren desarrollar, ya que es precisamente esto lo que les permite aumentar el control sobre su propio *output* y, por tanto, desfosilizar sus propios errores.

1.3. La interlengua y las variables extralingüísticas

Las principales variables extralingüísticas que inciden en la constitución de la interlengua son la edad, los estilos y las estrategias de aprendizaje, la aptitud lingüística, la motivación y la actitud hacia la LE.

La edad ha sido objeto de teorías contrastantes: por un lado, la hipótesis del período crítico de Lenneberg (1967) apoya la tesis de que se puede llegar a una competencia en la LE comparable a la de un nativo solo si la exposición y el estudio de la misma ocurren antes de la lateralización de la función lingüística; por otro lado, los estudios de Snow y Heofnagel-Höhle, entre otros, afirman que no existe un período crítico y que los niños, si bien pueden llegar a un dominio mejor de la pronunciación, todavía no han desarrollado la

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

capacidad de reflexionar acerca del funcionamiento del sistema (Snow - Heofnagel-Höhle 1978, en Durão 2007, 61). El punto de partida de niños, adolescentes y adultos es diferente, porque mientras los niños (aun cuando estén aprendiendo simultáneamente dos idiomas) empiezan desde un punto cero de conocimiento lingüístico, adolescentes y adultos cuentan con un bagaje anterior y, por eso, se enfrentan a la lengua como sistema de reglas buscando diferencias y similitudes entre su L1 y la LE. En definitiva, si, por un lado, los niños obtienen resultados mejores desde el punto de vista fonológico porque su capacidad de producir nuevos sonidos es más moldeable y menos cristalizada que la de un adulto, por otro, tienen una menor capacidad de reflexión sobre el idioma porque todavía no disponen de conocimientos lingüísticos que actúen de substrato: esto explica por qué adolescentes y adultos obtienen mejores resultados en la adquisición de la morfología, la sintaxis y el léxico.

Los estilos de aprendizaje son otra variable cognitiva que puede afectar de manera significativa la construcción de la interlengua porque reflejan el modo en que los aprendientes procesan el *input*: estas preferencias pueden manifestarse a través de una mayor tendencia a activar cierto tipo de estrategias para aprender una LE. Mariani define el estilo de aprendizaje como

> l'approccio complessivo di una persona all'apprendimento, il suo modo preferito di percepire e reagire ai compiti di apprendimento, un modo che si manifesta in maniera piuttosto costante, in una varietà di contesti, e che condiziona poi la scelta e l'uso delle strategie (Mariani 1996)

y subraya la interconexión entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza y la necesidad de compaginarlos de manera constructiva para favorecer la activación de estrategias de aprendizaje. Se han elaborado numerosos sistemas de identificación de los estilos de aprendizaje así como muchas teorías para intentar clasificarlos. Entre las más conocidas cabe recordar la de Knowles (1982) y la de las inteligencias múltiples de Gardner (1998). Knowles distingue cuatro estilos de aprendizaje: 1) el concreto, típico de los aprendientes curiosos, espontáneos, propensos al riesgo y a involucrarse físicamente para captar y procesar el *input*; 2) el analítico, que caracteriza a aprendientes que prefieren una presentación sistemática y lógica del *input*, el trabajo individual, son poco atrevidos y sensibles al fracaso; 3) el comunicativo, típico de aprendientes que prefieren trabajar en

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

grupo y aprender a través de la interacción con los demás y, por último 4) el estilo basado en la autoridad: estos aprendientes necesitan tener instrucciones claras, saber exactamente qué están haciendo y quieren ser guiados por la autoridad del profesor. Gardner vincula los estilos de aprendizaje con el tipo de percepción y distingue entre siete inteligencias que determinan las preferencias, las habilidades y las actitudes de los aprendientes: la inteligencia musical, la cinético-corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. Todos los seres humanos disponemos, potencialmente, de estas inteligencias, que, sin embargo, se desarrollan de manera distinta en cada persona y pueden interactuar entre sí para compensar dificultades de aprendizaje. Según esta teoría «una inteligencia puede servir tanto de *contenido* de la enseñanza como de *medio* empleado para transmitir este contenido» (Gardner 1998, 14). Otras dicotomías que se han utilizado para clasificar los estilos de aprendizaje distinguen entre aprendientes analíticos y sistemáticos versus globales e intuitivos, introvertidos versus extrovertidos, reflexivos versus impulsivos, etc., aunque estos descriptores no han de entenderse como valores absolutos, sino como tendencias dominantes hacia el aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se suelen identificar a través de cuestionarios y test más o menos complejos y articulados dependiendo del tipo de aprendiente y del contexto en que se suministran. En el ámbito del aprendizaje de idiomas, Mariani, basándose en Davis et al. (Davis - Nur - Ruru 1994), ha elaborado un cuestionario para identificar los estilos y las modalidades de aprendizaje de una lengua extranjera así como una serie de encuestas para recoger información sobre las inteligencias múltiples, los estilos cognitivos, la dominancia cerebral, las creencias y actitudes acerca del aprendizaje, todos recursos que constituyen una valiosa herramienta para la recopilación de datos empíricos que ayuden a re-orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje (Mariani, <http://www.learningparths.org/Questionari/questionari.html> [06/04/2016].

La aptitud al aprendizaje de LE es otra de las variables individuales, si bien es difícil establecer cuáles son los factores que determinan la mayor o menor capacidad de aprender un idioma. Como señala Schmid, aunque para realizar los test de medición de la aptitud se hayan empleado criterios diversos, como por ejemplo la habilidad de reconocer la función gramatical de las palabras y descubrir regularidades en material lingüístico desconocido, todavía

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

no está claro hasta qué punto el CLI y el CLE puedan contribuir a determinar la aptitud ni qué relación exista entre esta y la inteligencia (Schmid 1994, 64).

Por último, entre los rasgos de la personalidad que pueden influenciar el desarrollo de la interlengua Larsen-Freeman y Long señalan las siguientes tendencias dicotómicas: autoestima versus nivel de ansiedad; predisposición a correr riesgos versus sensibilidad al rechazo; tolerancia versus intolerancia hacia la ambigüedad; inhibición versus empatía hacia los demás (Larsen-Freeman - Long 1994, 169-177). Normalmente se asume que un buen nivel de autoestima favorece el aprendizaje, como así también lo hacen la predisposición a arriesgarse y un alto nivel de tolerancia hacia lo ambiguo. Puede que un carácter extrovertido, más que influir directamente en el aprendizaje, favorezca el acceso a una mayor cantidad de *input*, aunque esto no significa que un aprendiente extrovertido produzca un *output* de mayor calidad con respecto al introvertido. Los datos de interlengua del español y del italiano que se presentan en este volumen han sido producidos en un contexto de interacción escrita (por correo electrónico) entre hablante nativo / no nativo (HN/HNN) en modalidad e-tándem y sin intervención directa del profesor en el momento de la actuación en la LE: en un contexto de este tipo cabe suponer niveles de ansiedad y de inhibición muy bajos frente a una alta predisposición a correr riesgos así como un buen grado de tolerancia hacia la ambigüedad.

La motivación hacia el aprendizaje de una LE es una de las variables más importantes y afecta tanto al ritmo de aprendizaje como a su calidad. Gardner y Lambert distinguen entre motivación instrumental y motivación integrativa: la primera está determinada por alguna exigencia de promoción social o profesional; la segunda es el reflejo de un interés personal (Gardner - Lambert 1972). En el caso del aprendizaje del español/LE por parte de italianos y del italiano/LE por parte de españoles la motivación es casi siempre integrativa; sin embargo, puede ser que la decisión de participar en un proyecto e-tándem esté impulsada en parte por la motivación instrumental, si así podemos llamar a la voluntad de practicar la LE con un hablante nativo para aprobar el examen de lengua española o italiana en los respectivos centros de estudio.

La motivación a aprender una LE va de la mano con la actitud del aprendiente hacia los países y las culturas donde esta se habla. Aunque los sujetos involucrados en este análisis estudiaban la LE en

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

su propio país, por lo tanto fuera del contexto lingüístico en que esta se habla, el hecho de que tuvieran la oportunidad de practicarla con un hablante nativo sin límites de espacio ni de tiempo, reducía de manera significativa la percepción de distancia del contexto lingüístico. Además, la afinidad entre español e italiano conlleva cierto sentimiento de cercanía psicológica entre España e Italia, una especie de empatía mutua que promueve el contacto y el intercambio. Se podría decir que en la comunicación entre HN/HNN de español e italiano hay una fuerte convergencia, entendida como la estrategia lingüística mediante la cual los interlocutores se adaptan al habla de unos y otros: si, por un lado, esta actitud favorece la tendencia a arriesgarse con nuevas hipótesis y refuerza la empatía, por otro, reduce la atención a la forma y aumenta el riesgo de fosilización de *output* erróneos pero comprensibles.

En los estudios de adquisición de segundas lenguas se denominan estrategias todos aquellos mecanismos que se activan para resolver algún problema de procesamiento de la información. Desde el punto de vista didáctico se puede hacer una primera distinción entre estrategias de recepción – relacionadas con la comprensión oral y escrita – y estrategias de producción, relacionadas con la escritura y la expresión oral. Desde una perspectiva cognitiva, las estrategias pueden definirse como la parte visible de las hipótesis que los aprendientes elaboran acerca de la LE. Ellis (1985b, 164-189) distingue entre:

- estrategias de comunicación, que sirven para superar dificultades en la expresión oral e incluyen técnicas como el cambio de código (a la L1 o a otra LE) y la petición de ayuda al interlocutor;
- estrategias de producción, que se refieren al modo en que los aprendientes usan y controlan sus conocimientos de la LE para construir mensajes;
- estrategias de adquisición, que son, en palabras de Ellis, «mecanismos para interiorizar o automatizar conocimientos en la LE» (Ellis 1985b, 165).

Con respecto a las estrategias de comunicación, Faerch y Kasper (1983, 39-40) distinguen entre estrategias de reducción y estrategias de realización. Las primeras se refieren a la decisión del aprendiente de utilizar un sistema simplificado de la LE apoyándose en estructuras y expresiones que ya ha interiorizado y que puede producir de manera automática; en otras palabras, se podría decir que aplica una estrategia o una serie de estrategias de evitación para mejorar la fluidez en la comunicación. Las estrategias de reducción pueden

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

darse tanto en el nivel formal (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) como en el funcional (evitación del tema o silencio). Las segundas, las estrategias de realización, se refieren a la expansión, por parte del aprendiente, de los recursos de comunicación de los que dispone en el intento de solucionar una dificultad de comunicación. Las estrategias de realización se dividen a su vez en estrategias de compensación y estrategias de recuperación. Las primeras incluyen el cambio de código, la transferencia de la L1 o de otras LE, la paráfrasis (a través de descripciones o circunloquios), la generalización, la acuñación de palabras, la reestructuración de un enunciado y la petición de ayuda al interlocutor; las segundas incluyen la realización de asociaciones por campos semánticos, la espera a que la palabra vuelva a aparecer, el recurso a la similitud formal y el uso de elementos de otras lenguas (Faerch - Kasper 1983, 36-53). Entre las estrategias de adquisición Schmid incluye también la petición de retroalimentación o preguntas de tipo metalingüístico (1994, 104). O'Malley y Chamot, en su clasificación, definen las estrategias de aprendizaje como «special ways of processing information that enhance comprehension, learning or retention of the information» (1990, 1) [16] y distinguen entre estrategias cognitivas y metacognitivas: las primeras se refieren a los recursos que el aprendiente utiliza para mejorar su capacidad de aprendizaje, mientras que las segundas se refieren al tipo de control que el aprendiente puede ejercer sobre los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. Sin embargo, Schmid subraya que la investigación sobre cómo los aprendientes usan las estrategias puede basarse solo en inferencias a partir de la observación de la IL, ya que los procesos mentales no son directamente observables. Esto quiere decir que la reconstrucción – por parte del profesor o del investigador – de las estrategias de aprendizaje que se manifiestan en la IL del aprendiente a través de *output* correctos o incorrectos consiste en hipótesis de segundo grado. (Schmid 1994, 107).

[16] Otra clasificación de las estrategias de aprendizaje es la de R. Oxford (1990), que distingue entre estrategias directas e indirectas: entre las primeras incluye las de memoria, las cognitivas y las de compensación; entre las segundas, las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

El carácter provisional, hipotético, permeable, variable y dinámico de la interlengua sigue siendo, a más de cuarenta años de su nacimiento y a la luz de una multitud de investigaciones que han abordado el tema desde distintas perspectivas, su característica sobresaliente. Lo que la hace un campo de estudio especialmente interesante son su carácter empírico, su apertura y versatilidad. De hecho, como bien señala Tarone, la Hipótesis de la interlengua es una propuesta multidisciplinar de análisis de un sistema a partir de *datos observables*, que será más enriquecedora cuanto más diversificada sea:

> The IL hypothesis as a question-asking model offers the most productive approach to really engaging teachers and researchers alike in exploring learner language, showing them multiple tools for understanding it, and inviting new insights from a widening community of researchers and teachers. In this way, we can understand the IL hypothesis as a proposal asking us to think as widely as possible about what the nature of possible IL linguistic system might be, and how we can gain insight into that by gathering empirical data (Tarone 2014, 23).

El enfoque experimental de esta propuesta sigue vivo en boca del mismo Selinker quien, cuarenta años después de haber sembrado su semilla, aboga por profundizar el estudio de la interlengua, entre otras cosas, a través de las herramientas de la lingüística computacional, por supuesto sin perder de vista el carácter profundamente humano, personal e idiosincrásico de cualquier *output* lingüístico, que siempre ha de ser estudiado con una actitud prudente, alimentada por la duda, estrella del norte del trabajo del investigador:

> Focus on doubt, conceived not in negative terms, but on developing disciplined doubt as a skill. You can start, first and foremost, by being aware of a subtle but potentially pernicious phenomenon: be wary of a false consensus manifesting itself as a dogma […] Data are not 'out there' waiting to be picked; phenomena are out there. Data have to be constructed, organized and nursed by disciplined watching, until you actually see evidence […] Science proceeds through error and refining questions, as well as close attention to multifold details of data […] be ready to challenge (Selinker 2014, 37-39).

Los datos de interlengua del español y del italiano que se presentan en este trabajo se han analizado con esta actitud y con la voluntad de intentar dar respuestas a algunos fenómenos que caracterizan sendos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

sistemas en evolución, en el reto de comprender los procesos que los generan.

1.4. Las interlenguas del español y del italiano: perspectivas teóricas

Un concepto interesante para el análisis de las interlenguas de lenguas afines es el de *marcado*, o sea lo que el aprendiente percibe como 'difícil de aprender'. Eckman, en el marco del análisis contrastivo, sostiene que es posible detectar las áreas de dificultad a través de la comparación sistemática entre la L1 y la LE y del análisis de las relaciones de *marcado* (Eckman 1977). Kellerman habla de *marcado psicológico* y sostiene que la transferencia depende: a) de cómo el aprendiente percibe la distancia entre la L1 y la LE y b) del grado de *marcado* de cierto elemento de la L1. Según Kellerman son *marcados* aquellos elementos de la L1 que el aprendiente considera irregulares, poco transparentes desde el punto de vista semántico o poco frecuentes y sostiene que no habrá transferencia si la LE es percibida como distante de la L1 y que tampoco pasarán a la LE aquellos elementos de la L1 que el aprendiente percibe como marcados. Además, afirma que la interacción entre los factores que determinan la transferencia puede dar lugar a que un elemento marcado de la L1 pase a formar parte de una LE muy afín, mientras que un elemento no marcado puede pasar a una LE distante (Kellerman 1983). Con respecto al español y al italiano, Calvi destaca que:

> Por lo general, se admite hoy en día que los fenómenos de interferencia siguen un orden decreciente desde el grado máximo de la fonética y fonología hasta el grado mínimo de la morfología; además, la interferencia de elementos gramaticales es más probable en las etapas intermedias del proceso de aprendizaje, mientras que en las fases iniciales la acción de la L1 resulta más evidente en el léxico y la fonología (Calvi 2003, 19).

En su análisis, Calvi clasifica las dificultades de aprendizaje del español por parte de aprendientes italófonos en fonológicas, léxicas, morfosintácticas, pragmáticas y culturales. Desde el punto de vista fonológico, destaca la inmediata sensación de familiaridad generada por la escasa distancia, tanto real como percibida, entre el español y el italia-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

no, que produce la sensación de escuchar una deformación cómica del italiano, al punto que «anziché un sistema autonomo, la L2 sembra un sottosistema della lingua materna» (Calvi 1995, 86). Con respecto a la distancia léxica, Calvi sostiene que los obstáculos más insidiosos no son los falsos amigos, ya que el contexto, en la mayoría de los casos, permite inferir el significado correspondiente. Las dificultades surgen con palabras que comparten algunos de sus significados en los dos idiomas. Estos vocablos se pueden clasificar en:

- pseudo-sinónimos, es decir, palabras cuyos significantes y significados son casi equivalentes (*aula*, *profesor*, etc.);
- homóninos o parónimos, o sea, palabras con significados distintos en español y en italiano (*enfermo*, *máquina*, etc.); de esta categoría forman parte también los dobletes (*llave*/*clave*, *plano*/*llano*, etc.), cuya forma culta, de uso restringido en español, suele sonar más familiar para un aprendiente italiano;
- afinidades lexemáticas y divergencias morfemáticas, que se observan sobre todo en las conjugaciones verbales (* *hablabo* en vez de *hablaba*) o en la derivación a través de prefijos y sufijos.

Desde el punto de vista morfológico, a una percepción inicial de escasa distancia debida a un orden de palabras muy parecido, sigue el desánimo relacionado con las dificultades de uso de *ser* y *estar*, la elección entre indicativo y subjuntivo, los matices de significado que expresan las perífrasis verbales, etc. Todo esto aumenta la percepción de distancia, así que «gli errori non dipendono dall'affinità più o meno falsa tra i due sistemi ma dalle divergenze, anche se potrebbero essere rafforzati dalle affinità formali» (Calvi 1995, 91). Por último, la sensación de cercanía cultural entre hispanohablantes e italianos, aún más fuerte que la lingüística, puede impedir el reconocimiento de las diferencias y reforzar los estereotipos culturales. Calvi concluye que

> [...] la sensazione di familiarità sperimentata al primo approccio non rimane costante nel tempo e non si applica allo stesso modo a tutti gli aspetti della lingua. A mano a mano che procede nello studio, il principiante abbandona l'illusione iniziale di poter imparare senza sforzo: le affinità presentano risvolti ingannevoli e le differenze strutturali sono superiori al previsto. Parallelamente si fa strada la percezione di una certa alterità culturale, che rafforza il senso di distanza; ma le diversificazioni sono spesso sottili, occulte dietro a facciate di somiglianza. […] Quando il parlante sente di poter dominare entrambi i codici con scioltezza, riaffiora il senso di familiarità, quindi le influenze reciproche tra i due codici riprendono vigore (Calvi 1995, 96).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

El modelo de análisis de la interlengua de lenguas afines de Schmid se basa en la observación del uso que los aprendientes hacen de tres estrategias de adquisición: la congruencia (CONG), la correspondencia (CORR) y la diferencia (DIF). La operación cognitiva que subyace a estas tres estrategias es la comparación entre la L1 y la LE, que «fungono da 'filtro percettivo' e da 'strumento cognitivo' nella costruzione dell'interlingua e interagiscono con l'input e le conoscenze già acquisite nella L2» (Schmid 1994, 110). Un análisis de este tipo no se limita a describir los errores atribuibles a la L1, sino que pretende remontarse a los procesos cognitivos subyacentes. Por este motivo cabe distinguir entre la clasificación de los errores y la individuación de sus causas: en el primer caso se analiza la IL como *producto*, en el segundo como *sistema* y, por lo tanto, se estudian los procesos que han determinado ese producto. Además, al enfrentarse a la observación de la IL como sistema, se reconoce también el valor de la transferencia positiva y la función facilitadora de algunos subtipos de estas tres estrategias, ya que se tienen en cuenta también las hipótesis que desembocan en un *output* correcto en la LE. Por congruencia (CONG) Schmid entiende la igualdad de elementos entre el español y el italiano (tanto a nivel fonético-fonológico como morfosintáctico y léxico). Las interlenguas de hispanófonos aprendientes de italiano y viceversa muestran que también recurren a esta estrategia cuando los dos sistemas son diferentes. Dependiendo de la mayor o menor coincidencia con la norma de la LE, se pueden distinguir tres subtipos de *output* resultantes de la aplicación de esta estrategia:

CONG 1: la L1 y la LE son idénticas con respecto a cierto elemento del sistema: no hay errores en la IL de los aprendientes gracias a la transferencia positiva;

CONG 2: la IL contiene elementos de la L1 que no existen en la LE (préstamos fonológicos, léxicos, de estructuras, etc.) por acción de la transferencia negativa, que genera errores de sustitución;

CONG 3: la IL contiene un elemento *x* en lugar de un elemento *y*. *X* e *y* existen tanto en la L1 como en la LE y son idénticos o parecidos en la forma, pero tienen funciones diferentes (por ejemplo: esp. *invertir*/it. *invertire*): otro caso de transferencia negativa, que genera errores de calco o falsos amigos.

La correspondencia (CORR) es una estrategia intermedia entre la

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

congruencia y la diferencia porque los aprendientes, aunque perciben cierta diferencia entre los elementos de la L1 y la LE, se sienten capaces de procesar el *input* en la LE gracias a sus conocimientos de la L1. En otras palabras, usan la estrategia de la correspondencia en el intento de descubrir cierta regularidad en la semejanza entre la L1 y la LE para poder comprender elementos desconocidos de la LE y de ahí producir nuevas formas a partir de la L1. En la formación de hipótesis de este tipo participan tanto el conocimiento de la L1 como el de la LE, ya que el aprendiente, en busca de una correspondencia para el elemento *x*, elabora la siguiente proporción: *a* (L1): *b* (LE) = *c* (L1): *x* (LE). Se trata de un proceso de generalización, que también se divide en tres subtipos:

CORR 1: un elemento *x* de la LE, que no existe en la L1, se percibe y se representa en la IL como un elemento *y* existente tanto en la L1 como en la LE; sin embargo, la distribución de *y* en la IL no coincide con la de la LE. En estos casos la L1 actúa como filtro perceptivo del *input* de la LE y se diferencia de CONG 3 porque en esta la sustitución se da entre elementos que existen en la L1 y en la LE pero con una distribución diferente, mientras que en CORR 1 el elemento *x* de la LE no existe en la L1. Esta estrategia genera errores de transferencia creativa o de interpretación errónea;

CORR 2: un elemento *x* de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento *y* de la LE: el aprendiente ha logrado establecer una correspondencia correcta entre elementos de la L1 y de la LE y su interlengua no contiene errores (esp. *dormir/dormido* = it. *dormire/dormito*) [17]. También se podría considerar otro caso de transferencia positiva (junto con CONG 1), aunque en realidad no se puede saber si es el resultado de la aplicación de una regla de la LE que el aprendiente ha estudiado o fruto de un proceso mental espontáneo;

CORR 3: un elemento *x* de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento *y* que, o bien no existe, o bien tiene una distribución distinta en la LE. Se

[17] Schmid destaca que los procesos de este tipo son muy productivos pero que, en ciertos estadios de la IL, son bastante estables y no dependen de la influencia de la L1.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

trata de una hipergeneralización que da lugar a muchos errores.

La percepción de la diferencia (DIF) entre la L1 y la LE permite distinguir tres subtipos de esta estrategia:

DIF 1: la IL contiene elementos y estructuras de la LE que no existen en la L1: no hay errores y las producciones dan cuenta de una percepción correcta de las diferencias;

DIF 2: la IL contiene estructuras y elementos ajenos tanto a la L1 como a la L2 que son el resultado de procesos de simplificación lingüística. Es un tipo de percepción de la diferencia que se manifiesta sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje, cuando los aprendientes aún no logran explotar de manera positiva la afinidad entre la L1 y la LE y prefieren utilizar un sistema simplificado;

DIF 3: la IL contiene estructuras y elementos marcados que no existen en la L1 y tienen otra distribución en la LE. Se trata de los casos en que los aprendientes dudan del potencial de la afinidad y prefieren elegir formas de la LE menos parecidas a la L1 o inventar reglas.

En las etapas iniciales los aprendientes se apoyan sobre todo en la estrategia de la congruencia, mientras que en las etapas sucesivas se observa una mayor frecuencia de fenómenos de correspondencia; en cambio, las interlenguas avanzadas muestran un dominio implícito cada vez mayor de las tres estrategias, como si el aprendiente supiera, aunque de manera inconsciente, a cuál de ellas acudir para resolver sus dificultades.

Según Schmid, el análisis de la influencia interlingüística debe tener en cuenta por un lado, el impacto que la percepción de similitud lingüística puede tener en el aprendiente y, por otro, la posibilidad de que su confianza en un conocimiento lingüístico previo dependa también de unas preferencias universales en el desarrollo del lenguaje (Schmid 1995, 263). La teoría de Schmid se basa en el análisis de la interlengua de aprendientes españoles de italiano/LE, pero es útil también para el estudio de la interlengua de aprendientes italianos de español/LE, como intentaremos ejemplificar a continuación. Un español que aprende italiano o un italiano que aprende español no tiene que reconstruir *ex novo* el sistema morfológico de la LE; por lo tanto, su trayectoria de aprendizaje se parece más bien a un continuum de reestructuración antes que de recreación. Schmid postula que la operación cognitiva de los aprendientes de una LE afín

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

se basa en la comparación entre las propiedades formales del *input* de la LE y las representaciones de su L1; esta actividad cognitiva da como resultado la formulación de hipótesis acerca de los morfemas de la LE:

> specific learning strategies based upon the knowledge of the first language will interact with more general – and possibily universal – tendencies in interlanguage construction, which in turn reflect constraints on the perception and storage of morphological items (Schmid 1995, 268).

Este modelo de análisis se basa en la teoría de la naturalidad morfológica, cuyos parámetros proporcionan un fundamento teórico a las relaciones de *marcado* a través de una serie de principios, tanto universales como específicos, según el par de idiomas involucrados. Los principios de naturalidad morfológica son:

- la biunivocidad o uniformidad, es decir, la tendencia natural a asociar una forma a un significado o a una función;
- la transparencia morfotáctica, que se manifiesta de manera óptima cuando el destinatario no tiene dificultades en la recepción del signo porque no hay obstáculos que dificulten el establecimiento de relaciones entre significado y forma fonética;
- la transparencia morfosemántica: hay máxima naturalidad morfosemántica cuando la significación de una entidad es el resultado de la significación de las partes constitutivas; en cambio, habrá opacidad semántica en aquellos elementos que posean un significado lexicalizado;
- la diagramaticidad, que consiste en la analogía entre la composicionalidad morfotáctica (la forma) y la composicionalidad morfosemántica (el significado) [18].

A partir de estos principios, Schmid postula la Hipótesis de la naturalidad diferencial (*Naturalness Differential Hypothesis*): según esta teoría los aprendientes hispanófonos de italiano/LE (y, nos atrevemos a decir, viceversa los aprendientes italianos de español/LE), al percibir similitudes entre la L1 y la LE y al formular hipótesis acerca

[18] Los principios de naturalidad morfológica fueron formulados por W. Dressler (1985) en *Morphonology. The dynamics of derivation*, Karoma, Ann Arbor. Las definiciones que hemos utilizado proceden de R. Morant Marco, «Morfología», en A. López García (ed.), *Lingüística general y aplicada*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1994, 156.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

de la estructura morfológica de la LE, se apoyarán en sus representaciones de la L1 sobre todo cuando esta dé prueba de biunivocidad, transparencia y diagramaticidad; en cambio, encontrarán dificultades cuando intenten incorporar en sus interlenguas elementos que son diferentes de la L1 y menos naturales, como por ejemplo los alomorfos (Schmid 1995, 276). Para demostrar la validez de su modelo con respecto a la adquisición de la morfología Schmid aporta numerosos ejemplos, que citamos a continuación, agregando también ejemplos de aprendientes italianos de español/LE extraídos de nuestro corpus.

Schmid afirma que la biunivocidad, es decir, la preferencia por una relación uno a uno entre significado y forma-función es muy fuerte tanto en la inflexión nominal como en la verbal. Con respecto a la primera pone como ejemplo el modo en que los aprendientes hispanófonos de italiano/LE utilizan los artículos determinados y, con respecto a la segunda, analiza el tratamiento que reciben algunos paradigmas verbales. El sistema de los artículos en italiano, debido a sus muchos alomorfos, suele representar un área de dificultad para cualquier aprendiente, al margen de su L1. Sin embargo, a primera vista parece transparente para un hispanohablante, ya que el español presenta un sistema parecido, pero no tiene el fenómeno de la elisión (*l'* delante de sustantivos femeninos y masculinos singulares que empiezan por vocal → *l'amica/l'amico*; *l'industria*). Los aprendientes hispanófonos de italiano/LE tienden a mantener la estructura de su L1 y por eso producen formas como **la amica *il amico*, **la industria*. La misma regla de elisión existe para el singular de los pronombres de complemento objeto directo, pero los aprendientes hispanófonos, en virtud de una asociación uno a uno con su L1 y debido a la escasa carga funcional de esta regla, tienden a producir frases como **lo ho fatto* en vez de *l'ho fatto*. La evitación de los alomorfos se observa también en la inflexión verbal, por ejemplo en el mantenimiento de la raíz de los verbos irregulares: por influencia de su L1 y por una parcial correspondencia de significado, los aprendientes hispanófonos confunden el verbo italiano *andare* (esp. *ir*) con el español *andar* (it. *camminare*) y por eso conjugan las personas irregulares del indicativo presente manteniendo la raíz de su L1 (*ando*, *andas*, *anda...*) en vez de usar la irregular del verbo italiano *vado*, *vai*, *va*, aunque en español la irregularidad del verbo *ir* prevé un cambio de raíz (*voy*, *vas*, *va*) muy parecido al italiano. La evitación de los alomorfos es un principio muy fuerte en la construcción de interlenguas de lenguas afines y en algunos casos puede llegar incluso a

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

superar la influencia de la L1, como por ejemplo en la 3ª persona singular del verbo *venir*, que puede dar * *vene* en vez de la forma correcta *viene*, igual en italiano y en español. Otra hipótesis es la que se observa en la formación del participio pasado de algunos verbos irregulares, como por ejemplo * *leggiuto* en vez de *letto* por una necesidad intrínseca de la IL de regularizar los paradigmas. La hipótesis del alumno es la siguiente: si es cierto que los verbos italianos que terminan en *-ere* forman su participio pasado en *-uto* (*vendere* → *venduto*, *cadere* → *caduto*) y corresponden a los verbos españoles que terminan en *-er* (*vender* → *vendido*, *caer* → *caído*), entonces es lógico suponer que si *saber* da *sabido*, *sapere* dará *saputo*, y, de manera análoga, si *leer* da *leído* entonces *leggere* dará * *leggiuto*.

La biunivocidad es el resultado de la reducción del número de formas redundantes desde el punto de vista semántico, como por ejemplo la eliminación de los alomorfos, pero las relaciones forma-significado también pueden ser el resultado de una reestructuración semántica: el ejemplo que ofrece Schmid se refiere a las preposiciones espaciales italianas *a* e *in*, cuyos alomorfos en español son *a* y *en*: pese a la gran transparencia morfotáctica, las funciones y usos de estas dos preposiciones son distintos. Tanto los aprendientes hispanófonos de italiano como los italófonos de español tienden a usar estas dos preposiciones siguiendo las normas de sus respectivas L1, activando un proceso de reestructuración semántica que genera frases como: * *Abito en Barcelona* y * *Vado a Italia* de los hispanos y * *Vivo a Brescia* y * *He ido en España* de los italianos. El principio de biunivocidad también se manifiesta a nivel morfosintáctico, por ejemplo en la generalización del verbo auxiliar *avere* en la formación del pretérito perfecto por parte de aprendientes hispanófonos y en el mantenimiento del esquema del uso de los auxiliares italianos *essere* y *avere* en la formación del pretérito perfecto del español por parte de los italianos, que generan, respectivamente, frases como: * *ho andato a casa* y * *soy ido/a a casa*. Es evidente que es mucho más fácil, en términos de procesamiento y almacenamiento del *input*, apoyarse en la L1 e ir ajustando poco a poco: para los hispanófonos esto significará aprender primero el uso del auxiliar correcto * *siamo andato a casa* y después la concordancia de género y número *siamo andati/e a casa*; para los italianos el proceso será primero de selección correcta del auxiliar * *he ida a casa* y después de eliminación de la concordancia: *he ido a casa*. Sin embargo, Schmid señala que, en ciertas etapas de desarrollo de la IL, puede que el principio de biunivocidad

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

no se respete mucho porque puede haber casos de variación libre de formas de la L1 y la LE que se diferencian muy poco las unas de las otras y cuyos usos son muy parecidos en los dos idiomas. Un ejemplo es el uso de *no* en lugar de *non* para la construcción de oraciones negativas en italiano (* *No conosco Italia*): la falta de discriminación conlleva una simplificación del sistema morfosintáctico, donde a menos normas corresponde mayor polisemia y pérdida de biunivocidad (y, por lo tanto, mayor riesgo de cometer errores). Otro ejemplo es la conjugación de la 1.ª y 3.ª persona del imperfecto de indicativo, donde tanto los hispanófonos como los italianos tienden a mantener las desinencias de su L1 produciendo en italiano * *io studiaba / lui studiaba* y en español * *yo estudiavo / él estudiava*.

La evitación de los alomorfos repercute también en la transparencia morfotáctica y morfosemántica ya que, como hemos visto, los aprendientes tienden a usar los alomorfos que coinciden con los de su L1: esta estrategia es natural no solo por el principio de biunivocidad, sino también porque es más transparente desde el punto de vista morfotáctico; es el caso de las *preposizioni articolate* del italiano, que prevén la fusión de la preposición con el artículo determinado en seis casos (*di*, *a*, *da*, *in*, *con*, *su*) frente a tan solo dos en español (*de*, *a*). Los aprendientes hispanófonos suelen reproducir en su IL los morfemas de su L1: * *una volta a la settimana*; * *i racconti de la nonna*; * *en la casa*, etc.; en el caso de los aprendientes italianos de español se podría tomar el ejemplo de * *esto* en vez de *este* como adjetivo demostrativo, que genera formas como * *esto mes* por opacidad semántica. Schmid apunta que «la sistematicidad de la morfología de la interlengua puede ser favorecida por la búsqueda, por parte del aprendiente, de transparencia morfosemántica» (1995, 283) y esto puede manifestarse, por ejemplo, a través de la creación de un paradigma regular para los artículos determinados sustituyendo el paradigma masculino plural italiano *i* por * *li* por una analogía que se puede resumir en la siguiente proporción: *la: lo = le: li*, que da como resultado formas como * *li ultimi anni* y * *li studenti*. La influencia de la L1 en este proceso de remorfologización es indirecta y remite a la simetría del paradigma español *la: el = las: los*.

El ejemplo clásico de diagramaticidad es la formación del plural: en español la adición de *-s* o *-es* aumenta la transparencia morfosemántica mientras que el sistema de formación del plural del italiano es más complejo (*-a* → *-e*; *-o* → *-i*; *-e* → *-i*) y se vuelve opaco para los aprendientes hispanohablantes. Esto explicaría la creación, en las

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

IL iniciales, de formas híbridas compuestas por morfemas léxicos italianos y sufijos españoles, como por ejemplo * *tre meses* y * *le pizzas*, que evolucionan en las etapas intermedias con la omisión del plural en los sustantivos y adjetivos singulares que terminan por *-e*, (* *non ho partecipato per motivi familiare*) y llegan a soluciones correctas en la mayoría de las interlenguas avanzadas, aunque no siempre. Al revés, para los aprendientes italianos de español son opacas las diferencias de uso entre *hay* y *estar*, que originan errores como * *hay el problema del trabajo* y * *no están muchas personas* que, sin embargo, no se deben tanto a la influencia de la L1 como a la incapacidad de discriminar la forma morfológicamente correcta según el contexto.

Con respecto a los principios morfológicos específicos del italiano y del español, Schmid apunta que estos dos idiomas tienen un sistema de declinación y conjugación similares pero no iguales, así que la influencia de la L1 se hace bastante evidente porque los aprendientes, una vez más, tienden a seguir el paradigma de su propia L1. Schmid puntualiza que no se trata de simples préstamos, porque se observa en ellos cierta adaptación fonoléxica: los ejemplos que ofrece son * *camariero* y * *cavaliero* en vez de *cameriere* y *cavaliere*. También, observa que el principio de naturalidad dependiente del sistema de la L1 no se aplica cuando las formas del italiano y del español tienen etimologías diferentes: así el aprendiente hispanófono crea * *fiumo* en vez de *fiume* por analogía con la declinación de la mayoría de los sustantivos italianos masculinos singulares, ya que el correspondiente español *río* no le ofrece ninguna ayuda. En la morfología verbal Schmid observa algunos deslizamientos desde las conjugaciones *-ere/ -ire* del italiano hacia el paradigma dominante en *-are* (* *rimana* en vez de *rimane*) que no dependen de la influencia de la L1 y quizás se puedan adscribir a la tendencia de las interlenguas a crear cierta congruencia en aquellas áreas de la LE que no la tienen. Schmid concluye que, si por un lado, la L1 puede usarse como herramienta heurística que permite formular hipótesis y resolver problemas concretos, por otro, la adquisición de la morfología en el aprendizaje de dos lenguas afines no es tan solo una cuestión de transferencia porque las preferencias universales por la naturalidad morfológica desempeñan un papel importante en la selección de las hipótesis acerca de formas y reglas que se basan en la L1. Si dos formas de la L1 y la LE se perciben como similares, entonces las de la L1 pueden entrar en la interlengua, aunque violen el principio de biunivocidad (un significado - una forma), porque en estos casos la

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

similitud es un factor de atracción cognitivo más fuerte que los principios de naturalidad y puede, hasta cierto punto, retrasar el desarrollo de la morfología de la interlengua. Sin embargo, el requisito de la biunivocidad se cumple más fácilmente cuando una forma de la L1 cubre las funciones de dos formas de la LE, ya que esto, al minimizar el número de las nuevas formas, facilita el aprendizaje (Schmid 1995, 287-288).

Calvi apunta que la reflexión explícita es un recurso eficaz para potenciar la participación activa del aprendiente en la comparación entre la L1 y la LE y para fomentar el desarrollo de la conciencia metalingüística. Desde esta perspectiva, en la enseñanza de la gramática «la sistematización de normas debe extenderse a todos los sectores lingüísticos, teniendo en cuenta siempre el uso real y el criterio de productividad contrastiva» (Calvi 1999a, 356). Con respecto a la morfología derivativa en español y en italiano observa que la correspondencia es la estrategia más productiva, aunque destaca que no es fácil distinguir entre generalizaciones realizadas a partir de la LE y transferencias basadas en la L1; por eso, hipotetiza una acción conjunta de los dos mecanismos. Sin embargo, destaca también que las frecuentes divergencias de los procedimientos de derivación de palabras en español y en italiano, tanto a nivel semántico como formal, bloquean las correspondencias e inhiben las transferencias. Frente a la complejidad de las reglas, Calvi sugiere renunciar a un estudio sistemático y potenciar la reflexión espontánea sobre algunos aspectos concretos, como por ejemplo agrupar palabras por sufijos comunes, sobre todo cuando se quieren destacar las discrepancias entre formas muy productivas en un idioma y menos en el otro, o llamar la atención sobre los distintos valores semánticos (Calvi 1999a).

En conclusión, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que en el aprendizaje de lenguas afines la L1 tiene un papel mucho más relevante que en el aprendizaje de idiomas tipológicamente distantes e interactúa de manera significativa con mecanismos cognitivos universales de procesamiento del lenguaje. En el análisis de este tipo de interlenguas, lo interesante, por tanto, no es tan solo detectar los errores debidos a la influencia de la L1 sino ver qué elementos de la L1 se aprovechan y cómo, para poder luego intervenir con actividades didácticas específicas para este tipo de aprendiente. Calvi aboga por una didáctica de las lenguas afines (español e italiano) que compagine el análisis contrastivo con la reflexión metalingüística y

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

que involucre de manera activa al aprendiente en el proceso de aprendizaje, enseñándole a aprovechar de manera eficaz el potencial de la transferencia positiva y, al mismo tiempo, a controlar los efectos de las interferencias negativas de la L1. Un enfoque de este tipo debería abarcar todas las dimensiones de la lengua (fonética, morfosintáctica, léxica y discursiva) y debería ser el resultado de un trabajo conjunto de la comunidad científica de hispanistas italianos e italianistas hispanos con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje del español y del italiano (Calvi 1995, 81). En los 20 años que van de la publicación del trabajo de Calvi que acabo de mencionar hasta hoy en día son muchos los granitos de arena que han enriquecido el panorama de la investigación en adquisición del español por parte de italianos y del italiano por parte de hispanohablantes. Esto se debe tanto al éxito espectacular que está registrando en Italia el idioma de Cervantes como al creciente interés por el italiano en la inmensa comunidad hispanohablante en Europa y en América. En los siguientes capítulos se intentará trazar el estado de la cuestión de los estudios empíricos sobre la interlengua del español y del italiano con el objetivo de reunir, en un único espacio y según criterios funcionales, una bibliografía razonada que brinde una visión global de lo ya existente y sirva de base para estudios futuros.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

2.
EL ESPAÑOL DE LOS ITALIANOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se presenta una reseña bibliográfica razonada de los principales análisis de la interlengua y de los errores de aprendientes italianos de español lengua extranjera con el propósito de trazar el estado de la cuestión en este ámbito concreto desde sus comienzos hasta la actualidad [1]. Se han excluido de esta recopilación todos aquellos trabajos que, aun analizando errores idiosincrásicos o puntos de contraste entre los dos idiomas, no se basan en la observación concreta de la interlengua entendida como un conjunto de datos empíricos representativos recogidos según criterios específicos. Sin duda los trabajos de ese tipo, así como las propuestas didácticas para la superación de tal o cual error, son unas herramientas operativas útiles para el profesor, pero no pueden considerarse estudios de interlengua propiamente dichos.

2.1. UNA VISIÓN DE CONJUNTO Y ALGUNOS DATOS

Los análisis de la interlengua del español de aprendientes italianos empiezan en los años 80 y 90 del siglo XX, pero es a partir del año 2000 cuando el interés por este campo de estudio empieza a afianzarse, tanto en Italia como en España. De los 46 estudios censados, 32 se han publicado en España, 12 en Italia, 1 en Alemania y 1 en Canadá, aunque esta diferencia de número con respecto al lugar de publicación no ha de interpretarse como una falta de interés de la comunidad científica italiana, sino más bien como un reflejo de la

[1] Se incluyen aquí los estudios publicados hasta finales de 2014.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

voluntad de los especialistas de ELE en Italia de llamar la atención sobre este tipo de interlengua presentando los resultados de sus investigaciones en el país en el que se habla ese idioma. De hecho, si se se desplaza el foco de atención del lugar de publicación a los autores, se observa que la mayoría de los que han publicado sus trabajos en España se dedica o se dedicaba a la enseñanza de ELE en Italia [2].

Como se puede observar en el *Gráfico 3*, la mayoría de los estudios aparece en revistas especializadas (16) y actas de congresos (12), algunos en colectáneas (6) y un buen número de ellos son tesis doctorales (5), proyectos de fin de máster (4) y memorias de licenciatura (2), lo que destaca el creciente interés por el tema por parte de jóvenes estudiosos, confirmado también por la única monografía existente (1), resultado de la publicación de una tesis doctoral (Sánchez Iglesias 2004).

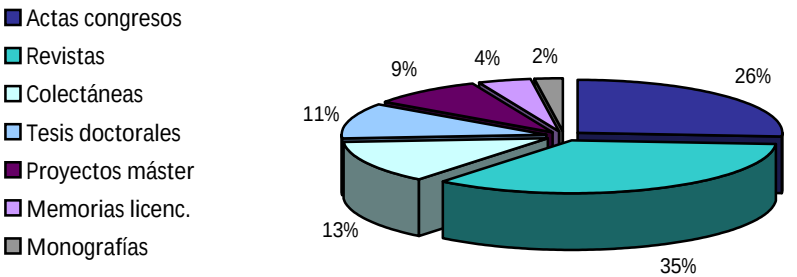


Gráfico 3. Distribución de los estudios de ELE por tipo de publicación.

Solo 5 de los 46 trabajos analizan la interlengua de adolescentes (González Royo 1986; Gil García - Miki Kondo 2001; López Valverde 2002; Gil García 2003 y Di Vincenzo 2003), mientras que los

[2] Entre ellos recordamos: Ainciburu (Universidad de Siena); Atzori (Universidad de Turín); Bernardo Vila (Universidad de Bari); Bordonaba Zabalza (Universidad de Milán); De Hériz Ramón (Universidad de Génova); Di Franco (Universidad de Palermo); Figueroa Martínez (Universidad de Ferrara); Gouverneur (Universidad Suor Orsola Benincasa, Nápoles); Gutiérrez Prada (Universidad de Catania); Gutiérrez Quintana (Universidad de Sassari); Jiménez Molina (Universidad L'Orientale de Nápoles y Universidad Tor Vergata de Roma); Macedo Abregú (Instituto Cervantes, Milán); Pascual Escagedo (Universidad de Salerno); Pastor Gaitero (Universidad de Trento); Rovira Collado (Universidad de Salerno) y Tolu (Universidad de Siena).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

restantes 41 se centran en el estudio de la IL de adultos, la mayoría de los cuales de nivel universitario. El *Cuadro 2* agrupa los estudios según unos criterios funcionales con el objetivo de dar una visión de conjunto de las múltiples perspectivas con las que se ha abordado el tema: se indican todos los autores por orden alfabético, el año de publicación del estudio, el número y el nivel de competencia de los informantes, el tipo de IL que se ha analizado, el método de obtención de los datos, el grado de especificidad del estudio y la dimensión lingüística en que se centra. El número de informantes varía mucho dependiendo de si trata de análisis transversales o longitudinales y la indicación del nivel de competencia no siempre se ciñe a los descriptores fijados por el MCER aun en el caso de estudios publicados después de 2001.

El 35% de los trabajos se dedica al análisis de la IL oral, el 52% de la escrita y el 13% de ambas. El 61% de los estudios se basa en datos de IL recogidos a partir de producciones libres – tanto orales como escritas – mientras que el 30% surge de producciones guiadas [3] y el 9% de ambas modalidades [4]; además, el 25% de ellas forma parte de alguna prueba de examen [5]. Con respecto a la especificidad del análisis que realizan, el 48% de los estudios se detiene en la observación general de las dificultades y aciertos de los aprendientes, mientras que el 52% se centra en algún aspecto concreto de la IL, como por ejemplo las preposiciones o la curva melódica en la realización de algún tipo de enunciado.

[3] Por pruebas guiadas se entienden aquellas producciones que surgen de ejercicios o actividades concretas cuya finalidad es que el aprendiente produzca ciertas formas o funciones lingüísticas (por ej. el uso de *por* y *para* o *pedir algo*). En cambio, se consideran pruebas libres aquellas producciones que surgen de la redacción o del habla a partir de cierto tema, en las que el aprendiente puede organizar los contenidos de manera más libre y recurrir a un abanico más amplio de estrategias, incluida la de evitación.

[4] En uno de los 46 estudios analizados este dato no es disponible.

[5] Consideramos oportuno especificar esta variable ya que el contexto de un examen puede condicionar de manera significativa la producción del alumno, aunque es sin duda un método que permite obtener datos de un número mayor de informantes.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

AUTOR	AÑO	N. INF.	NIVEL INF.	TIPO DE IL		MÉTODO DE OBTENCIÓN DATOS IL			NIVEL DE ANÁLISIS IL		DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA IL			
				oral	escr	libre	guiado	test	gen.	part.	fon./ ort.	morf.	léx.	pragm.
Ainciburu	2007	220	A2-C1	●	●		●			●			●	
Alonso Pérez-Ávila	2005	9*	inter./avanz.		●		●			●				●
Alujas Vega	2012	150* *	B2-C2		●	●				●		●		
Atzori	2006	13	A2-B1		●		●		●		●	●	●	
Bailini	2012	24	A1-B2		●	●			●		●	●	●	
Bernardo Vila	2014	no disp.	no disp.	●			●			●				●
Bordonaba Zabalza	1998	no disp.	elem./avanz.		●	●	●		●		●	●	●	
Bordonaba Zabalza	2004	no disp.	princ./inter.	●	●	●			●		●	●	●	
Borreguero Zuloaga	2014	36	A2-C1	●		●				●				●
Buono	2003	100	A2-B2		●		●	●		●		●		
Campillos Llanos	2014	4*	A2-B1	●			●			●		●		
Cantero - Devís	2013	12	avanzado	●		●				●	●			
De Hériz Ramón	2003a	3	B1		●	●	●		●		●	●	●	
De Hériz Ramón	2003b	193**	B1		●		●	●		●	●			
De Hériz Ramón	2006	73	B1		●	●		●	●		●	●	●	
De Hériz Ramón	2008	no disp.	B1	●		●		●		●				●
De Pablo - Encinas	2007	no disp.	no disp.		●			●	●		●	●		
Devís Herraiz	2011a	12	avanzado	●		●				●	●			
Di Franco	2007	16	intermedio		●	●				●		●		
Di Vincenzo	2003	2	intermedio	●		●			●		●	●	●	●
Figueroa Martínez	2006	24	intermedio		●	●			●		●	●	●	
Flores Pérez - Re	2012	60	B1		●	●			●		●	●	●	
García Gutiérrez	1993	1	avanzado	●	●	●	●		●			●		
Gil - Miki	2001	8	interm. alto	●		●			●			●	●	

Gil García	2003	5	elem./inter.	●		●				●	●			
González Royo	1986	20	elemental		●		●		●		●	●	●	
González Royo	2011	4	C1	●		●				●				●
Gouverneur	2006	4	inter./avanz.		●		●		●			●	●	●
Gouverneur	2007	75	inter./avanz.		●	●		●		●				●
Gutiérrez Prada	2007	50	B1		●	●		●	●			●		
Gutiérrez Prada	2008	50	B1		●	●		●	●			●	●	
Gutiérrez Quintana	2001	no disp.	inter./avanz.		●	●			●			●	●	
Gutiérrez Quintana	2004	44	inter./avanz.		●	●			●			●		
Gutiérrez Quintana	2005a	44	inter./avanz.		●	●			●			●	●	
Jiménez Molina	2007	70	intermedio	●	●		●			●		●		
Jiménez Molina	2012	60	A1-B2	●		●		●		●		●		
López Valverde	2002	no disp.	elem./inter.	●	●	no disp.			●			●		
Macedo Abregú	2008	no disp.	C1	●	●	●	●			●		●		
Martín del Rey	2004	5	avanzado	●			●		●			●		
Pascual Escagedo	2012	8	C1	●		●				●				●
Pascual Escagedo	2013a	8	B2-C1	●		●				●				●
Pastor Gaitero	2011	7	C1	●	●		●			●		●		
Rovira Collado	2007	300**	intermedio		●		●	●		●	●			
Sánchez Iglesias	2004	111	intermedio		●	●		●	●			●		
Solís García	2008	16	no disp.	●		●				●				●
Tolu	2012	10	B2	●		●				●			●	

* En los estudios de IL de informantes con distintas L1 se indica solo el número de los informantes italófonos.
** Si el número de informantes no es disponible, se indica el número de textos analizados.

Cuadro 2. Síntesis de los estudios sobre la IL del español de italófonos.

Si observamos con más detalle las áreas de intéres en cada una de las cuatro dimensiones lingüísticas identificadas (fonológico/ortográfica; morfosintáctica, léxica y pragmática), nos damos cuenta de que aunque 15 estudios incluyen el análisis de algún aspecto fonológico u ortográfico, solo 4 lo tratan de manera pormenorizada (Gil García 2003; De Hériz 2003b; Devís Herraiz 2011; Cantero Serena - Devís Herraiz 2013). La dimensión lingüística de la IL que sin duda ha recibido más atención es la morfosintáctica, con 30 estudios de 44, de los cuales solo 8 sobre algún aspecto concreto (Buono 2003; Jiménez Molina 2007 y 2012; Di Franco 2007; Macedo Abregú 2008; Pastor Gaitero 2011; Alujas Vega 2012 y Campillos Llanos 2014). Los aspectos léxicos de la IL también han sido objeto de gran interés, con 17 estudios, de los cuales, sin embargo, solo 2 específicos (Ainciburu 2007 y Tolu 2012). Por último, la dimensión pragmática de la IL de los aprendientes italófonos de español ha sido objeto de 11 trabajos (Di Vincenzo 2003; Alonso Pérez-Ávila 2005; Solís García 2008; Gouverneur 2006 y 2007; de Hériz Ramón 2008; González Royo 2011; Pascual Escagedo 2012 y 2013; Bernardo Vila 2014 y Borreguero Zuloaga 2014), lo que indica que es todavía un terreno relativamente poco explorado, aunque la continuidad cronológica de los estudios permite considerarlo un ámbito de intéres en evolución.

El primer estudio de la interlengua de aprendientes italófonos de español/LE del que tenemos noticia es el de González Royo (1986), seguido, a más de diez años de distancia, por el de Bordonaba Zabalza (1998): a medio camino, al otro lado del oceáno, en una colectánea editada por J. Muñoz Liceras en Canadá, se ubica el artículo de García Gutiérrez (1993). Estos tres estudios pioneros representan un primer intento de definir los rasgos de la interlengua del español de aprendientes italófonos a raíz de la experiencia didáctica y del estudio de caso en una época en que el aprendizaje del español por parte de italianos todavía no era el fenómeno masivo que es en la actualidad. González Royo (1986) analiza los errores en la IL de 20 adolescentes italianos entre los 10 y los 15 años de edad, pertenecientes a tres grupos de niveles consecutivos. Los datos han sido obtenidos a través de cuatro ejercicios escritos cuyos errores se clasifican en ortográficos, léxico-semánticos y morfosintácticos según un criterio etiológico. Se trata de un estudio que, aunque breve, presenta de manera muy clara los errores más frecuentes del aprendiente italófono de ELE. La conclusión a la que llega González Royo tras esta primera recopilación es que la proximidad entre español e italiano

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

provoca errores de generalización, simplificación y traducción literal y que los más persistentes son los morfosintácticos, seguidos de los ortográficos. Bordonaba Zabalza (1998), que analiza la IL escrita de alumnos universitarios, sostiene, en cambio, que es el léxico el área en que hay una mayor tendencia a producir errores, también en interlenguas avanzadas y sobre todo por la influencia de la L1. El estudio de García Gutiérrez (1993) se coloca en otro nivel de análisis, ya que se plantea observar el grado de aceptabilidad de la IL de los italófonos suministrando muestras, tanto orales como escritas, de las producciones de una aprendiente italiana de ELE de nivel avanzado a hablantes nativos de español. Los datos de García Gutiérrez destacan que los errores presentes en esta IL no bloquean la comunicación entre hablantes nativos y no nativos y que, a veces, sobre todo en la comunicación oral, ni siquiera son percibidos como tales por los nativos; de ahí que la afinidad puede ser uno de los factores que impiden la evolución de la IL. Corrobora esta hipótesis el recurso frecuente de la informante italiana a la transferencia lingüística, tanto positiva como negativa, de su L1. Estos primeros estudios abren el camino a numerosas investigaciones que abordan el tema con diversas metodologías de análisis y contribuyen a crear un espacio de investigación cada vez más amplio en el ámbito de la adquisición de lenguas afines. A continuación se presenta un comentario razonado de los trabajos reseñados en el *Cuadro 2* a partir de las dimensiones lingüísticas que analizan y, en la medida de lo posible, siguiendo un criterio que va de lo general a lo particular.

2.2. Rasgos fonológicos y ortográficos de la interlengua de los italófonos

Casi todos los estudios que analizan de manera global la interlengua de los italófonos incluyen un apartado sobre los principales errores de ortografía, pero son muy pocos los que ahondan en los aspectos fonológicos. Los trabajos que han analizado con mayor detalle los errores de ortografía, además de los de González Royo (1986) y Bordonaba Zabalza (1998) ya mencionados, son los de De Hériz Ramón (2003b y 2006); Gutiérrez Quintana (2004); Atzori (2006); Figueroa Martínez (2006); De Pablo Segovia - Encinas Manterola (2007); Rovira Collado (2007) y Flores Pérez - Re (2012). Por lo general, la mayoría de los autores concuerdan en que los errores de ortografía se

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

deben a:

- confusión de grafemas para representar fonemas que existen en ambos idiomas: */k/*: it. *che*, esp. *que*; it. *quadro*, esp. *cuadro*; */s/*: * *muchíssimo* por *muchísimo*, etc.;
- asimilación de fonemas del español a grafemas del italiano (ej.: * *esposición* por *exposición*, * *partecipar* por *participar*) en la escritura de palabras 'transparentes', es decir, con significantes parecidos;
- selección falsa entre los grafemas *g* y *j*, *c* y *z* y *b* y *v*: * *escoje* por *escoge*; * *felizes* por *felices*;
- uso de *d* por *t* en las palabras que terminan en *-ado* por analogía con los participios (it. *-ato* = esp. *-ado*), que genera errores como * *aparado*; * *inmediado* por efecto de una estrategia de hipergeneralización;
- errores de acentuación debidos a omisión de la tilde o su colocación donde no se precisa: * *arbol* por *árbol*; * *jardínes* por *jardines*, * *amígos* por *amigos*, etc.
- errores de puntuación, sobre todo relacionados con la omisión de los signos de exclamación o interrogación al principio del enunciado.

La mayoría de estos estudios sostiene que los errores ortográficos desaparecen a medida que la IL evoluciona; sin embargo, tanto Bordonaba Zabalza (1998) como Gutiérrez Quintana (2004) subrayan la persistencia masiva de errores gráficos de confusión de fonemas y grafemas y de acentuación también en interlenguas avanzadas. De Hériz Ramón (2003b), que analiza el impacto de algunos tipos de actividades didácticas en la interlengua, afirma que el dictado, que supuestamente debería ser una prueba de evaluación de la competencia ortográfica, induce a errores de transferencia de la L1, que, sin embargo, van desapareciendo en los estadios sucesivos. Los resultados del estudio de Rovira Collado (2007), que analiza un corpus de más de 300 muestras relativas a cuatro transcripciones de textos orales auténticos, destacan un alto porcentaje de errores de omisión de tilde, además de dificultades en la comprensión de nombres propios de personas o de palabras relacionadas con aspectos culturales o con el conocimiento del contexto.

Gil García (2003) aplica el modelo de Schmid (1994) al análisis de los rasgos fonológicos de la IL de 5 adolescentes italianos en contexto de inmersión (*Liceo italiano* de Madrid) y destaca que la IL de los italófonos refleja las reglas alofónicas del italiano. En primer

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

lugar, por efecto de una estrategia de congruencia, se alternan realizaciones cerradas y abiertas de /*e*/ y /*o*/; en segundo lugar, debido a una falsa correspondencia, los italianos no realizan los alófonos fricativos (*[β]*, *[ð]*, *[γ])* de las consonantes oclusivas sonoras /*b*/, /*d*/, /*g*/ porque su L1 actúa como filtro perceptivo del *input* de la LE: esto determina que extiendan la realización oclusiva a todos los contornos fonéticos por ser la que los dos idiomas comparten, generando errores persistentes. La estrategia de correspondencia también explica la fácil asimilación del fonema /*j*/, gracias a su cercanía con la variante no silábica italiana de la vocal /*i*/ y al yeísmo difuso entre la mayoría de los hispanófonos. La realización de la fricativa velar sorda /*x*/ no genera dificultades por efecto de la aplicación exitosa de la estrategia de la diferencia, mientras la fricativa interdental sorda /*θ*/, también inexistente en italiano, se identifica con /*s*/ generando una pronunciación seseante (/*ˈkiN se*/ por /*ˈkiN θe*/); solo en algunos casos, por efecto de una hipercorrección, resulta en una pronunciación ceceante (/* *djeθiˈθjete*/ por /*djeθiˈsjete*/). Un error transitorio es la realización simple de la vibrante múltiple en principio de palabra o después de /*l*/ o /*n*/, así como lo es la pronunciación de las fricativas dentoalveolar y labiodental sonoras /*z*/ y /*v*/ del italiano, inexistentes en español. Por último, pero no menos importante, Gil García señala la influencia de la variante diatópica de los italófonos en sus respectivas IL: esto determinaría, por ejemplo, la realización de /*ʃ*/ por /*tʃ*/ (/* *deˈreʃo*/ por /*deˈretʃo*/) en hablantes de Italia central y la más rápida adquisición de /*s*/ en italianos procedentes de áreas en que no se discrimina entre /*s*/ y /*z*/. Por su parte, Bordonaba (2004), quien observa la IL de alumnos del norte de Italia, destaca la interferencia de la /*z*/ italiana, que obstaculiza la realización de la /*s*/ intervocálica. Por último, De Pablo Segovia y Encinas Manterola (2007) señalan errores de pronunciación en la abertura o cierre vocálico (* *solecitud*, * *argomento*, * *indipendiente*, * *meravilloso*), de hipergeneralización del fonema /*λ*/ en /* *faˈmiλa*/ por /*familja*/ y de sonorización de las oclusivas intervocálicas (* *invidado* por *invitado*). Gil García concluye afirmando que

> el grado de fosilización del nivel fónico con el tiempo es mayor que el de otros componentes de la gramática, aunque suele afectar a otros elementos del sistema fonológico, a las estructuras fonotácticas y prosódicas, dando lugar al famoso 'acento o tonillo' que caracteriza a los italianos (Gil García 2003, 649).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Los únicos estudios existentes sobre este último aspecto son los de Devís Herraiz (2011a) y Cantero Serena - Devís Herraiz (2013), que analizan las curvas melódicas en enunciados declarativos e interrogativos de la IL de hablantes italianos de nivel avanzado. En su investigación utilizan el *Método del análisis melódico del habla* (Cantero 2002 en Devís Herraiz 2011a), que distingue entre entonación prelingüística y entonación lingüística [6]. Por lo que respecta a la primera, observan que en los enunciados de hablantes italianos de español no hay primer pico [7]: por este motivo su IL fónica presenta melodías muy planas, con una fuerte tendencia a marcar los contornos interiores en enunciados extensos, mientras que, en español, dichos contornos son melodías suspendidas con un final levemente ascendente. Otro fenómeno típico de la IL fónica de los italianos es la fuerte tendencia a enfatizar las vocales pretónicas finales y las átonas internas, la realización de las interrogativas con final circunflejo y de las entonaciones neutras con final plano. Por lo que respecta a la entonación lingüística, los enunciados neutros con final plano no serían reconocibles en español como conclusivos, sino como suspendidos; los enunciados suspendidos, en cambio, serían reconocidos en español como interrogativos mientras que las interrogativas con final descendente-ascendente podrían ser reconocidas como enfáticas, las interrogativas con un final ascendente como suspendidas y, por último, las interrogativas enfáticas como simples interrogativas. Estos rasgos melódicos se deben a la interferencia de la L1 y, «aunque no impiden, en ningún caso, la comunicación con los nativos españoles [...] pueden provocar malentendidos en una comunicación no meramente afectiva» (Devís Herraiz 2011, 52).

De los resultados de los trabajos mencionados se desprende que, desde el punto de vista fonético y fonológico, la influencia de la L1 determina la presencia de rasgos idiosincrásicos permanentes que permiten identificar fácilmente a un hablante italófono aunque, en otras dimensiones lingüísticas, tenga un dominio del español comparable al de un nativo. En cambio, podemos afirmar con relativa

[6] La entonación prelingüística comprende los fenómenos del acento, el ritmo y la melodía, que funcionan solidariamente como elementos fónicos coestructuradores del discurso, al margen de cualquier otra dimensión significativa. La entonación lingüística comprende los rasgos melódicos, cuyo rendimiento fonológico permite caracterizar y distinguir las unidades funcionales de la entonación (Devís Herraiz 2011a).

[7] El primer pico indica la marca de inicio del grupo fónico.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

tranquilidad que los errores ortográficos van desapareciendo a medida que el nivel de IL aumenta y que los más persistentes están relacionados con la colocación correcta de la tilde.

2.3. La morfosintaxis de la interlengua de los italófonos

Antes de comentar los resultados de los muchos trabajos que se han centrado en el análisis de los aspectos morfosintácticos de la interlengua de aprendientes italianos de ELE, resumimos a continuación sus errores más idiosincrásicos:

Adverbios [8]

- selección falsa de *muy/mucho* y *tan/así* debida a la dificultad de discriminar su función gramatical: * *no me parece así difícil*.
- adición de la preposición *de* por influencia de la L1: * *algo de extraño*, * *nada de nuevo*;
- colocación de algunos adverbios entre el auxiliar y el participio pasado en los tiempos compuestos por calco de la L1: * *yo he siempre tenido*;
- selección falsa de algunos marcadores discursivos por semejanza del significante: *todavía/tuttavia*, *finalmente/finalmente*, *aunque si/anche se*, *pues/después*, etc.

Artículos y determinantes

- omisión o adición del artículo determinado por calco de la L1: * *en Ø montaña*, * *tiene la piscina*, * *en el 1998*;
- adición del artículo indeterminado delante de otro determinante: * *un otro día*;
- dificultades en el uso de *lo* con valor neutro: * *todo el necesario*, * *el más pronto posible*;
- uso del artículo + posesivo: * *el mi viaje*;
- uso extensivo del demostrativo *esto* en lugar de *este* (* *esto bolso*) por interferencia de la L1 y dificultades en la elección entre *ese* y *aquel.*

[8] Para agilizar la consulta colocamos las distintas categorías gramaticales por orden alfabético.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

MORFOLOGÍA NOMINAL

- transferencia del género de la L1 en los sustantivos: * *muchos flores*, * *ayudo*;
- concordancias anómalas con los numerales cardinales: * *cuatros meses*, * *las nueves de la noche*;
- discordancia entre género y número en la formación del plural: * *una señora inglés*; * *las cosas más interesante*.

MORFOLOGÍA VERBAL

- hipergeneralización de la terminación *-o* para la primera persona del singular del pretérito indefinido: * *tuvo* por *tuve*, * *puso* por *puse*;
- diptongaciones, o bien superfluas (* *tiengo*) por hipergeneralización, o bien omitidas (* *encontro*) por simplificación;
- terminación en *-o* de la primera persona singular del imperfecto de indicativo: * *ero*, * *hablabo*;
- terminaciones del italiano en el paradigma del imperfecto: * *divertiba*; * *correba*;
- concordancia de género y número en los tiempos compuestos: * *habíamos salidos*;
- formación de los tiempos compuestos con el auxiliar *ser* y concordancia de género y número en el participio pasado de verbos reflexivos e intransitivos: * *somos idos*, * *me soy divertida*;
- concordancia del participio pasado en presencia de pronombres de objeto directo: * *la ha comprada*;
- regularización de algunos participios pasados irregulares: * *volvido*; * *ponido*.

PERÍFRASIS VERBALES

- dificultades en el uso de las perífrasis verbales, sobre todo *acabar de + infinitivo* y *seguir + gerundio*, que se sustituyen respectivamente por construcciones con *apenas* (* *He apenas dicho*) y * *continuar + a + infinitivo* (* *continuaba a decir las mismas cosas*) por interferencia de la L1.

PREPOSICIONES

- sustitución de *a* por *en* con verbos de movimiento y, a la inversa, uso de *a* en vez de *en* para indicar la ubicación o la permanencia en un lugar, además de cierta confusión en el uso de ambas en combinación con algunos verbos (esp. *pensar en* versus it. *pensare a*);

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- dificultades de selección entre *por* y *para*;
- sustitución de *a* por *de* con verbos de movimiento: * *Voy de Marta*;
- uso de *entre* por *de*: * *a veces la ropa no es entre las mejores* y *dentro de* por *entre*: * *entre dos semanas iré de vacaciones*;
- uso de *en* y *de* en expresiones de tiempo: * *fuimos en vacaciones*; * *de noche fuimos a un restaurante.*

PRONOMBRES

- omisión de la preposición *a* delante del complemento directo de persona (* *saluda tus amigos*) y, al revés, adición innecesaria: * *Uno ve a muchas cosas*;
- uso de *nos* como pronombre personal de sujeto: * *nos estudiamos*;
- persistencia de la partícula *ne* del italiano, inexistente en español: * [...] *ne conozco muchos*;
- omisión del pronombre tónico en los casos de reduplicación: * *Me gusta la sopa pero Ø no te gusta*;
- no reduplicación del clítico de objeto indirecto: * *decirlo a alguien*;
- inversión de la serie de clíticos: * *me se* en lugar de *se me*: * *me se cierran los ojos*;
- uso del posesivo *vuestro/a* en contextos formales: * *vuestra empresa*.

SINTAXIS

- selección falsa entre *pero* y *sino* en las adversativas;
- adición de la preposición *de* para introducir las subordinadas sustantivas con cláusulas de infinitivo: * *me dijo de venir esta tarde*, * *creía de ser el más rico*;
- dificultades en la construcción temporal *desde hace + circunstancial de tiempo* y otras construcciones temporales sinónimas, como *hace + circunstancial de tiempo + que* o *llevar + circunstancial de tiempo + gerundio*;
- uso de * *aunque si* o * *también si* en lugar de *aunque* en las concesivas, por interferencia de la L1;
- uso de *si + futuro + futuro* en las oraciones condicionales por calco de la L1, que admite el doble futuro;
- uso anómalo de cuantificadores en las oraciones exclamativas: * *¡Mira cómo es amable!* en lugar de *¡Mira qué amable es!* por influencia del italiano;

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- selección falsa de la preposición que acompaña algunos verbos por interferencia de la L1: * *pensar de*, * *continuar a*, * *cambiar (casa)*, * *decidir de*, * *permitir de*, etc.;
- uso de *a* + *infinitivo* con valor de gerundio: * *pasamos la noche a bailar.*

SISTEMA VERBAL

- dificultades en la discriminación del uso de *hay* y *estar* (* *en la planta baja hay la cocina*; * *están muchos libros*) y formación del plural con la forma impersonal del verbo *haber*: * *habían chistes que daban la vuelta al mundo*;
- dificultades en el uso de *ser* y *estar*;
- uso del pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido [9];
- uso del presente de indicativo, sobre todo en la segunda persona plural (vosotros) para expresar funciones típicas del imperativo debido a que las dos formas coinciden en italiano (*venís* por *venid*);
- uso del condicional compuesto en lugar del condicional simple para expresar la idea de futuro en el pasado: * *dijo que habría venido*;
- uso del futuro en lugar del subjuntivo en las subordinadas temporales: * *cuando llegaremos*, *ya será tarde*;
- uso del infinitivo en lugar del imperativo: * *¡no decir nada!*
- uso del subjuntivo tras verbos como *pensar*, *creer*, etc.: * *pienso que sea mejor.*

La mayoría de los estudios destaca que la primera causa de los errores morfológicos de los aprendientes italianos de español es la interferencia de la L1, seguida por la hipercorrección y la generalización de reglas de la LE. Bordonaba Zabalza (1998) observa un mayor número de errores gramaticales y sintácticos en los niveles elemental e intermedio, mientras que en el avanzado los errores de este tipo disminuyen y aumentan, en cambio, los de tipo léxico. Entre los aspectos gramaticales que no plantean dificultades para el aprendiente italófono García Gutiérrez (1993) destaca la ausencia de leísmo en el uso de los pronombres clíticos, debida a la clara distinción entre verbos transitivos e intransitivos del italiano, y Bordonaba Zabalza observa producciones correctas también en el uso de las perífrasis

[9] Sobre todo en el caso de italianos procedentes del norte de Italia por influencia de la variedad diatópica del italiano septentrional.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

empezar/comenzar a + infinitivo, *ir a + infinitivo*, *deber + infinitivo* y *deber de + infinitivo* aunque destaca que, en general, los aprendientes italianos tienden a evitar las perífrasis verbales, sobre todo las de gerundio, de participio y aquellas con verbos de cambio, porque las perciben como «un terreno minado donde es muy peligroso adentrarse» (Bordonaba Zabalza 2004, 81). Gutiérrez Quintana (2004 y 2005a) sostiene que los errores más frecuentes, después de los ortográficos, son los morfológicos y, entre estos, los más recurrentes están relacionados con el uso de las preposiciones, la morfología verbal, el artículo, los pronombres personales y, en menor medida, el uso de los adverbios. En tercer lugar, por índice de frecuencia, señala los errores léxicos, que se manifiestan a través de la acuñación de vocablos inexistentes en español y la confusión entre el distinto valor semántico de algunos adjetivos según vayan acompañados por *ser* o *estar*. Desde una perspectiva evolutiva destaca que los errores morfológicos más persistentes están relacionados con la adición del artículo, el uso de los pronombres átonos, la omisión del pronombre reflexivo, la elección del indefinido, el uso de las preposiciones y la omisión de elementos de la oración; entre los errores que desaparecen casi por completo señala la adición del pronombre en función de sujeto y el uso del demostrativo neutro *lo* en lugar del masculino singular *el* y concluye afirmando que

> las áreas más problemáticas que encuentra un estudiante italiano son, principalmente, la presencia en español de una oposición funcional que en su lengua no existe, la falta de correspondencia entre una regla de su lengua materna y de la lengua objeto y la existencia de una misma categoría en ambas lenguas pero con usos invertidos (Gutiérrez Quintana 2005a, 235).

López Valverde (2002), que analiza los errores de alumnos adolescentes del *Liceo español Cervantes* de Roma, subraya que el riesgo de fosilización es muy alto en los siguientes casos: a) ante una oposición que no funciona en la L1 y sí en la L2, como, por ejemplo, el acusativo personal o el uso de *ser* y *estar*; b) ante una oposición que sí funciona en la L1, pero con una distribución diferente con respecto a la L2, por ejemplo la oposición pretérito perfecto versus pretérito indefinido o indicativo versus subjuntivo; c) cuando existe una fuerte polisemia, como por ejemplo en el uso de las preposiciones.

El análisis cualitativo de Atzori (2006) en las producciones escritas de 13 aprendientes universitarios (nivel A2 - B1) adscribe los errores a cuatro fenómenos:

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

1) Interferencia interlingual o intralingual, que se manifiesta:
   - en el léxico, a través de transferencias de la L1 a la LE o de falsos amigos;
   - en la morfosintaxis, en el uso erróneo de preposiciones (acusativo personal), adverbios (*muy/mucho*), verbos (*ser/estar*; *estar/haber*; *haber/tener*, *perífrasis*);
   - a nivel gráfico-fonológico, con la persistencia de errores de acentuación;
2) Hipercorrección, que se manifiesta especialmente en la diptongación de formas verbales que no la requieren (* *quieremos*, * *sientada*);
3) Hipergeneralización, que se observa en la dificultad de reconocer la diptongación de ciertos verbos (* *penso*);
4) Desconocimiento total o parcial de reglas gramaticales (Aztori 2006, 148).

Gil García - Miki Kondo (2001), Martín del Rey (2004) y Sánchez Iglesias (2004) analizan datos de informantes italianos que estudian español en un contexto de inmersión; por tanto, la frecuencia y la calidad de la exposición a la L2 pueden aportar variaciones significativas a la interlengua de estos sujetos. El trabajo de Gil García - Miki Kondo (2001) se basa en las grabaciones de 8 alumnos italianos de nivel intermedio alto aprendientes de español/L2 en el *Liceo Italiano* de Madrid. Entre los errores morfosintácticos observan interferencias con riesgo de fosilización en el uso de artículos y adjetivos determinativos (* *La España es el país de menor emigración*; * *me confundía con algunas palabras que tenían la diéresis*) y una tendencia generalizada a la simplificación del sistema verbal por medio de la neutralización de las oposiciones de algunos tiempos verbales por interferencia del italiano, como por ejemplo la no distinción entre pretérito perfecto/pretérito indefinido y la preferencia por el primero, como sucede cada vez más en italiano. Además, detectan errores en la selección de las preposiciones y un recurso frecuente a la voz pasiva debido a su mayor frecuencia en italiano. Entre los errores no atribuibles a la interferencia de la L1 señalan la hipercorrección (* *Hemos visto a Leopardi*) y la neutralización de algunas oposiciones ([...] * *al estar otras formas se utilizan de diferente manera* (Gil García - Miki Kondo 2001, 315-318). El análisis de Sánchez Iglesias (2004) se basa en las pruebas del Diploma Básico de Español (DBE) de 111 aprendientes italianos y, al igual que los otros autores mencionados, destaca la fuerte influencia de la L1 y concluye afirmando que

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> las lenguas afines parecen un campo en el que la interferencia se manifiesta en mayor proporción y con menores limitaciones de las que la investigación contemporánea le ha establecido. El supuesto básico de esta declaración por tanto, iría en el sentido de que la cercanía de lenguas permite un avance más rápido en las primeras fases, pero potencia también una más rápida fosilización, en virtud de lo que nosotros hemos denominado '*suficiencia comunicativa*' (Sánchez Iglesias 2004, 414).

Por último, también Martín del Rey (2004), que analiza los errores gramaticales en la producción oral de alumnos Erasmus italianos de nivel avanzado y superior, confirma lo ya evidenciado en los estudios anteriores de Bordonaba Zabalza (1998), Gutiérrez Quintana (2001, 2004 y 2005a) y Sánchez Iglesias (2004) y llega a conjeturar que la L1 es la causa de más del 50% de los errores (Martín del Rey 2004, 66-67).

Los aspectos morfosintácticos de la IL de los italófonos que más han llamado la atención de los estudiosos son los usos de los verbos *ser/estar* (Buono 2003); la sintaxis de indicativo/subjuntivo (Macedo Abregú 2008); la morfología verbal (Di Franco 2007); las preposiciones (Jiménez Molina 2007 y 2012; Alujas Vega 2014; Campillos Llanos 2014) y los demostrativos (Pastor Gaitero 2011).

Buono (2003) analiza los errores en el uso de *ser* y *estar* en aprendientes universitarios italianos de ELE y, además de confirmar los resultados de Bordonaba (1998), señala errores de hipercorrección también en el uso de la forma contraria a la que se utilizaría en italiano en casos como **estar imposible* en lugar de *ser imposible* [10]. También cabe señalar que la dificultad en la adquisición de *ser* y *estar* no es exclusiva de los aprendientes italianos, sino más bien de cualquier aprendiente de ELE, como ya ha demostrado Fernández López en su estudio de la interlengua de aprendientes franceses, árabes, japoneses y alemanes (1997, 73-74).

Di Franco (2007) estudia los errores de morfología verbal en 112 redacciones de 16 informantes universitarios italianos de nivel intermedio y clasifica los 78 errores detectados en cuatro categorías: 1) formas y desinencias (44 errores, 57%); 2) sobrerregularización del paradigma (11 errores, 14%); 3) intralinguales, de hipergeneralización y confusión en el paradigma (12 errores, 15%) y 4) interferencia

[10] Podría tratarse de un error intralingüístico que da cuenta del proceso cognitivo de sistematización de la IL.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

de la L1 (11 errores, 14%). Los datos muestran que el problema mayor es la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo, que genera errores como *he recibido tu carta*, *y puedo decirte que * he sido muy interesante leerla*. Entre los errores de sobrerregularización del paradigma Di Franco señala * *me ha escribido* y * *nos dicieron*, mientras que atribuye a hipergeneralización de normas de la LE la confusión entre la primera y la tercera persona del pretérito indefinido (* *anteayer me fue*) y la diptongación innecesaria de formas verbales (* *hay que recuerdar*). A la luz de los resultados de su análisis concluye que el riesgo de fosilización de errores relacionados con la morfología verbal alcanza el 20% debido a que «la cercanía funcional entre los sistemas verbales del español y del italiano hace que el dominio flexivo del español sea bastante problemático para los italianos» (Di Franco 2007, 282-283). Sin embargo, según De Hériz (2006), a medida que la IL va reestructurándose, se reducen los errores en la conjugación regular e irregular de los verbos, ya que tanto el italiano como el español tienen un sistema verbal sólido y rígidamente estructurado (De Hériz 2006, 233).

Macedo Abregú (2008) estudia la incidencia de la L1 en el uso del subjuntivo de aprendientes de nivel C1 del *Instituto Cervantes* de Milán a través de pruebas guiadas, semi-guiadas y libres y la contrasta con el uso del subjuntivo de hablantes hispanófonos nativos que viven en Italia. Los resultados de su investigación destacan que, si por un lado las interferencias de la IL son la causa principal de los errores de los aprendientes italianos, por otro, también el español de los hispanófonos que viven en Italia se ve afectado por errores de interferencia del italiano. La mayoría de ellos se debe al uso del indicativo en lugar del subjuntivo por hipergeneralización de la forma que perciben como más fácil; sin embargo, como era de esperar, se observa el efecto de la transferencia positiva en aquellas construcciones sintácticas que requieren el mismo modo en ambos idiomas.

Jiménez Molina (2007 y 2012) analiza los usos de las preposiciones *por* y *para* en la IL de 60 aprendientes universitarios italianos cuya competencia va del nivel A1 al B2. Su objetivo es observar qué valores semánticos de *por* y *para* se adquieren en las distintas etapas de la IL y cuáles plantean más dificultades. Los resultados muestran, en primer lugar, que los aprendientes italófonos utilizan más *por* que *para* (a diferencia de los anglófonos, que utilizan más *para*) posiblemente por su similitud con el correspondiente parcial italiano *per*; en segundo lugar, destacan que los porcentajes de error son inferiores a

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

los porcentajes de acierto en todos los niveles de IL analizados; en tercer lugar, puntualizan que los errores son sobre todo interlingüísticos y se deben a la influencia de la L1. Jiménez Molina sostiene que, en los aprendientes italófonos, el proceso de adquisición de las preposiciones *por* y *para* se desarrolla al contrario con respecto al modelo en forma de U (*U-shaped pattern*) postulado por Kellerman, es decir:

> se empieza con porcentajes altos de corrección en el nivel inicial, seguidamente estos porcentajes se ven superados en niveles intermedios y, por último, los porcentajes descienden ligeramente en el nivel avanzado manteniéndose, a pesar de todo, bastante altos. Es decir, se vislumbra un modelo en forma de 'U' inversa contrario al modelo de Kellerman (1983), que se podría explicar argumentando que se produce una memorización de la forma-función en niveles iniciales de la IL, lo que no significa una verdadera adquisición de dichas formas. Posteriormente tiene lugar la asociación de forma-función en niveles intermedios, de ahí el menor número de errores, y por último, se produce la introducción de nuevas funciones más complejas en el nivel avanzado y su consecuente nueva memorización forma-función sin reestructuración definitiva (Jiménez Molina 2012, 222-223).

Entre los usos correctos más frecuentes de *por* Jiménez Molina (2012) señala la expresión de la causa, los usos lexicalizados, la sensación de duración y provisionalidad y el complemento agente; en cambio, los aciertos en los usos de *para* están relacionados con la expresión de finalidad, destinatario y opinión personal. Entre las principales causas de error, en todos los niveles, señala la dificultad en la selección de la forma correspondiente (*por* o *para*) porque los aprendientes italianos, o bien atribuyen valores semánticos impropios de *por* a *para* y viceversa, o bien atribuyen a *por* y *para* valores típicos de otras preposiciones.

El trabajo de Campillos Llanos (2014) se basa en el análisis del uso de algunas preposiciones en un corpus de IL de ELE de 36 aprendientes (niveles A2 y B1) con distintas L1 y 4 hablantes nativos; los informantes italianos son 4 y los resultados que se resumen aquí se refieren tan solo a su IL. La IL que se analiza es oral y los datos se han recogido a través de actividades guiadas de descripción y narración a partir de un *input* visual. Entre los errores más frecuentes de los italianos, la mayoría de los cuales debidos a interferencia de la L1, observa el uso de *en* por *a* y viceversa también en construcciones con regímenes verbales (* *participar a*; * *pensar a*); la adición de *de* en

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

construcciones con *verbo + infinitivo* (* *creo de haber mejorado mucho*), mientras no señala errores en los usos de esta preposición con valor general ni tampoco considera relevantes los errores en el uso de *por* y *para*. Por último, el estudio de Alujas Vega (2012) sobre la IL de alumnos universitarios de nivel B2, C1 y C2 ahonda en los errores relacionados con los usos generales e idiomáticos de la preposición *de*. El error con mayor incidencia es el de adición innecesaria, sobre todo en oraciones subordinadas sustantivas con verbos de pensamiento, dicción y percepción física y con valor partitivo (* *están comprando del queso*); siguen los errores de confusión o cambio con otra preposición, como por ejemplo * *colgado al techo*; * *las tiendas en mi ciudad*; * *una entre mis opciones*; * *era la fiesta para mi cumpleaños*; * *¿no quieres nada por segundo plato?*, que son bastante frecuentes, y los de omisión, que se observan sobre todo con verbos que rigen preposición (* *cambiar Ø casa*) y son los menos frecuentes. De todas formas, los errores en el uso de la preposición *de* no son muy cuantiosos y están relacionados sobre todo con formas idiomáticas o con algunos regímenes verbales.

El último trabajo que incluimos en este apartado es bastante atípico dentro de los estudios de IL, ya que los datos que constituyen el corpus son traducciones inversas (del italiano al español), tanto orales como escritas, de un fragmento de texto literario y de un artículo periodístico, realizadas por aprendientes italófonos de ELE. Por raro que pueda parecer un análisis de IL basado en traducciones, la autora lo justifica afirmando que

> cuando hablamos de basar el Análisis de la Interlengua en un texto traducido aceptamos que se trata de una *actuación* lingüística, aunque somos conscientes que se trata de un tipo de texto donde el informante no puede utilizar libremente la lengua, sino que está obligado a seguir la senda discursivo-pragmática y semántica desde la que está concebido el texto sin traicionar los parámetros fundamentales del registro (Pastor Gaitero 2011, 199).

La tesis doctoral de Pastor Gaitero se centra en el análisis del uso de determinantes, pronombres y adverbios demostrativos. Los resultados muestran que la dificultad principal está circunscrita al masculino singular *questo* o *quello* con función de pronombre en oraciones atributivas debido a una equiparación entre *questo/quello* y *esto/eso/aquello*, que es la razón por la que los informantes extienden el uso de los determinantes españoles *esto/eso/aquello* a contextos en

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

los que la lengua española no los admite. Otro aspecto es la ausencia, en las traducciones que constituyen el corpus, de los relativos de persona *quien/quienes*, que Pastor Gaitero atribuye a un error de instrucción formal sobre la equivalencia de la construcción italiana *demostrativo + che* con la española *artículo + que*, que genera una rutina que excluye otra posibilidad.

Tanto los estudios de carácter general como los que se centran en aspectos específicos de la morfosintaxis de la IL del español de los italófonos coinciden en que la L1 actúa como base sobre la que se construye el sistema de la IL. Además, si, por un lado, confirman un mayor dominio de las normas gramaticales de la LE a medida que aumenta el nivel de competencia, por otro, destacan áreas de alto riesgo de fosilización, como por ejemplo el uso de algunas preposiciones, de *ser* y *estar* y la sintaxis del subjuntivo.

2.4. El léxico en la interlengua de los italófonos

El léxico de la IL de los aprendientes italófonos es, después de la morfosintaxis, el ámbito que más ha llamado la atención de los estudiosos. Sin embargo, aunque siempre se le dedica un espacio en los análisis que abarcan más dimensiones lingüísticas, solo contamos con dos trabajos específicos (Ainciburu 2007 y Tolu 2012).

La mayoría de los estudios señala que, desde el punto de vista léxico, la IL de los italófonos se caracteriza por:

- préstamos de la L1: * *capitó*; * *vera y propia*; * *barista*;
- falsos amigos parciales, generados por falsas hipótesis de congruencia: * *Mi nuevo piso es muy gracioso*; * *frecuento la universidad*; * *vivo en un país cerca de Milán*;
- calcos lingüísticos de la L1 u otras LE: * *había el sol*; * *un concierto que se tenía*;
- uso de un significante español próximo: *agradecer* por *agradar* (* *Lo que menos me agradecía de la universidad era la literatura*); *llegar* por *llevar* (* *Me he llegado un montón de ropa*);
- acuñación de palabras inexistentes por adaptación de vocablos de la L1: * *estrada*; * *genitores*; * *portar*;
- recurso a procedimientos de derivación de palabra por generalización de paradigmas del español (* *enredamiento* por *enredo*) o por interferencia de la L1 (* *feminil* por *femenino*, * *nubloso* por *nublado*);

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- neutralización de la oposición de algunos verbos: *traer/llevar*; *ir/venir*; *pedir/preguntar*; *haber/tener*; *haber/estar*; *ser/estar + adjetivo*;
- dificultades en el uso de los verbos de cambio: *ponerse*, *hacerse*, *llegar a ser*, *volverse*, etc.;
- errores por interferencia de otras LE: * *relativos* por *parientes.*

Gil García - Miki Kondo subrayan que el léxico es una dimensión lingüística especialmente sensible a la interferencia porque la estructura silábica parecida de los dos idiomas favorece la inclusión de voces del italiano sin que se produzcan desvíos 'chirriantes' (2001, 314). Entre los errores léxicos con alta tendencia a la fosilización Bordonaba (1998) detecta la generalización de sufijos (* *realístico* por *realista*) y señala la dificultad de los aprendientes italófonos para entender los contextos de uso y los matices de palabras cuyo significante es parecido en los dos idiomas pero cuyos significados coinciden solo parcialmente; asimismo, observa que la neutralización de la oposición de algunos verbos (*traer/llevar*, *ir/venir*; *pedir/preguntar*, etc.) tiende a desaparecer en los niveles avanzados.

Como señalado anteriormente, contamos con tan solo dos estudios que se centran exclusivamente en el léxico de la IL del español de los italianos. Ainciburu (2007) analiza el proceso de recuperación de palabra en 220 aprendientes universitarios (A1: 88; B1: 74; B2: 58) a través de pruebas guiadas, realizadas en momentos distintos, con el objetivo de detectar si, y en qué medida, el nivel de competencia lingüística, el método de aprendizaje, el tipo de actividad y el tipo de palabra (cognados, falsos amigos o palabras nuevas) [11] influyen en dicho proceso. Los resultados muestran que el tipo de palabra no afecta al proceso de recuperación pero sí determina diferencias significativas con respecto al tiempo de reacción en la recuperación en los tres niveles de competencia analizados. El tipo de actividad (escribir palabras en espacios vacíos en el aula versus ejercicios de denominación a partir de imágenes en el laboratorio) no incide de manera relevante en la recuperación del léxico, aunque los informantes cometen menos errores en la actividad de completar huecos que en la de denominar un objeto a partir de un *input* visual.

[11] Ainciburu distingue entre: cognados parófonos (similitud formal e identidad semántica en el significado; falsos amigos (heterosemánticos con similitud formal) y palabras nuevas (heterófonos).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Los resultados destacan que el análisis contrastivo explícito, es decir, llamar la atención de los aprendientes sobre las relaciones formales y de significado entre cierto grupo de palabras de la LE y su L1, determina tiempos más bajos de recuperación y un menor número de errores. Los postest realizados después de un mes con los mismos alumnos y con pruebas similares muestran que los tiempos de reacción mejoran y los errores se reducen en todos los niveles. El trabajo de Ainciburu

> confirma empíricamente que, por una parte el proceso de aprendizaje del léxico asociado al desarrollo de la interlengua puede considerarse como un proceso universal – los errores que los alumnos italianos cometen son cualitativamente similares a los que evidencian los autores que trabajan con grupos multilingües [...] – y, por otra, que existe un factor idiosincrásico, propio de las lenguas afines. Este factor viene dado por la concreta posibilidad de recurrir a los procesos de transferencia, que el alumno realiza espontáneamente y que reconoce, casi siempre justamente, como positivos (Ainciburu 2007, 306).

Tolu (2012) observa los errores de combinación léxica en la IL de aprendientes italianos de ELE con el objetivo de detectar las interferencias lingüísticas, el tipo de combinación más utilizado y los errores más frecuentes. El corpus en que se basa consta de los guiones escritos que servían de borrador para las presentaciones orales de 10 informantes universitarios de nivel B2. Las combinaciones léxicas están clasificadas en cuatro categorías: 1) combinaciones en italiano con correspondencia en español con un mismo colocado; 2) combinaciones en italiano con correspondencia en español con colocado diferente; 3) combinaciones en italiano con diferente equivalencia léxica o combinatoria en español; 4) combinaciones en italiano sin ninguna correspondencia en español. De un total de 19 662 palabras, Tolu ha detectado 875 combinaciones léxicas, de las cuales 747 correctas y 128 erróneas, lo que le permite afirmar que las tres principales causas de error son: 1) la falta de conocimiento del léxico; 2) la interferencia de L1 y 3) el desconocimiento de los colocados adecuados al contexto. Además, los datos muestran que las categorías gramaticales en las que los aprendientes han tenido más dificultades son: *verbo + sustantivo* (6,5%), *sustantivo + preposición + sustantivo*, (2, 8%) y *sustantivo + adjetivo* (3,4%).

Aunque, como se ha visto, algunos estudiosos no comparten las mismas conclusiones acerca del riesgo de fosilización de los errores léxicos y su grado de persistencia en la IL de los italófonos, todos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

concuerdan en el papel facilitador de la afinidad por lo que respecta a la comprensión, a los riesgos y a las ventajas que la transferencia negativa y positiva conllevan y a la mayor capacidad de creación léxica que caracteriza a estos aprendientes y los distingue de aquellos cuya Ll es menos afín al español.

2.5. ASPECTOS PRAGMÁTICOS DE LA INTERLENGUA DE LOS ITALÓFONOS

Un último pequeño grupo de trabajos está dedicado al análisis de los aspectos pragmáticos de la IL del español de los italófonos: la mayoría de ellos se centra en la observación de la IL oral en contextos de interacción, tanto con el profesor como con hablantes nativos, y pretende determinar el grado de adecuación pragmática de algunos actos de habla. En esta línea se colocan los estudios de Di Vincenzo (2003) sobre la expresión de estados de ánimo, las fórmulas de apertura y cierre de la interacción y el dominio de los giros coloquiales; los de De Hériz Ramón (2008) y Bernardo Vila (2014) sobre la realización de fórmulas de saludo y de despedida; el de Alonso Pérez-Ávila (2005) sobre la formulación de peticiones y el de González Royo (2011) sobre la expresión de gustos, deseos, sentimientos y opiniones. Otros trabajos, en cambio, se centran en el análisis del discurso, como los de Gouverneur (2006 y 2007) sobre la coherencia, la cohesión y el registro en la IL escrita, los de Solís García (2008) sobre la estructura de las secuencias narrativas en relatos conversacionales y los de Pascual Escagedo (2012 y 2013a) sobre los turnos de apoyo y el uso del marcador discursivo *bueno*.

Di Vincenzo (2003) utiliza la transcripción de dos interacciones orales entre alumnos de 4.° año de español de un *liceo linguistico* italiano (Alessandria) para llevar a cabo en el aula una actividad de reflexión metalingüística sobre los errores pragmáticos. El análisis destaca la inadecuación tanto de los enunciados de apertura y cierre de la interacción como del tono de voz utilizado para expresar estados de ánimo y, también, el escaso dominio de giros coloquiales típicos de la expresión oral.

De los errores de inadecuación pragmática se ocupa también De Hériz (2008), quien analiza saludos y despedidas en aprendientes universitarios de ELE de nivel B1. Los resultados de esta investiga-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ción destacan sobre todo dificultades de tipo léxico-semántico [12], que De Hériz atribuye a una excesiva simplificación de las fórmulas de saludo y de los contextos en que aparecen en los manuales de ELE, que no suelen contemplar la variedad de expresiones de apertura de conversación (*regular*, *pues*, *más o menos*, *a ratos*, *hoy mejor*, etc.) existentes en español. Bernardo Vila (2014) llega a resultados parecidos tras analizar la realización de saludos, despedidas y agradecimientos en interacciones verbales breves entre hablantes nativos y no nativos aprendientes de ELE y añade que los aprendientes italianos no logran interactuar de manera conforme a la de un nativo porque no dominan los recursos de mantenimiento de contacto.

De Hériz (2008) también analiza los errores de inadecuación pragmática en el uso de los marcadores del discurso e insiste, por un lado, en la necesidad de sensibilizar a los aprendientes, desde los niveles iniciales, a la importancia del componente pragmático de la comunicación y, por otro, en la necesidad de una ampliación continua de los matices léxicos de la interacción. En esta línea Pascual Escagedo (2013) analiza los usos del marcador *bueno* en la interacción oral entre 8 hablantes nativos españoles (HN) y 8 italianos aprendientes de ELE (HNN) con datos del corpus CORINÉI [13]. Los resultados de este trabajo muestran que los HN hacen un uso mayor de *bueno* con respecto a los HNN y que los primeros suelen utilizarlo en posición medial mientras que los segundos en posición inicial de enunciado: estos datos indican que en los HNN prevalece la función de contacto conversacional como estrategia de toma de palabra, mientras que en los HN es una estrategia colaborativa para manifestar acuerdo con lo dicho por el interlocutor. Con respecto a la función metadiscursiva, los HN suelen utilizar *bueno* para resumir, reformular o cerrar el discurso con mucha mayor frecuencia con respecto a los italianos, los cuales, sin embargo, nunca le han atribuido valores distintos de los que normalmente le reconocen a este marcador los HN.

El trabajo de González Royo (2011) también utiliza el corpus CORINÉI para analizar la producción y recepción de unidades fraseológicas en cuatro conversaciones diádicas entre HN y HNN de nivel

[12] Entre los numerosos ejemplos que menciona están la incomprensión de los matices de la respuesta *regular* en el enunciado: P: *Hola*, *¿qué tal?* R: *Regular*, que los italianos interpretan como *bien.*

[13] Véase cap. 4, apartado 4.1.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

C1 que interactúan siguiendo las pautas del teletándem. En este trabajo por unidad fraseológica se entiende cualquier estructura que muestre algún grado de fijación y, en concreto, se analizan las que se refieren a tres funciones comunicativas: 1) expresar gustos, deseos y sentimientos; 2) expresar opiniones, actitudes y conocimientos y 3) influir en el interlocutor. Los resultados muestran que el HNN suele utilizar de manera adecuada colocaciones, fórmulas rutinarias y estrategias de cortesía negativa y positiva (por ej. pedir disculpas por un comportamiento incorrecto, mostrar interés por el punto de vista del interlocutor). Sin embargo, no solo utiliza con menor frecuencia unidades fraseológicas que expresan gustos, deseos, sentimientos y promesas, sino que comete errores de interferencia de la L1 en la posición de la unidad fraseológica y en sus elementos composicionales. González Royo (2011) destaca que, aunque las unidades fraseológicas de nuevo cuño no reducen la eficacia comunicativa, alimentan la aplicación de hipótesis de correspondencia interlingüística que generan formas comprensibles pero no atestiguadas en español. Esto le impide al HNN discriminar las divergencias y lo encamina inevitablemente a la fosilización del error, incluso en los niveles avanzados. Se desprende, además, que en la interacción entre HN y HNN prima la comunicación frente a la corrección formal; sin embargo, el HN suele intervenir ante el bloqueo comunicativo del HNN y también suele ofrecerle la opción de autocorregirse o de reformular el enunciado antes de corregirlo directamente. El HN se muestra muy colaborativo también cuando la comprensión por parte del HNN no responde a sus expectativas, utilizando definiciones explicativas, aportando ejemplos, repitiendo los enunciados y evocando contextos. Estos datos confirman la validez de los métodos de aprendizaje colaborativo y la importancia de la interacción para una adquisición de la LE que abarque simultáneamente más dimensiones lingüísticas.

También Alonso Pérez-Ávila (2005) analiza la interacción entre HN y HNN en la realización de peticiones a partir de dos *input* guiados [14], pero en su caso el corpus agrupa la IL de aprendientes con distintas L1, entre los cuales los italianos son 9. Los aprendientes ita-

[14] Los *input* son: 1) completar un diálogo en que se le pide a un compañero de piso que limpie la cocina que ha dejado sucia después de una fiesta y 2) seleccionar la respuesta más adecuada entre seis en un contexto dado: 'estás comiendo en casa de un amigo, acompañado de su familia. La comida te resulta muy sosa y quieres que te pasen la sal. Dices...'.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

lianos, al igual que buena parte de los nativos, prefirieron estrategias abiertas e indirectas de cortesía negativa, aunque ninguno de ellos utilizó la ironía, como, en cambio, hizo una parte de los hablantes nativos. La autora concluye que, desde el punto de vista pragmático, se observa la transferencia de hábitos de la lengua y cultura maternas.

Finalmente, los trabajos de Gouverneur (2006 y 2007) y Solís García (2008) se centran en el análisis de algunos aspectos discursivos de la interlengua y abren un nuevo espacio de investigación. Gouverneur (2006 y 2007) observa la expresión de los mecanismos de coherencia y cohesión, el uso de la puntuación, la adecuación de registro y la actitud del aprendiente con respecto a los procesos cognitivos que la tarea de escribir conlleva. En primer lugar, destaca la dificultad de distinguir los rasgos de la oralidad de los de la escritura, lo que determina una transposición inadecuada de los primeros en la segunda. Esto se manifiesta en una escasa conciencia de la función de la puntuación en el texto, en la dificultad de seguir pautas de organización y planificación de las secuencias informativas y en la ausencia de revisión de lo escrito. Gouverneur concluye sugiriendo una mayor atención del profesor a estos aspectos a través de actividades de reflexión metalingüística que abarquen también los rasgos del discurso. En una línea de investigación parecida, Solís García (2008) compara la estructuración de las secuencias narrativas en relatos conversacionales de HN y HNN italianos aprendientes de ELE. Define los relatos conversacionales como «un tipo de microestructuras narrativas que se suceden a lo largo de una conversación» (Solís García 2008, 535) y observa en qué medida el contenido referencial de la narración oral se integra con la dinámica de la interacción propia de esta tipología de texto. Su corpus consta de 50 entrevistas (17 de hablantes nativos italianos, 17 de hablantes nativos españoles y 16 de interlengua de aprendientes universitarios italianos de ELE con distintos niveles de competencia) y los resultados del análisis de las distintas partes de que se componen estas secuencias narrativas (situación inicial; nudo; evolución; desenlace; situación final) destacan que los HNN de nivel inicial se centran más en el contenido referencial del texto que en los aspectos relacionados con el anclaje del mismo en un marco interactivo, como demuestra la falta de entrada-prefacio en muchos de ellos, la escasa preocupación por asegurarse de que el interlocutor sigue involucrado en la conversación y una menor expresión de juicios de valor.

Pascual Escagedo (2012), en el marco del análisis de la conver-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

sación, analiza la frecuencia de producción de los turnos de apoyo [15] y su relación con los turnos de habla en la interacción entre 8 HN españoles y 8 HNN italianos aprendientes de ELE de nivel C1. Los resultados destacan que la frecuencia de los turnos de apoyo en la IL de los hablantes italianos es superior a la de los nativos españoles y está determinada por la mayor necesidad del oyente no nativo de apoyar el enunciado en marcha del HN, aunque, al no existir estudios sobre los turnos de habla de los nativos italianos, no se puede afirmar con certeza si esto se debe a la influencia de la L1 o no. Los informantes italianos utilizaron como principal función de los turnos de apoyo la de expresar entendimiento, mientras que los nativos españoles suelen utilizar más la función de mostrar acuerdo con el enunciado en marcha: la comparación de estos datos con los de otros corpus de IL de aprendientes de ELE, cuya L1 es el inglés y el taiwanés respectivamente, y con el corpus de informantes nativos españoles permite suponer que el recurso de los italianos a esta función concreta se debe a la influencia de su L1.

El único trabajo que analiza simultáneamente el mismo fenómeno lingüístico en la IL del español de los italófonos y en la del italiano de los hispanófonos es un estudio de Borreguero Zuloaga (2014) que se enmarca en el proyecto *Estructura informativa y marcación discursiva en la didáctica de la oralidad en italiano y español L2* surgido de la cooperación entre la Universidad Complutense de Madrid y la Università degli Studi de Salerno. Este proyecto estudia los mecanismos discursivos de focalización en la interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos y en la del español de italófonos. Los datos de la IL del italiano proceden del *Corpus A.Ma.Dis* de la Universidad Complutense mientras que los de la IL del español proceden del *Corpus* CIELE [16]. Borreguero pretende determinar en

[15] Los turnos de apoyo, emitidos por el oyente, tienen la función de comunicar al hablante que se está participando activamente en el intercambio comunicativo. Pascual Escagedo (2012) sigue la clasificación de los turnos de apoyo de Cestero (2000), quien los clasifica en ocho tipos en orden decreciente de frecuencia de aparición: apoyos de acuerdo, de entendimiento, de seguimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento, de reafirmación y apoyos combinados. Véase A.M. Cestero Mancera (2000), *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá citado en Pascual Escagedo (2012).

[16] Para más información sobre las características de ambos corpus, véase el apartado 4.1.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

qué medida la mayor o menor afinidad de algunos mecanismos de focalización entre el español y el italiano afecta el proceso de aprendizaje. Los procedimientos de focalización que analiza son: las dislocaciones a la izquierda (*Las entradas*, ya las tenemos), las anteposiciones focales (*Una tarta de fresa* trajo Luis a la fiesta; Recuerdo que *el coche* se llevó (no la moto)), las oraciones escindidas (Fue *el día antes de la boda* cuando llegó el vestido de la novia) y pseudoescindidas (Lo que llegó el día antes de la boda fue *el vestido de la novia*), las dislocaciones a la derecha (Las compré ayer, *las entradas*), la posición de los adverbios focalizadores (*Solo* una tarta de fresa trajo Luis a la fiesta) y las construcciones presentativas (*Érase una vez...*). Los resultados muestran que en la IL de los aprendientes de nivel A2 las anteposiciones focales son bastante escasas mientras que las que afectan al desplazamiento de un complemento circunstancial de lugar o tiempo son más frecuentes tanto en la IL del español como en la del italiano y cumplen una función estructuradora de la organización discursiva porque ayudan al aprendiente a ordenar su narración en el eje temporal. En el nivel intermedio se observa un mayor repertorio de elementos antepuestos; además, aparecen los adverbios focalizadores y los acentos de intensidad; también aumentan las anteposiciones de complementos circunstanciales. Por último, en el nivel avanzado se produce una consolidación del uso de las estructuras frontalizadas y se observa un mayor equilibrio entre las anteposiciones focales (ahora más frecuentes) y las anteposiciones de elementos no argumentales (ahora menos frecuentes con respecto a los niveles anteriores), lo que indica que, a medida que se desarrolla su competencia lingüística, los aprendientes cuentan con un mayor repertorio de recursos para estructurar sus enunciados. Borreguero concluye que las anteposiciones focales de constituyentes argumentales son muy escasas en los dos corpus analizados (una decena en el corpus de IL del italiano y ausentes en el de la IL del español) e hipotetiza que la ausencia de muchas de estas estructuras en la IL del español se debe a una preferencia del italiano por las construcciones topicalizadoras, especialmente a través de dislocaciones a la izquierda y a la derecha, muy poco frecuentes en español, que, en cambio, tiene menos restricciones para incorporar una mayor cantidad de constituyentes dentro del foco del enunciado. La influencia de estas preferencias explicaría la mayor presencia de estructuras focalizadoras en la IL de los hispanófonos y su escasísima presencia en la de los italófonos.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Por último, cabe recordar aquellos estudios que involucran a los aprendientes en el análisis de su propia IL, como Bordonaba (2004), Di Vincenzo (2003), De Hériz (2003a y 2006), Atzori (2006); Martín del Rey (2004) y Flores Pérez - Re (2012) entre otros. Estos trabajos destacan la importancia de ir sensibilizando al aprendiente a la reflexión sobre su propia producción en LE con el objetivo de ayudarle a activar estrategias de monitorización de su propia IL. De Hériz insiste en la necesidad de investigar las causas del error a partir de los datos que surgen de la reflexión sobre el mismo por parte del aprendiente y subraya que, en el caso de lenguas afines, «no se pueden catalogar bajo los mismos grupos de estrategias que aparecen en la crítica los mecanismos a los que recurren discentes de una L2 afín a su lengua materna y discentes de una lengua muy diferente» (De Hériz Ramón 2003a, 363).

La panorámica de estudios que acabamos de comentar deja claro que la IL de los aprendientes italófonos de ELE se caracteriza por una fuerte influencia de su L1 en todas las dimensiones de la lengua y que es la propia L1 la causa de muchos errores. La mayoría de ellos se debe a una percepción de distancia psicológica inferior con respecto a la efectiva distancia lingüística. Esto determina una sobreextensión de la aplicación de estrategias de correspondencia y congruencia, las cuales, si por un lado generan en el aprendiente una inmediata sensación de facilidad de comprensión y comunicación, por otro, obstaculizan una monitorización eficaz de su *output*. En otras palabras, la interlengua de este tipo de aprendiente es más permeable a 'infiltraciones' de la L1 que, precisamente por no afectar a la eficacia comunicativa, pueden convertirse en un elemento estable e idiosincrásico.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

3.
EL ITALIANO DE LOS ESPAÑOLES: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se presenta una reseña bibliográfica razonada de los principales análisis de la interlengua y de los errores de aprendientes hispanófonos de italiano lengua extranjera con el propósito de trazar, al igual que en el capítulo 2, el estado de la cuestión en este ámbito concreto desde sus comienzos hasta la actualidad [1]. Siguiendo los mismos criterios del capítulo anterior, se han excluido de esta recopilación todos aquellos trabajos que, aun analizando errores idiosincrásicos o puntos de contraste entre los dos idiomas, no se basan en la observación concreta de la interlengua entendida como un conjunto de datos empíricos representativos recogidos según criterios específicos. Sin duda los trabajos de este tipo, así como las propuestas didácticas para la superación de tal o cual error, son unas herramientas operativas útiles para el profesor, pero no pueden considerarse estudios de interlengua propiamente dichos.

3.1. UNA VISIÓN DE CONJUNTO Y ALGUNOS DATOS

Los análisis de la interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos empiezan a mediados de los años 70 del siglo XX, con el estudio pionero de Katerinov (1975) seguido, después de más de quince años de silencio, por los de Bini (1991, 1993 y 1997) y de Schmid (1994). A partir del siglo XXI el interés por este campo de estudio empieza a afianzarse, tanto en Italia como en España, y aparecen varios trabajos que abarcan tanto la dimensión fonológico-orto-

[1] Se incluyen aquí los estudios publicados hasta finales de 2014.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

gráfica como la morfosintáctica, la léxica y la pragmática. Un primer vistazo a la bibliografía sobre la IL del italiano de los hispanófonos permite detectar un mayor número de trabajos centrados en algún aspecto específico frente a los que presentan análisis generales, mostrando una situación inversa a la que se observaba en los estudios sobre la IL del español de los italófonos.

De un total de 48 estudios censados, 24, es decir el 50%, se han publicado en Italia, 19 en España y 5 en otros países (Puerto Rico, Canadá, Dinamarca, Noruega y Francia). Este dato refleja, por un lado, la voluntad de la comunidad de italianistas españoles de difundir sus investigaciones en el país cuya lengua es objeto de estudio, como es el caso de los autores del Grupo A.Ma.Dis de la Universidad Complutense de Madrid [2], y, por otro, el interés creciente que esta IL va suscitando en Italia debido a la masiva presencia tanto de inmigrantes hispanohablantes como de universitarios españoles que participan en el programa de intercambio Erasmus.

Como se puede observar en el *Gráfico 4*, la mayoría de los estudios aparece en actas de congresos (16), revistas especializadas (13) y colectáneas (13); además, se cuentan 4 tesis doctorales y 2 monografías (Schmid 1994 y Vietti 2005), ambas basadas en la interlengua de inmigrantes hispanohablantes que han aprendido el italiano de manera espontánea en un contexto de inmersión. Hasta la fecha, por lo tanto, no se han publicado monografías sobre la interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos como resultado de un proceso de aprendizaje en un contexto formal.

Sin embargo, se pueden identificar líneas de investigación bien definidas sobre aspectos concretos de esta interlengua, como muestran los estudios de Bini sobre los pronombres (1991, 1993, 2000), los de Solsona Martínez sobre las preposiciones (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008 y 2010) y los del Grupo A.Ma.Dis sobre los marcadores del discurso (Bini - Pernas 2008; Guil et al.2008; Borreguero 2009a y 2009b; Pernas 2009; Guil 2009a y 2009b; Borreguero - Guil - Pernas 2010; Borreguero - Pernas 2010;

[2] El Grupo A.Ma.Dis (Análisis de los Marcadores del Discurso) está formado por P. Guil (Universidad Complutense de Madrid UCM); C. Bazzanella (Universidad de Turín); M. Bini (UCM y Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Madrid; P. Pernas Izquierdo (UCM y EOI Segovia); T. Gil García (UCM y *Liceo Italiano* Madrid); M. Borreguero Zuloaga (UCM); A. Pernas (EOI Madrid); C. Miki Kondo (Universidad Nebrija y *Liceo Italiano* de Madrid) y E. Villani (EOI de Valencia).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Bazzanella - Borreguero 2011; Guil 2012; Borreguero 2012 y 2014; Borreguero - Di Stefano 2013).

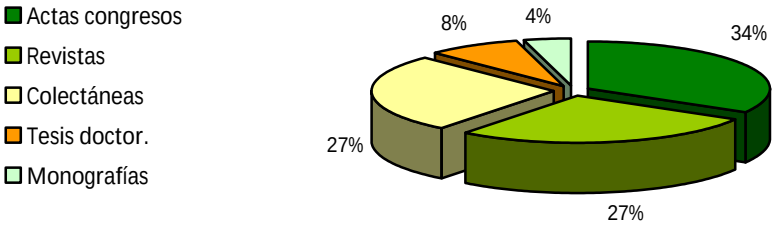


Gráfico 4. Distribución de los estudios de ILE por tipo de publicación.

El *Cuadro 3* recopila, siguiendo los mismos criterios funcionales ilustrados en *2.1*, los trabajos sobre la interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos. El 44% de los estudios se centra en el análisis de la IL oral, el 44% de la escrita y el 12% de ambas. El 27% de los trabajos se basa en datos de IL recogidos a partir de producciones libres – tanto orales como escritas –, el 42% surge de producciones guiadas y el 23% de ambas modalidades [3]. Con respecto a la especificidad del análisis que realizan, solo el 29% se detiene en la observación general de las dificultades y aciertos de los aprendientes, mientras que la mayoría (71%) se centra en algún aspecto concreto de la IL, como por ejemplo las preposiciones o los marcadores del discurso.

Si observamos con más detalle las áreas de interés en cada una de las cuatro dimensiones lingüísticas identificadas (fonológico/ortográfica; morfosintáctica, léxica y pragmática), nos damos cuenta de que el aspecto de la IL que sin duda ha recibido más atención es el morfosintáctico, en el que se centra más del 50% de los estudios (25 de 48), entre los cuales destacan, como ya señalado, los de Solsona Martínez sobre las preposiciones, que representan el 38%.

[3] En 4 (8%) de los estudios recopilados este dato no está disponible.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

AUTOR	AÑO	N. INF.	NIVEL INF.	TIPO DE IL		MÉTODO DE OBTENCIÓN DATOS IL			NIVEL DE ANÁLISIS IL		DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA IL			
				oral	escr	libre	guiado	test	gen.	part.	fon./ ort.	morf.	léx.	pragm.
Ambroso	2000	25	avanzado		●	●				●			●	
Bailini	2003	100	B1		●	●			●			●	●	
Bailini	2012	24	A1-B2		●	●			●		●	●	●	
Bazzanella - Borreguero	2011	36	el./int./av.	●			●			●				●
Bini	1991	18	princ./inter.	●		●	●			●		●		
Bini	1993	22	princ./inter.	●		●				●		●		
Bini	1997	147	pr./int./av.		●		●			●			●	
Bini - Pernas - Sánchez	1998	158	pr./int./av.		●		●			●			●	
Bini	2000	no disp.	el./int./av.	●		●				●		●		
Bini - Pernas	2008	4	princip.	●			●			●				●
Borreguero Zuloaga	2009a	157**	el./int./av.		●		●			●				●
Borreguero Zuloaga	2009b	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Borreguero et al.	2010	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Borreguero - Pernas	2010	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Borreguero Zuloaga	2012	no disp.	pr./int./av.	●	●	●	●			●				●
Borreguero - Di Stefano	2013	36	el./int./av.	●			●			●	●			●
Borreguero Zuloaga	2014	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Cerino et. al.	2003	no disp.	no disp.	●	●	n. d.			●		●		●	●
Ceruti	2009	80	B1		●	●			●			●		
De Benedetti	2006	no disp.	el./int./av.	●	●	n. d.			●		●	●		
Devís Herraiz	2011b	20	avanzado	●		●				●	●			
Ferrario	2013	72	el./int./av.		●		●		●		●	●	●	
Ferraris	2004	7*	el./int./av.	●		●				●				●
Gil García	2005	10	avanzado	●			●			●	●			
Guil et al.	2008	12	pr./int./av.	●			●			●				●

Guil	2009a	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Guil	2009b	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Guil	2012	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Katerinov	1975	100	int./av.		●	●			●		●	●	●	
Lo Duca - Duso	2008	47*	A1-C1	●	●	●	●			●			●	
Maggi	2012	196	B1		●	●	●			●				●
Maggioni	2010	no disp.	avanzado	●	●	●			●		●	●	●	
Montes López	2001	no disp.	no disp.	●	●	n. d.			●		●	●	●	
Pernas Izquierdo	2009	12	pr./int./av.	●			●			●				●
Porras Castro	1993	no disp.	no disp.		●	n. d.			●			●	●	
Schmid	1994	14	el./int./av.	●		●			●		●	●	●	
Solsona Martínez	2004	48	princ.		●		●			●		●		
Solsona Martínez	2005	43	princ.		●	●	●			●		●		
Solsona Martínez	2006	188	pr./el./int./av.		●	●	●			●		●		
Solsona Martínez	2007a	57	princ.		●	●				●		●		
Solsona Martínez	2007b	203	pr./el./int./av.		●	●	●			●		●		
Solsona Martínez	2007c	203	pr./el./int./av.		●	●	●			●		●		
Solsona Martínez	2007d	203	pr./el./int./av.		●	●	●			●		●		
Solsona Martínez	2008	188	pr./el./int./av.		●	●	●			●		●		
Solsona Martínez	2010	188	pr./el./int./av.		●	●	●			●		●		
Vietti	2005	15	no disp.	●			●		●		●	●	●	
Vietti	2006	no disp.	no disp.	●		●			●		●	●	●	
Zurlo	2009	30	B1/C1		●		●	●	●			●		

* En los estudios de IL de informantes con distintas L1 se indica solo el número de los informantes hispanófonos.
** Si el número de informantes no es disponible, se indica el número de textos analizados.

Cuadro 3. Síntesis de los estudios sobre la IL del italiano de hispanófonos.

Los aspectos pragmáticos de la IL también han sido objeto de interés, con 17 estudios, la mayoría de los cuales surgidos como resultado del proyecto de investigación del Grupo A.Ma.Dis. Por último la dimensión léxica ha sido objeto de interés de 15 estudios, de los cuales solo 4 específicos (Bini 1997; Bini - Pernas - Sánchez 1998; Ambroso 2000; Lo Duca - Duso 2008), y la fonológico/ortográfica de 13, de los cuales solo 3 específicos (Gil García 2005; Devís Herraiz 2011b; Borreguero - Di Stefano 2013).

A continuación se presenta un comentario razonado de dichos estudios con el objetivo de trazar un cuadro lo más completo posible. A este propósito cabe recordar que la mayoría de los informantes son españoles, excepto los de Cerino et al. (2003), que son argentinos, los de Vietti (2005 y 2006), que son peruanos, los de Ceruti (2009), que son portorriqueños, y los de Ferrario (2013) que proceden de varios países de Hispanoamérica.

3.2. Rasgos fonológicos y ortográficos de la interlengua de los hispanófonos

Casi todos los estudios que analizan a nivel global la interlengua del italiano de los hispanófonos incluyen un apartado sobre los rasgos ortográficos o fonológicos, pero solo tres de ellos ahondan en este aspecto (Gil García 2005; Devís Herraiz 2011b y Borreguero Zuloaga - Di Stefano 2013). Los principales errores fonológicos y ortográficos que la mayoría de los trabajos señala son:

- el no reconocimiento de las consonantes geminadas, que a nivel fonológico determina una reducción de la duración de las consonantes: /*'*tuto*/ en lugar de /'*tut:o*/; [**ka'pelo*] (con /*e*/ cerrada) por /**ka'p:ɛl:o*/ y, a nivel ortográfico, genera o bien simplificaciones (**profesore*, **tuto*) o bien adiciones innecesarias (**essami*, **usatto*, **uficci*) por hipercorrección;
- la omisión, por hipercorrección, de la letra *e-* inicial delante de palabras que contienen *s+consonante*: **no si sprime*, **sono scluso* y, al revés, la colocación de una *e-* protética delante de palabras que empiezan por *s+consonante*: **ho espeso poco*, **estudente*, **estreto*, **sono esposata*;
- el uso de grafemas de la L1 para representar fonemas comunes a ambos idiomas: /*k*/: **cualque* por *qualche*; /*tʃ*/: **amichi* por *amici*; /*g+i*/: **lagui* por *laghi*; /*k+i*/: **parqui* por *parchi*;

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- el mantenimiento de grupos consonánticos presentes en su L1: * *instruzioni*, * *alumno*;
- la dificultad en la transcripción ortográfica del fonema /ʃ/ (* *capice* por *capisce* o * *finischi* por *finisci*) y en su pronunciación: /* *ka'pitʃe*/, /* *fi'nitʃi*/ o /* *ka'pise*/, /* *fi'nisi*/;
- el mantenimiento de la letra *b* y de la realización fricativa *[β]* según la norma de su L1 en palabras 'transparentes': * *arribo* por *arrivo*; * *caballo* por *cavallo*;
- la palatalización de la africada alveolar /*ts*/: /* *organid:za'tʃone*/ en lugar de /*organid:za'tsjone*/ por *organizzazione*;
- la no pronunciación del hiato en palabras italianas que terminan en *-ia* como *farmacia* /*farma'tʃia*/, que los hispanohablantes pronuncian /* *far'matʃa*/;
- la sustitución de la africada dental sorda /*ts*/ (grafema italiano *z*) con la fricativa /s/: /**na'sjone* / por /**na'tsjone*/;
- el mantenimiento de la vibrante múltiple /*r:*/ en posición inicial de palabra: /* *'r:adjo*/, /* *'r:ete*/;
- la pronunciación fricativa de la velar oclusiva /*g*/*:* /* *ra'ɣaso*/ por /*ra'gat:so*/;
- la tendencia a sustituir la *i* de los monosílabos con una *e*: * *me* piace, * la provincia *de* Milano;
- la adición de *h* inicial en palabras 'transparentes' como * *hospitale*, * *higiene*;
- la escritura y la pronunciación del acento gráfico según las normas de su L1, como por ejemplo * *parlávamo*, * *atmósfera* o, a veces, la representación gráfica innecesaria del acento: * *vicíno*, * *amíco*; * *próssimo*; * *moltíssimo*;
- la omisión del apóstrofo o elisiones incorrectas: * *del ufficio*; * *sull albero*; * *nel'interno*;
- el mantenimiento de los signos de exclamación e interrogación al principio del enunciado, según la norma de su L1.

Katerinov (1975), en su análisis cuantitativo de los errores en las producciones escritas de aprendientes de italiano con diferentes L1 [4]

[4] Katerinov recogió los datos de 600 informantes repartidos en grupos de 100 según la L1. Las lenguas maternas de los alumnos eran: el alemán, el inglés, el español, el francés, el griego y varias lenguas eslavas. En el momento en que se recogieron los datos, todos los informantes contaban con una permanencia de tres meses en Italia y un nivel de instrucción formal que iba de un mínimo de 300 horas a un máximo de más de 1000 horas de clase.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

en la Università per Stranieri de Perugia, observa que los españoles fueron el grupo que cometió más errores de ortografía, especialmente con las consonantes geminadas. Se trata de un error muy persistente también en las interlenguas avanzadas porque los hispanohablantes no las discriminan al oído; Bailini (2003) señala la tendencia a anteponer o posponer la geminación consonántica, lo que genera formas como * *Ravvena* en lugar de *Ravenna*; o * *uficci* en lugar de *uffici*; también son terreno abonado para la fosilización todas aquellas palabras españolas cuyo significante es muy parecido al italiano, que generan formas híbridas como * *pazienzia* o * *canzione*.

Desde el punto de vista fonológico, los errores más persistentes, como señalan Cerino et. al. (2003, 58), son los relacionados con la adquisición de los rasgos prosódicos, sobre todo la entonación de las interrogativas. Esto se debe a que, aunque en ambos idiomas estos enunciados tienen un contorno ascendente cuyo ápice es la tónica del verbo, el español presenta una diferencia tonal mayor con respecto al italiano, que suele realizar las interrogativas con una ascensión tonal solo levemente superior a la de las asertivas. Gil García (2005) observa que este rasgo es muy difícil de percibir para los hispanohablantes, los cuales tienden a mantener un tono ascendente desde el comienzo de la interrogativa hasta el final, determinando una elevación de la intensidad que no refleja el tono típico del italiano, cuya menor elevación se compensa con el alargamiento de la última sílaba. Cabe destacar que, pese a las significativas diferencias prosódicas en la realización de las interrogativas entre la variante porteña de los informantes de Cerino et al. (2003) y la peninsular madrileña de los de Gil García (2005) las dificultades en la realización de las interrogativas italianas persisten en ambas IL.

En la misma línea Devís Herraiz (2011b) analiza la influencia de la L1 en los rasgos prosódicos de la IL de 20 informantes de nivel avanzado. Su corpus consta de 93 enunciados producidos en conversaciones espontáneas y divididos en interrogativas polares, asertivas suspendidas y asertivas finales. Para su análisis ha utilizado el *Modelo fonológico métrico y autosegmental de la entonación*, que prevé la identificación de los parámetros acústicos para el reconocimiento de las variaciones diatópicas (frecuencia fundamental F0, duración, intensidad y *scaling*) y de las sílabas prominentes. Los resultados muestran que la transferencia de la L1 se manifiesta en la elección del *Pitch Accent* nuclear y que el contorno favorito en la LE sigue siendo el ascendente, característico de la L1, aunque con una reducción de los

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

valores máximos de la excursión melódica en el grupo de informantes hispanohablantes residentes en Italia. Se observa, además, un alargamiento de las vocales finales con respecto a la L1, aunque estas siempre son más breves que las típicas del italiano. Teniendo en cuenta que todos los informantes de Devís Herraiz tienen un nivel muy alto de competencia en la LE, se puede concluir que la influencia de los rasgos prosódicos de la L1 es un elemento estable de su IL y, como tal, presenta un alto riesgo de fosilización. Aunque no obstaculiza la eficacia comunicativa, es un síntoma de la persistencia de la sensación de escasa distancia psicológica entre los dos idiomas, que les impide a los informantes tomar conciencia de este límite.

Borreguero Zuloaga y Di Stefano (2013) analizan la adquisición prosódica del marcador discursivo *allora* comparando los usos que hacen de este marcador 36 informantes de varios niveles con los de 4 informantes nativos. Las autoras analizan la función cognitiva, metadiscursiva e interaccional de *allora* y, en cada una de ellas, observan: 1) la posición del marcador (al principio, en el medio o al final de un grupo entonativo; 2) el contorno melódico en los casos en que funciona como unidad prosódica independiente; 3) la evolución de la curva melódica (ascendente, descendente o estable) en los casos en que *allora* tiene un contorno melódico propio; 4) el contexto anterior o posterior y el reajuste prosódico positivo, negativo o con pausa en los casos en que *allora* no tiene un contorno melódico propio porque está dentro de un grupo entonativo. Los resultados muestran que las tres funciones – cognitiva, metadiscursiva e interaccional – están presentes en los tres niveles de IL analizados (excepto la metadiscursiva en el nivel intermedio); además, el aumento del uso de *allora* para tomar la palabra o para introducir un nuevo tema a medida que va aumentando el nivel de competencia muestra un progresivo acercamiento a la función que los nativos le atribuyen a este marcador. Asimismo, se observan asimetrías en el uso de *allora* con función consecutiva y conclusiva, que es, en cambio, la más frecuente entre los italianos. Estos resultados llevan a las autoras a hipotetizar una trayectoria de adquisición que se centra primero en las funciones discursivas del marcador y después en su componente prosódico. Estudios como los que acabamos de mencionar abren un nuevo espacio de investigación, que explora intersticios ocultos de la IL y saca a la luz aspectos de la misma cuyo riesgo de fosilización es proporcional al grado de estabilidad que han adquirido por haber pasado desapercibidos.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

3.3. La morfosintaxis de la interlengua de los hispanófonos

Más de la mitad de los estudios recopilados se centra en el análisis de algún aspecto morfosintáctico de la interlengua de los hispanohablantes. Entre los principales errores idiosincrásicos señalan:

Adverbios [5]

- la tendencia a colocar algunos adverbios (*anche*, *solo*, *già*, *mai*, *sempre*, *appena*, etc.) según las posibilidades del castellano (delante del verbo, después del verbo o después del complemento) y muy pocas veces entre el auxiliar y el participio en los tiempos compuestos, como es típico del italiano. Esto genera formas como: * *Sempre mi piace tornare a Italia*; * *Non ero stato mai in uno spettacolo lirico*; * *Anche spero che non ci sarà nessun problema* y * *Soltanto mi piace il centro*, *i negozi*, *l'arte che c'è in Brera*.

Artículos y determinantes

- dificultades en la selección correcta de *il* y *lo* e *i* y *gli* y resistencia al uso del apóstrofo: * *la industria*; * *il aeroporto*; * *i amici*;
- la creación de formas híbridas del plural de los artículos indeterminados: * *uni amici*; * *une persone*;
- el uso del posesivo *suo* en lugar de *loro* en la tercera persona plural: * *Carlo e Anna sono andati a casa con i suoi parenti*;
- el uso del artículo con función pronominal: * *Io non ho la macchina*, *uso la di mia mamma*;
- la sustitución del artículo determinado por el pronombre demostrativo: * *la che preferisci*.

Morfología nominal

- la transferencia del número de algunos sustantivos por interferencia de la L1: * *il pelo* por *i capelli*;
- dificultades en la formación del plural de sustantivos y adjetivos que terminan por *-e*: * *le canzone italiane non mi piacciono molto*; * *ho visto molte cose interessante*;

[5] Para agilizar la consulta colocamos las distintas categorías gramaticales por orden alfabético.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- el uso del sustantivo plural con *ogni* y *qualche*: * *qualche persone*, * *ogni giorni*;
- el uso de *qualcuno* como adjetivo: * *qualcune persone*; * *qualcun ladro*.

MORFOLOGÍA VERBAL

- la generalización del uso del auxiliar *avere* en lugar de *essere* en los tiempos compuestos: * *mi ho svegliato*; * *ho andato*;
- la omisión de la concordancia de género y número del participio pasado en los tiempos compuestos con el auxiliar *essere*: * *ci siamo annoiato*;
- la omisión del interfijo *-isc-* en los verbos en *-ire* que lo precisan (* *quando fine il corso?*) o adición innecesaria del mismo: * *finisciamo*;
- el mantenimiento de la terminación en *-a* en la primera persona singular del imperfecto de indicativo: * *io andava*; * *io vedeva*;
- el mantenimiento de la vocal temática *-a* en el futuro y en el condicional de los verbos de la primera conjugación (* *comin-ciarò*, * *studiarei*) por calco del español;
- el uso del verbo *piacere* en la primera persona del condicional: * *mi piacerei conoscere Roma*;
- la tendencia a la regularización de paradigmas verbales irregulares: * *prenduto*, * *leggiuto*; * *escrivuto*;
- la omisión de la concordancia de género y número del participio pasado en los tiempos compuestos en presencia de pronombres de complemento objeto directo: * *non le abbiamo visto*; * *I tuoi amici? Non li abbiamo incontrato*.

PERÍFRASIS VERBALES

- el calco de la construcción perifrástica durativa del español *estar* + *gerundio*, que genera formas como * *sono stato bailando per tre ore*;
- el uso del gerundio en lugar del infinitivo en perífrasis verbales que indican la continuidad de la acción: * *continua interrompen-domi*; * *si va rendendo conto.*

PREPOSICIONES

- la confusión en el uso de las preposiciones *a* e *in* para indicar movimiento hacia un lugar (* *Vado a Italia*) o permanencia en el mismo (* *Vivo in Salamanca*);

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- el mantenimiento de la preposición *a* cuando el complemento objeto es una persona: * *ho visto a Monica*;
- el uso de la preposición *su* en lugar de *di* para introducir el complemento de argumento: * *questo film parla sulla...*; * *la conferenza tratta sulla...*;
- la confusión en el uso de las preposiciones *di* y *da* para indicar origen o procedencia: * *Vengo di Madrid*; * *Sono da Barcelona*;
- la neutralización de la distinción entre las preposiciones *di* y *da* para indicar la función o las características de algo: * *costume di bagno*;
- el uso de la preposición *a* en lugar de *da* para indicar movimiento hacia el lugar donde se encuentra alguien: * *vado al dottore*;
- la tendencia a mantener la separación en las *preposizioni articolate*: * *a la*, * *en la*;
- el uso de la preposición *per* en lugar de *da* en la forma pasiva: * *i ladri sono stati arrestati per la polizia*;
- la omisión de la preposición *a* con verbos que la precisan (*riuscire*, *convincere*, *provare*);
- la omisión de la preposición *di* con verbos que la precisan (*permettere*, *proibire*, *cercare*);
- el uso de la preposición *per* para indicar momentos del día: * *per la notte*; * *per la mattina*.

PRONOMBRES

- la adición innecesaria del pronombre personal de sujeto: * *Io vado al negozio*, *io compro alcune cose e io torno a casa*;
- la reduplicación del pronombre de objeto indirecto (* *a me mi piace*; * *mi hanno scelto a me*) por calco del español;
- la tendencia a mantener la construcción * *si mi* en vez de *mi si* en frases como * *si mi chiudono gli occhi*;
- el uso del pronombre de complemento objeto indirecto *gli* en lugar del directo *li* y viceversa: * *non gli conosco*; * *li dico*;
- la omisión de las partículas *ci* y *ne*, inexistentes en español: * *tutto dipende da quando finisco gli esami: mi Ø mancano tre prima dell'estate*; * *mi piace andare a ballare la salsa ma non Ø posso andare tutte le sere* o el uso de formas sustitutivas: * *non gli piace andare a scuola e siccome non vuole andare là fa i capricci*;
- la sobreextensión del pronombre de objeto indirecto de tercera persona singular femenino *le*: * *Ho visto Paolo ma non le ho detto niente*;

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- la simplificación del pronombre compuesto *glielo* por **se lo*: **Non se lo dico*, *non ti preoccupi*;
- el uso del pronombre español neutro *lo* al comienzo de una oración relativa (** lo che mi scrivi...)*.

SINTAXIS

- el uso de la conjunción *che* en vez de *di* para introducir el segundo término de una comparación: **Questa speranza è più importante che i miei desideri*;
- el uso del indicativo en lugar del subjuntivo en las subordinadas con verbos de pensamiento: **Penso che è un'idea razzista*; **Credevo che Roma e Napoli erano più lontane*;
- el mantenimiento del condicional simple en construcciones de futuro en el pasado en que el italiano precisa el condicional compuesto: ** disse che tornerebbe presto*;
- el uso del subjuntivo presente en subordinadas temporales que en italiano exigen el futuro: ** quando veda Maria*;
- el uso del gerundio como complemento circunstancial en frases como: ** ha la mia stessa età […] solo che io sono qua godendo la mia vita*, *viaggiando*, *conoscendo gente*.
- el uso de ** dopo + infinitivo presente* en vez que con infinitivo pasado por calco del español: ** dopo (di) vedere quella scena*, *sono partito*.

SISTEMA VERBAL

- la confusión en el uso de *essere* y *esserci*: **Jerez c'è in Andalusia*; **Nel cassetto sono i miei video: prendili*;
- la sobreeextensión del uso de *stare* en lugar de *essere* por interferencia de la L1: ** sta contento*;
- el uso de *tenere* en lugar de *avere* por influencia de la L1: ** no tengo bici*;
- la dificultad en la utilización del infinitivo en la formación del imperativo informal singular: ** non chiudi la porta.*

El estudio de Katerinov (1975), de tipo cuantitativo y comparativo, señala que los españoles son el grupo que más errores cometió en el uso de las preposiciones, de los pronombres personales y en la elección de los verbos auxiliares y el que menos, junto con los franceses, en el uso de los artículos y en la discriminación entre imperfecto y pretérito perfecto. Katerinov atribuye tan alto número de errores a la

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

sensación de cercanía psicológica que la afinidad entre el español y el italiano genera, lo que lleva a los aprendientes a subestimar las dificultades. También Vietti (2006) señala los efectos negativos generados por la percepción de escasa distancia lingüística y psicológica, aunque estos no afectan la eficacia comunicativa:

> [...] Infatti, se la somiglianza viene percepita anche dagli interlocutori italiani questa forma di italiano ispanizzato risulterà comprensibile senza uno sforzo troppo grande. Ciò significa che l'italiano parlato dai peruviani avrà un successo comunicativo tale da esercitare una forza in direzione opposta all'obiettivo di apprendere bene l'italiano L2. In poche parole, poiché questa varietà di italiano 'funziona', nel senso che garantisce la comprensione reciproca, ciò agisce da freno sulle motivazioni dell'apprendente a sviluppare ulteriormente la propria interlingua (Vietti 2006, 220).

Con referencia a la adquisición de la morfología, Schmid (1994) observa que, si por un lado, la cercanía estructural entre el español y el italiano facilita la transferencia de sufijos nominales y verbales, por otro, determina el riesgo de fosilización de la generalización de los alomorfos *me*, *te*, *se* del español como pronombres átonos (en vez de utilizar los italianos *mi*, *ti*, *si*). Aplicando su modelo de análisis de lenguas afines [6], Schmid observa una alta frecuencia de uso de las estrategias de correspondencia y congruencia y un mayor recurso a estrategias de diferencia en la construcción de la morfología de la IL frente a lo observado en la dimensión fonológico-ortográfica. Ceruti (2009) señala como transitorios los errores relacionados con la morfología verbal y la concordancia de género y número; por su parte, Ferrario (2013) apunta que los más persistentes son la omisión de la preposición *a* delante de cualquier complemento de persona (**ho chiesto l'impiegato*, por hipercorrección), el uso del pronombre de objeto indirecto femenino singular *le* en lugar del masculino (**le disse* [a lui] *di tornare subito a lavorare*) y el uso erróneo de algunas preposiciones.

Todos los estudios mencionados concuerdan en que, aunque la incidencia de la L1 va reduciéndose en las etapas avanzadas, su substrato siempre está presente y latente. El estudio de Zurlo (2009) se mueve en esta dirección y se plantea, a través de un test de selección múltiple, medir la incidencia de las interferencias más comunes en los hispanófonos aprendientes de italiano LE. El test se

[6] Véase el apartado 1.4.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

suministró a dos grupos de alumnos: al primero, de 16 informantes, se le propuso un test de 21 preguntas, 6 de las cuales sobre aspectos gramaticales previstos en el A1 y 15 sobre aspectos gramaticales del A2 [7]; al segundo grupo, de 14 informantes, se le propuso un test de 27 preguntas, de las cuales 13 de nivel B1, 10 de nivel B2 y 4 de C1 [8]. Aunque en el primer test los errores nunca superaron el 30%, los resultados muestran que las áreas más vulnerables son las de los pronombres, la construcción del complemento de objeto directo e indirecto, el uso de los auxiliares en los tiempos compuestos y las preposiciones de lugar. En el segundo test el porcentaje de error fue superior al 30% en 10 casos y las dificultades mayores se observaron en la sintaxis del subjuntivo, las construcciones con *verbo + preposición* distintas del español y los adverbios de lugar. Lo que más sorprende, apunta Zurlo, es la gran persistencia de errores en estructuras que los aprendientes de este nivel ya deberían dominar, como lo son la construcción del complemento objeto, los pronombres átonos y los verbos auxiliares. Al igual que otros autores, Zurlo concluye que, aunque la interferencia de la L1 es un elemento positivo en las primeras etapas de adquisición, también es la causa principal de los fenómenos de fosilización que se observan en los niveles avanzados de esta interlengua (Zurlo 2009, 57-61).

Las tres áreas en que se han observado mayores dificultades y riesgos de fosilización en la interlengua del italiano de los hispanohablantes son el sistema verbal, los pronombres y las preposiciones. Excepto los ya mencionados, no se han encontrado estudios específicos ni sobre la adquisición de la morfología verbal ni de la sintaxis mientras sí merece la pena señalar los trabajos de Bini (1991, 1993 y 2000) sobre los pronombres y los numerosos artículos de Solsona

[7] Los temas eran: las preposiciones de lugar, el locativo *a casa*, el *ne* pleonástico, los auxiliares para la formación de pretérito perfecto, los posesivos, los verbos reflexivos, las *preposizioni articolate*, los pronombres personales y de complemento objeto directo e indirecto, la perífrasis *stare + gerundio* y los comparativos.

[8] Los temas eran: los pronombres relativos, el *ne* pleonástico, las preposiciones y los adverbios de lugar, los auxiliares del pretérito perfecto, algunos falsos amigos (*guardare*, *incorporare*, *salire*), los pronombres personales, los verbos reflexivos, los nombres colectivos, los verbos con construcciones distintas del español (*piacere*, *contare*, *sognare* y *pensare*), el complemento objeto, las diferencias de uso entre pretérito perfecto y pretérito indefinido, el subjuntivo presente e imperfecto con verbos de opinión y en oraciones concesivas.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Martínez sobre las preposiciones (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008, 2010).

Bini (1991 y 2000) ha comparado la adquisición de los pronombres clíticos en la IL de aprendientes españoles de italiano con la de una aprendiente alemana con el objetivo de observar si seguían las mismas secuencias de desarrollo o si había alguna diferencia significativa. La conclusión a la que ha llegado es que las secuencias de desarrollo son las mismas y que la cercanía tipológica entre el italiano y el español acelera el aprendizaje y facilita el paso de una etapa a otra. Los rasgos comunes de la IL de los hispanófonos y de la alemana están relacionados con la presencia de fórmulas o sintagmas fijos (* *Io mi chiamo Jacqueline*); la omisión de las partículas *ci* y *ne* también en los niveles avanzados; la evitación de los pronombres clíticos y la preferencia por la repetición del sustantivo (* *un uomo tira il sasso e il cane corre dove è il sasso*, *riporta all'uomo il sasso, l'uomo tira il sasso e il cane riporta il sasso*); la hipergeneralización del clítico *li* (complemento de objeto directo masculino plural italiano) en lugar de todos los demás (* *Il direttore del manicomio comincia la ricerca dell'uomo perche è un loco pericoloso*, *perché non li* [=] *conosce*) y la sobreextensión de los clíticos de tercera persona en todos los casos en que se precisa un pronombre de complemento (* *Mario la domanda che cosa ha fatto*; *Maria lo racconta che è stata con un'amica …)*. Entre las características típicas solo de la IL de los hispanohablantes Bini señala la reduplicación del pronombre en las construcciones *átono* + *tónico* + *átono* + *SN*, ausentes en el italiano estándar, como por ejemplo * *La secretaria le dice a lui*, por calco del español y el uso de la construcción *esserci* como verbo personal en lugar de *avere* (* *L'aula ha due finestre*, *i pareti sono verdi* e *l'aula ci sono molte sedie*). Bini sostiene que en este caso no se puede hablar de transferencia sino de influencia indirecta de la L1 causada por una congruencia parcial entre el italiano y el español [9] (Bini 2000, 38-41). Por último, Bini (1993) estudia el parámetro del sujeto nulo o *pro-drop* [10] en aprendientes hispanófonos de italiano L2 para ver en qué

[9] Esta congruencia parcial se explica por la correspondencia entre el italiano *esserci* y el español *hay* y la existencia, en ambos idiomas, del *haber* (esp.) / *avere* (it.) como verbo personal.

[10] El parámetro del sujeto nulo o parámetro *pro-drop* se refiere a la posibilidad de omitir [+ PD] o a la obligatoriedad de especificar [– PD] el pronombre personal sujeto. Según este parámetro las lenguas se dividen en dos categorías: las lenguas *pro-drop*, como el italiano y el español, en que, excepto en funciones

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

medida una norma igual en la L1 y en la L2 afecta al desarrollo de la interlengua en las primeras etapas de adquisición: si bien concluye que la omisión del pronombre sujeto desde las primeras fases de adquisición de la L2 puede adscribirse a transferencia positiva de la L1, no excluye que el aprendizaje correcto de estas formas dependa del hecho de que el rasgo de *no marcado* del pronombre sea un valor inicial de la Gramática Universal postulada por Chomsky (Bini 1993, 137-138).

Los numerosos estudios de Solsona Martínez ahondan en la adquisición de las preposiciones propias italianas por parte de aprendientes universitarios españoles. El primer estudio, de 2004, se centra en la preposición *a* a través del análisis de la traducción de 20 frases del español al italiano (en las cuales aparecían un objeto directo, un objeto indirecto o ambos) realizada por 48 sujetos de nivel inicial: la conclusión a la que llega es que la persistencia de este error no se debe solo a la interferencia de la L1, sino también a una competencia gramatical deficiente en la propia L1, que dificulta la identificación del complemento de objeto directo o indirecto y, por ende, la decisión de si insertar u omitir la preposición. En 2007a profundiza el tema de la adquisición de las preposiciones a través de una prueba de composición escrita suministrada a 57 alumnos universitarios que habían cursado 35 horas de clase y no habían recibido *input* explícito sobre las preposiciones, aunque habían sido expuestos a ellas de manera inductiva. De los 582 usos preposicionales detectados, las seis preposiciones italianas más frecuentes eran: *a*, *di*, *in*, *con*, *per* y *da* y no se encontró ningún uso de *su* ni de *tra/fra*. Sin embargo, la estudiosa apunta que

> no sólo es interesante el número de veces que los alumnos sometidos a estudio han utilizado una preposición, sino las veces que han acertado utilizándola. La preposición *a* se ha utilizado 213 veces, 151 veces bien (71%) y 62 mal (29%); *di* 127 veces, 78 bien (61%), 49 mal (39%); *in* 93 veces, 61 bien (66%), 32 mal (34%); *con* 67 veces, 67 bien (100%);

---

específicas, no es obligatorio especificar el pronombre personal sujeto porque la flexión verbal permite identificarlo (*compré un reloj* y no obligatoriamente *yo compré un reloj*), y lenguas *no pro-drop*, como el francés, el inglés y el alemán, en que es obligatorio especificar el pronombre personal sujeto. En las lenguas *pro-drop* el parámetro del pronombre se define como *no marcado* porque no es obligatorio especificarlo, mientras que en las *no pro-drop* se lo define *marcado* porque su presencia es obligatoria.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> *per* 32 veces, 28 bien (87, 5%), 4 mal (12, 5%); *da* 18 veces, 9 bien (50%), 9 mal (50%). Estos porcentajes nos informan de que la preposición *con* no ofrece aparentemente problemas al aprendiz español de italiano y que las que más dificultad entrañan son *da*, *di* e *in* (Solsona Martínez 2007a, 48-49).

Entre los errores más comunes señala: la falta de unión o la unión incorrecta entre la preposición y el artículo determinado (** Mi alzo a le sette*; ** Studio storia del arte*); la confusión entre *a* e *in* tanto en la expresión del *stato in luogo* como del *moto a luogo* (** Lavora a una fabrica*; ** Abito in Saragozza*; ** Voglio andare a l'Italia*); la confusión entre *da* y *di* (** Ho classe tre giorni*, *del lunedì al mercoledì*; ** Sono studentessa da Filosofia e Letras*), la omisión o adición de preposición (** Il fine settimana vado al mio paese a visitare a mia madre*; ** Per la mattina vado a la facoltà*; ** Abitiamo qui Ø due anni*). Entre las estrategias más utilizadas señala la transferencia de la L1 u otras LE, la hipercorrección, la sobregeneralización y la evitación (Solsona Martínez 2007a, 49).

Los estudios de 2006, 2007b, 2007c, 2008 y 2010 se centran en el análisis, o bien de una preposición concreta, o bien de las preposiciones que expresan cierta función. Los informantes de los estudios de Solsona Martínez son alumnos universitarios con distintos niveles de competencia en italiano/LE; su número varía levemente dependiendo del estudio: 188 en los de 2006, 2008 y 2010 y 203 en 2007b y 2007c. Los datos de interlengua que analiza proceden de cuatro pruebas (una composición sobre un tema asignado; la traducción de algunas frases del español al italiano; un ejercicio de *cloze* y una prueba de selección múltiple), cuya dificultad varía según el nivel. Solsona Martínez sostiene que el empleo conjunto de pruebas abiertas y cerradas permite recopilar información más completa sobre las múltiples funciones de las preposiciones objeto de su estudio, ya que la mayor libertad en la construcción del mensaje, característica de las pruebas abiertas, favorece el recurso a estrategias de evitación. Los resultados de todos los estudios mencionados muestran que la prueba en que se ha detectado la mayor cantidad de errores ha sido la traducción y la en que menos la composición. Como era de esperar, a medida que aumenta el nivel, aumenta también la cantidad de preposiciones empleadas y el dominio de las funciones de las mismas.

En cada trabajo Solsona Martínez presenta un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados y analiza tanto los aciertos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

como los errores en el uso de las preposiciones, observa las estrategias más frecuentes, la influencia de la L1 o de otras lenguas y distingue entre errores transitorios y fosilizables. En su trabajo de 2006 observa que la preposición *da* se incorpora a la interlengua del aprendiente hispanohablante más tarde con respecto a otras preposiciones debido a la dificultad de diferenciar los contextos de uso y las funciones; además, señala una paulatina reducción del error en las construcciones pasivas a medida que aumenta el nivel de competencia, mientras que en el caso de las subordinadas finales (* *ho molti esercizi per correggere*) y del complemento de finalidad (* *occhiali di sole*) el error persiste con porcentajes altos también en los niveles avanzados (30% y 50% respectivamente). También son persistentes los errores relacionados con la expresión de los valores locativos de la preposición *da*, sobre todo los de elección errónea de *in* en lugar de *da* (* *sono en el/nel macellaio*) y de *a* por *da* (* *vado al dentista*), que llegan a un 30% en los niveles avanzados. Otros errores a riesgo de fosilización son los relacionados con los complementos de cualidad (* *una ragazza degli occhi azzurri*); de modo (* *una vita di cani*); de precio (* *un francobollo di 0, 26 euro*) y de medio (* *riconoscere qualcuno per/della voce*) con porcentajes que llegan al 50% en las interlenguas avanzadas. También se observa cierta resistencia en superar las dificultades relacionadas con la selección de la preposición adecuada en las regencias verbales, adjetivales y adverbiales, con porcentajes de error que pueden llegar al 70%. En cambio, son errores transitorios de los niveles iniciales a los intermedios la confusión entre *da* y *fa* para expresar valores temporales (* *ti sto aspettando da fa due ore*); el uso de *di* en lugar de *da* en el término inicial de un intervalo temporal (* *di giovedì a domenica*) y la construcción incorrecta de las *preposizioni articolate*. La mayoría de los errores detectados en el uso de las preposiciones se deben a interferencias de la L1, aunque también hay errores intralinguales, que reflejan la inestabilidad y la permeabilidad de la IL, lo que determina el uso de ciertas preposiciones en distribución libre hasta cuando el alumno aprende a asociar cada preposición con su función correspondiente en la LE.

En 2007b Solsona Martínez observa que la incidencia del error en el uso de preposiciones con valor temporal es bastante significativa y que algunos errores persisten también en los niveles avanzados. Los más frecuentes son: la elección errónea (* *Partirò in due settimane*), seguida de la adición innecesaria (* *Noi ci vediamo domani per la*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

mattina), el orden incorrecto (* *Abito a Berlin dieci anni fa*) y la omisión (* *È tre giorni a digiuno*). Entre las principales dificultades para el aprendiente hispanohablante señala la elección de *fa* en lugar de *da*, de *tra/fra* en lugar de *da* y la adición innecesaria de *fa* (* *Fa due ore che sta leggendo la lettera*; * *Sto cercando Pietro da due ore fa*) debida a sobregeneralización resultante de una estrategia de equivalencia semántica entre *hace* y *fa*, que ha sido extendida a *desde hace* dando *da... fa*. Por último, la dificultad en el uso de la preposición *per* con valor temporal se manifiesta sobre todo en los niveles iniciales en complementos circunstanciales (* *O si lavora per la mattina o per la sera*). Entre las principales estrategias observables a través de los errores, Solsona Martínez destaca la transferencia de la L1 u otras LE, la simplificación (sobre todo del nivel incial al intermedio) y la hipergeneralización en todos los niveles.

En sus trabajos de 2008 y 2010 se centra en las dificultades de aprendizaje de *su* y *tra/fra*: en ambos casos apunta que estas preposiciones son muy poco usadas en las pruebas abiertas, posiblemente debido a estrategias de evitación, ya que el porcentaje de error sube de manera significativa en las pruebas cerradas (53% frente a 16%). La mayoría de los errores relacionados con la preposición *su* son interlingüísticos, como por ejemplo el uso de *in* en lugar de *su* (* *era sdraiato nel letto*); de *a* en lugar de *su* (* *andremmo a sciare agli Alpi*); de *di* en lugar de *su* en el complemento distributivo (* *un bambino di quattro ha misure eccessive*) o en el de argumento (* *ho leggeto il tuo articolo degli indiani nel giornale*). Muchos errores se deben también a elecciones erróneas en combinación con algunos verbos: * *continuava pensando sulle vacanze*; * *basò la sua accusa in dati falsi*; * *le stanze dell'hotel di quattro stelle danno al lago*. Solsona Martínez concluye que los errores fosilizables se refieren al empleo de *di* en lugar de *su* en el complemento distributivo y en el de argumento, de *in* y *a* en lugar de *su* en los complementos circunstanciales de lugar *en donde* y *adonde* y al uso de esta preposición junto con algunos verbos (Solsona Martínez 2008, 807-808). Por último, con respecto al uso de las preposiciones *tra/fra*, en su trabajo de 2010 señala que los errores más numerosos se refieren a:

- la elección errónea de *in* en lugar de *tra/fra*: * *Scendo dall'autobus in due fermate*;
- la elección de *da* en lugar de *tra/fra*: * *Scendo dal autobus da due fermate*;
- la elección de otro elemento en lugar de *tra/fra:* * *Questo treno*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

viene da Roma e parte entro due ore per Palermo;
- la elección de *tra/fra* en lugar de *fa*: **I saldi hanno cominciato fra una settimana*;
- el orden incorrecto: **Francesca sono andata fra cinque minuti por Francesca è andata via cinque minuti fa*;
- la elección errónea de *tra/fra* en lugar de *per*: **Io sono vissuta fra tre anni in Inghilterra* por *Ho vissuto per tre anni in Inghilterra.*

De manera parecida a lo que ocurre con la preposición *su*, también *tra/fra* muestran una baja representatividad en la prueba de composición, con un porcentaje de error del 17,4% frente al 40% detectado en las pruebas objetivas. La estudiosa destaca que los errores intralingüísticos son más numerosos que los interlingüísticos y que, si por un lado, los debidos a colocación errónea de la preposición en la frase o a la confusión entre *per* y *tra/fra* son transitorios, por otro, el desconocimiento del uso de *tra/fra* para indicar la distancia temporal o espacial, escogiendo en su lugar la preposición *in* u otros elementos, presentan una mayor tendencia a la fosilización (Solsona Martínez 2010, 302-304).

En 2007d la misma autora analiza la incidencia de los errores en el uso de las preposiciones *di* y *da* en pruebas abiertas y cerradas suministradas a 203 informantes pertenecientes a distintos niveles, del principiante al avanzado. Los resultados muestran que el error más frecuente ha sido la elección errónea de preposición. *Da* ha registrado uno de los índices de frecuencia más bajos, incluso en los niveles avanzados, y un alto porcentaje de error, lo que indica claramente la dificultad que plantea para los aprendientes hispanófonos, que tienden a evitarla en las composiciones libres y cometen muchos errores en las pruebas cerradas en que se requiere su uso. En cambio, la preposición *di* es una de las más utilizadas y presenta un porcentaje de error relativamente bajo. La mayoría de los errores detectados son de tipo interlingüístico: entre estos el uso de *per* en lugar de *da* en el complemento de agente, en el de medio y en las oraciones adverbiales finales; el uso de *di* en lugar de *da* en los complementos de finalidad, cualidad, modo, precio, alejamiento o separación y en el circunstancial de lugar *desde donde*. Asimismo, los errores de omisión o de adición innecesaria de las preposiciones *da* y *di* se deben, en la mayoría de los casos, al calco de estructuras de la L1. Los errores de tipo intralingüístico se manifiestan a través de la simplificación de las diferencias entre *di* y *da* utilizando solo la primera; de la sobregeneralización, por ejemplo del uso de *da* con el

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

verbo *essere* para indicar origen o procedencia (* *Sono da Madrid*) y, por último, a través de la confusión entre *da* y *fa* en estructuras con valor temporal. Mientras los intralingüísticos son transitorios, los interlingüísticos son fosilizables.

Los estudios que se acaban de comentar muestran que, si por una parte, se han profundizado mucho algunos aspectos de la IL del italiano de los hispanófonos, por otra, todavía quedan espacios de investigación que merecerían más atención, como por ejemplo los adverbios, el sistema verbal y la sintaxis del subjuntivo, áreas aún relativamente poco exploradas.

3.4. EL LÉXICO EN LA INTERLENGUA DE LOS HISPANÓFONOS

Aunque el léxico es un ámbito al que se ha dedicado espacio practicamente en todos los trabajos que analizan más dimensiones lingüísticas, los estudios específicos son tan solo cuatro (Bini 1997; Bini - Pernas - Sánchez 1998; Ambroso 2000; Lo Duca - Duso 2008). Entre los errores léxicos idiosincrásicos de la IL del italiano de los hispanófonos señalan:

- los préstamos de la L1: *curso*, *aula*, *lengua*, *camión*, *agricultura*, *fiesta*, etc.
- los falsos amigos absolutos, es decir, palabras iguales o muy parecidas en la forma pero con significado diferente: *carta*, *abitazione*, *infermo*, *salire*, *prezioso*, *andare*, etc.;
- los falsos amigos parciales, o sea, lexemas muy parecidos o iguales en la forma pero cuyo significado coincide solo parcialmente: *macchina*, *classe*, *asilo*, etc.;
- la adaptación morfológica de palabras del castellano: * *sicurità*, * *realità*, * *disparito*, * *devaluazione*, * *soluzionare*;
- la selección de palabras cuyo registro es inadecuado al contexto: *ciao* para despedirse en contextos formales; *dritte* por *indicazioni*.

Schmid (1994) estructura el análisis del léxico de la IL de sus informantes en cuatro macrocategorías: los préstamos, los hibridismos, las interferencias y las simplificaciones, tres de las cuales remiten de manera explícita a la influencia de la L1. Desde una perspectiva cognitiva, que considera la IL un sistema en el que no hay que detectar solo los errores, sino, más bien, tener en cuenta el alcance de la interferencia positiva de la L1, Schmid afirma que el léxico es quizás el sector menos problemático para los hispano-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

hablantes gracias al inmenso acervo común con el italiano. Estamos de acuerdo con este autor, aunque somos conscientes de que la distribución diferente y las parciales congruencias semánticas determinan la presencia, en la IL de estos aprendientes, de palabras que un nativo nunca utilizaría, si bien esto no quita que cumplan de manera satisfactoria con el principio de eficacia comunicativa. Tomando como punto de partida los resultados de Schmid con respecto a la construcción del léxico de la IL, observamos que los hispanohablantes (y también los italófonos) aplican con mucho éxito estrategias de congruencia y correspondencia y se apoyan mucho menos en hipótesis de simplificación léxica que no estén determinadas por la L1. Además, la afinidad favorece la creación de híbridos (** realità* del esp. *realidad* y del it. *realtà*) que, pese a todo, reflejan cierta sensibilidad morfológica de los aprendientes.

Ambroso (2000) analiza los errores léxicos en IL avanzadas comparando las redacciones escritas de 25 hispanohablantes con las de 25 informantes cuya lengua materna es distinta del español. Clasifica los errores según un criterio etiológico a partir del contexto de uso e identifica cinco categorías: 1) errores de estilo (5%), cuando al hablante le falta el control del grado de formalidad que corresponde a la palabra en cuestión *(Vi lascio alcune * dritte per godervi la casa*); 2) errores de sintaxis (14%), cuando el hablante demuestra un control inadecuado de las propiedades sintagmáticas *(* Sollecito rispettosamente a Lei di studiare il mio caso*); 3) errores de orden dentro de la frase (23%), cuando la interlengua no respeta las posibilidades combinatorias establecidas por el uso (*Le maestre devono lavorare * con le unghie* en lugar de *con le unghie e con i denti*); 4) errores semánticos (51%), cuando el hablante atribuye rasgos semánticos no pertinentes a la palabra en cuestión *(Lascio le istruzioni per * il maneggio dello scaldabagno* [...] *a volte si spegne * la fiammetta*); 5) errores de naturaleza intralingüística (7%) (*I posti ci sono: a nome di chi faccio * la riserva?*). Los resultados confirman que la incidencia más evidente de los errores léxicos se manifiesta en la dimensión semántica y se debe a la dificultad de seleccionar la palabra más adecuada al contexto: aunque esto raramente determina la incomprensibilidad del mensaje, representa sin duda un aspecto idiosincrásico de esta IL. Bailini (2003, 143-148) señala también la neutralización de la oposición entre *andare* y *venire* (*sono contenta che * andrai nella mia città: potremo fare tante cose insieme*) y de las diferencias semánticas de algunos verbos pronominales como *farcela*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

y *farsela* (*È stanco: non * se la fa più*). Entre los falsos amigos, los más insidiosos son los parciales o las palabras polisémicas en una lengua pero no en la otra, como por ejemplo *sufrir-soffrire* o *invertir-invertire*.

Bini (1997) y Bini - Pernas - Sánchez (1998) analizan la adquisición del léxico de alta disponibilidad [11] en 158 aprendientes adultos a través de pruebas guiadas y destacan que estas palabras son las más susceptibles de hibridación y fosilización. Entre las dificultades que plantean subrayan: la tendencia a mantener la vocal del español cuando esta es el único elemento de distinción (* *recetta*, * *vocabulario*), o bien por una falsa hipótesis de congruencia, o bien porque los aprendientes la han aprendido por la vía oral y no se han fijado en la diferencia; la tendencia a mantener el grupo consonántico de su L1 (* *instruzioni*) o a mantener la grafía del español (* *divorciare*); la creación de hibridismos elaborados a partir de un lexema al que se agrega un morfema italiano (* *condolenze*, del esp. *condolen(cias)* + el it. *-ze*) o como resultado de la generalización de una hipótesis errónea de correspondencia (* *suogno* por *sogno* debido a la percepción de que el diptongo español *ue* da en italiano *uo* (por analogía con *fuego* → *fuoco*, *bueno* → *buono*, etc.).

Lo Duca - Duso (2008) analizan los procesos de formación de palabra a partir de un corpus de IL de aprendientes con varias L1 y niveles distintos (del A1 al C1) recogido en la Universidad de Padua. Los hispanófonos son 47 (de un total de 88 informantes) y representan el grupo que más errores léxicos cometió, llegando a un 57,7% (927 errores) frente al 42,24% (678) del conjunto de aprendientes con otras L1. Los hispanófonos muestran una buena capacidad de buscar sinónimos o palabras alternativas a las que se pretendía que produjeran (por ej. *autore* por *scrittore*, 114 casos) gracias al acervo léxico común al español y al italiano; también se observa un uso relevante de préstamos – integrales o adaptados – (ej. *librero* por *libraio* y * *storiadore*, * *storiatore* o * *istoriatore* por *storico*), que llegan al 21% (195 ítems). Más numerosas aún (356, el 38%) son aquellas formaciones que resultan de una estrategia morfológica de derivación

[11] Las palabras de alta disponibilidad, según el léxico básico del italiano elaborado por De Mauro en 1980, son aquellas palabras relacionadas con experiencias, sucesos y objetos de la vida cotidiana cuyo uso está muy vinculado al contexto y restringido a la lengua hablada; se distinguen de las de alta frecuencia por su bajo grado de rentabilidad.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

(**bancaio* o **banchista* por *bancario*; **spazzatore* o **pulitore* por *spazzino*), que revelan un buen dominio de los procedimientos de derivación de palabra del italiano y se observan en todos los niveles de competencia. Otra categoría de error muy frecuente es la transferencia del sufijo español *-ero* para formar nombres de agente; esta falsa correspondencia genera **gelatero*, **macellero*; **benzinero* y 128 palabras más presentes en todos los niveles de competencia. Además, las autoras observan errores también en la formación de palabras idénticas en español y en italiano: a la pregunta «come si chiama la persona che cura gli occhi?» el 62% de los aprendientes hispanófonos (29 de 47) contestó con formaciones inadecuadas, que iban de supletivos como *medico* y *ottico* a creaciones como **occhialista*, **occhista* y **occhiulista*: en este caso la morfología derivacional se convierte en un factor de desviación, ya que si el informante no conoce la palabra no puede saber que es idéntica a la de su L1 y acude a estrategias distintas, entre las cuales la de creación morfológica ocupa un lugar privilegiado. También puede ser que el aprendiente, al percibir la palabra como demasiado parecida a la de su L1, rechace una solución que le parece demasiado fácil y busque una palabra diferente: este mismo fenómeno ya lo observaba Calvi (1995, 90) en los aprendientes italófonos de ELE. Sin embargo, las mayores dificultades se observan en la formación de palabras que, aun teniendo una misma base común latina, siguen procedimientos de formación distintos, como por ejemplo las que en italiano se forman a partir de sustantivos mientras que en español a partir de verbos o viceversa. Igualmente difícil resulta la formación de palabras que requieren un interfijo, como *panettiere*, que ha originado **panaio*, **paniere*, **panista*, **panetero* y **panetaio* (Lo Duca - Duso 2008, 86-92). Las dos estudiosas concluyen que la afinidad crea innumerables contaminaciones, convergencias y divergencias no previsibles y que el parentesco genético entre el español y el italiano está lejos de ser un elemento facilitador: el acervo léxico compartido de estos dos idiomas no preserva de errores, al menos en la fase de producción, ya que la L1 sigue siendo el fundamento en el que se apoyan, con adaptaciones fonológicas, gráficas, semánticas y morfológicas. Además, en este último caso la distinta productividad de los procedimientos de formación de palabra en los dos idiomas multiplica las dificultades de los aprendientes, los cuales no logran discriminar lo igual de lo distinto y este aspecto llega a ser tan desorientador que el hecho de que una palabra sea idéntica en los dos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

idiomas no garantiza una producción correcta. De esto se deduce que la morfología léxica es un área con un alto riesgo de fosilización, aunque la incorrección formal no impide una comunicación eficaz.

3.5. ASPECTOS PRAGMÁTICOS DE LA INTERLENGUA DE LOS HISPANÓFONOS

El análisis de los aspectos prágmaticos de la interlengua de los hispanófonos es un campo de estudio reciente que, hasta ahora, se ha centrado sobre todo en el estudio de la adquisición de los usos y funciones de los marcadores discursivos y en las manifestaciones de cortesía. La mayoría de los trabajos se han publicado en el marco del proyecto de investigación *Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2* coordinado por Guil y Borreguero del Grupo A.Ma.Dis del Departamento de Filología Italiana de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo trabajos comentamos a continuación.

Bini y Pernas (2008) analizan la IL de 4 informantes de nivel A2+ del Corpus A.Ma.Dis [12] con el objetivo de describir el uso de algunos marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición. Los resultados confirman que los rasgos distintivos de *d'accordo*, *ma* y *sì* en las fases iniciales de aprendizaje son la multifuncionalidad (un mismo marcador puede asumir distintas funciones en distintos contextos) y la convergencia (a un marcador se le asocia siempre la misma función). Borreguero (2009b), utilizando el mismo corpus, profundiza el estudio de la expresión de la adversatividad en los niveles principiantes, intermedios y avanzados y confirma tanto la alta frecuencia de *ma* desde los niveles iniciales como su uso para expresar dicha función. Estos resultados confirman los anteriores de Bini - Pernas (2008) y contrastan con los de Ferraris (2004) y del *Progetto Pavia* (Giacalone Ramat 2003) que, en los mismos niveles de aprendizaje, atribuyen a *ma* solo una función discursiva, aunque Borreguero (2009b) subraya que tal vez las discordancias en los resultados se deban al distinto tipo de informantes y al contexto de aprendizaje (formal en el Corpus A.Ma.Dis, natural en el *Progetto Pavia*).

En busca de más pruebas que confirmen los resultados anteriores, Borreguero (2009a) utiliza el subcorpus español de

[12] Para más información sobre este corpus, véase el apartado 4.1.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

GranValico (*Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online*) [13] para el análisis de los valores semánticos y textuales de los conectores adversativos en distintos estadios de la interlengua de hispanófonos. Los conectores adversativos más frecuentes detectados en el corpus son: *ma*, *però*, *invece* y *eppure*; en cambio, están totalmente ausentes *tuttavia*, *bensì* y *piuttosto*. El análisis de la frecuencia con que aparecen muestra que el conector *ma* es el más frecuente en todos los niveles; *però* es mucho más frecuente en los niveles iniciales, tal vez por su semejanza con el español *pero*, mientras que en los niveles avanzados se observa la tendencia a evitarlo, quizás por cierta inseguridad acerca de sus usos, y a preferir un conector que suene más a italiano; el conector *invece* aparece ya desde los niveles iniciales pero no se observa un aumento significativo de su uso y, por último, la presencia de otros conectores adversativos, como por ejemplo *eppure* y *mentre*, es casi nula. Los resultados de este estudio muestran que la función más frecuente de *ma* es la adversativa-contraargumentativa, mientras que, cuando funciona como conector de bloques textuales, *ma* suele ocupar la posición inicial en un enunciado, sobre todo para introducir un cambio de focus informativo: **Io guidava e le due erano eravamo contenti. Ma in questo momento la donna bionda se ha annoiato ed ha comminciato a dirmi cose che non capivo*. Otra función textual de *ma* es la de establecer un contraste entre dos elementos que se describen: **L'uno era un uomo sui 30 anni che portava una bicicleta. Era basso*, *aveva un cane e portava occhiali da sole. L'altro era un po' più vecchio del primo. Era altissimo e forte*, *y aveva pure un cane*, *ma un cane più grande e grosso del cane del primo uomo* (Borreguero Zuloaga 2009a, 59-60). Los aprendientes hispanófonos no discriminan la diferencia entre *ma* y *però* [14] y por eso utilizan

[13] El subcorpus que analiza Borreguero en este trabajo (2009a) son textos narrativos elaborados a partir de un *input* visual formado por una serie di viñetas (*Scontro*, *Amore*, *Sogno*, *Equivoco*, *Stazione* y *Rane)* en las que es posible identificar unos personajes y establecer relaciones de causa-efecto. Véase también <http://www.valico.org>. Para más información sobre los corpus *Valico* y *GranValico*, véase el apartado 1.4.

[14] «La principale differenza tra *ma* e *però* è che quest'ultimo non può 'comparire nelle avversative tra SN, SP, quantificatori e avverbi di grado, in cui un membro coordinato deve essere negato esplicitamente' (Scorretti 1988, 262). Inoltre, a differenza di *ma*, *però* – come *tuttavia* ed *eppure* – non può segnalare un rapporto di avversatività esclusiva (Dardano - Trifone 1985, 323). Il suo uso è solo ammissibile quando si tratta di avversatività restrittiva», citado en Borreguero Zuloaga 2009a, 61.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

però exclusivamente en posición inicial, es decir, la única función que el *ma* italiano y el *pero* español comparten. El conector *invece*, en cambio, no plantea ningún problema de adquisición y se observa un dominio cada vez mayor: *Uno era magro*, *l'altro invece grosso* (Borreguero Zuloaga 2009a, 63). Sin embargo, Borreguero apunta que el proceso de adquisición de los marcadores discursivos, tras un rápido progreso en los estadios iniciales de interlengua, se bloquea drásticamente en los niveles superiores, lo que determina una progresión nula tanto en la adquisición de conectores distintos de *ma*, *però* e *invece* como en la ampliación de sus funciones.

Guil (2009b), basándose en el Corpus A.Ma.Dis, observa que no solo la frecuencia de uso de los marcadores discursivos aumenta según el nivel de competencia en la LE, sino que también aumenta la variedad de marcadores que los aprendientes utilizan. Si en la etapa inicial, para manifestar interés por el discurso del interlocutor, 'se agarran' a la polifuncionalidad de *sì*, *va bene* y *d'accordo*, en la intermedia, para expresar la misma función recurren a un abanico más variado, que va de *ah ah*, *ah benissimo*, *sì sì sì*, *ah*, *ok* a *perfetto*, *hai ragione*, *davvero*, *certo*, *guarda*, etc. Por último, en la etapa avanzada, llegan a utilizar casi los mismos marcadores que utilizan los nativos: *sì sì sì*, *è proprio così*, *proprio*, *niente*, *secondo me*, *vero*, *è vero*, *certo*, *veramente*, *beh*, etc.

Bazzanella - Borreguero (2011), utilizando el mismo corpus, estudian el uso del marcador *allora* y observan que los aprendientes hispanófonos lo utilizan en sus funciones interactiva y metatextual ya desde los niveles iniciales, incluso cuando su uso no corresponde al equivalente español *entonces.* Entre las distintas funciones de *allora* destacan: la interactiva, que marca la toma y el mantenimiento del turno de habla; la cognitiva, para introducir una conclusión en relación con algo dicho anteriormente, y la metatextual, para introducir o cerrar un nuevo tema y para cerrar la interacción. Sin embargo, el hecho de que los aprendientes hispanófonos no utilicen *allora* en posición final permite hipotetizar una interferencia de *entonces*; además, resultan todavía poco desarrolladas las funciones cognitivas de *allora*, tal vez porque los aprendientes, en los primeros estadios de su IL, todavía no saben tejer un discurso que permita movimientos internos de tipo inferencial.

También Pernas Izquierdo (2009) utiliza el Corpus A.Ma.Dis, pero en este caso para estudiar los usos del marcador *perché* e hipotetiza que su mayor frecuencia en la IL de los hispanófonos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

frente al habla de los nativos representa, por un lado, un recurso eficaz para la gestión de los turnos de habla, sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje y, por otro, es una estrategia de cortesía, ya que se emplea para 'salvar la cara' frente a una manifestación de desacuerdo o rechazo, para potenciar la complicidad (cuando se utiliza como refuerzo a lo dicho), para justificar las preguntas que podrían amenazar la 'imagen negativa' y para reparar un malentendido.

El Grupo A.Ma.Dis también ha estudiado la función de los marcadores como indicadores de cortesía o descortesía, ya que el dominio de estos elementos del discurso revela el grado de competencia discursivo-interactiva del aprendiente, es decir, su capacidad de producir un texto dialógico y de relacionarse adecuadamente con los demás. En un trabajo de 2008, basado en el análisis de las interacciones simétricas, Guil et. al. analizan la distribución de los marcadores discursivos con función interactiva en los turnos conversacionales. Entre los marcadores de toma de turno por parte del emisor señalan *sí*, *ok*, *d'accordo*, *ecco*, *quindi*, *dunque*, *infatti*, *allora*, *comunque*, *certo* y entre los de cesión de turno *no?* para solicitar consenso, interpretable sea como estrategia de cortesía orientada a reforzar la imagen positiva del interlocutor, sea como estrategia de cortesía negativa para expresar la voluntad de no imponerse y respetar su autonomía de acción. Los autores también observan un alto número de interrupciones, con función tanto colaborativa (interrumpir para sugerir una palabra o terminar la frase del interlocutor) como competitiva, para 'conquistar' el turno de habla (acompañadas de un ritmo más rápido y una subida del tono de voz). Sin embargo, las interrupciones de este tipo, en las culturas italiana y española, se perciben más como 'movimientos' característicos de la interacción oral que como actos descorteses.

En otro estudio de 2010, Borreguero - Guil - Pernas, basándose en las conversaciones entre nativos y no nativos del Corpus A.Ma.Dis, observan que algunos comportamientos que un nativo italiano consideraría descorteses (aperturas y cierres conversacionales inadecuados, formulación de preguntas inoportunas, uso del tuteo en situaciones formales, etc.), paradójicamente, no son percibidos como tales debido al hecho de que los participantes son conscientes de que se trata de simulaciones. La conclusión a la que llegan las autoras es que en un contexto de aprendizaje formal cambian los criterios que permiten clasificar una conversación como descortés a la luz de la distinción de Briz (2004 en Borreguero - Guil - Pernas 2010, 682) en-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

tre cortesía codificada y cortesía interpretada. Entre los fenómenos de descortesía en la apertura y cierre de conversación destacan: 1) el no respeto de las fórmulas de autoidentificación en la interacción con un interlocutor que jerárquicamente reviste un rol superior [15] y 2) el no respeto del grado de formalidad requerido por la situación comunicativa [16]. En otro estudio, Borreguero y Pernas (2010) analizan las funciones de las interrupciones en las conversaciones asimétricas entre nativo y no nativo en el eje de la cortesía-descortesía y observan una extrema facilidad de los aprendientes hispanófonos en el uso de patrones de interrupción pertinentes y adecuados desde el punto de vista pragmático, posiblemente atribuible a la afinidad cultural.

Los trabajos más recientes de Borreguero Zuloaga (2012 y 2014) se encuadran en el proyecto *Estructura informativa y marcación discursiva en la didáctica de la oralidad en italiano y español L2* de la Universidad Complutense de Madrid y la Università degli Studi de Salerno. El proyecto se plantea analizar los mecanismos discursivos de focalización en la interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos y en la del español de italófonos. Los datos que Borreguero analiza en su trabajo de 2012 sobre el marcador *anche* proceden de tres corpus distintos: el COMP.IT.ES (*Corpus Complutense de Italiano Escrito*), que contiene producciones escritas de aprendientes universitarios de italiano/LE de nivel elemental; el corpus oral A.Ma.Dis y las producciones escritas de aprendientes hispanófonos del Corpus VALICO. Los datos que analiza en el trabajo de 2014, en cambio, proceden del Corpus A.Ma.Dis por lo que atañe a la IL del italiano de los hispanófonos y del Corpus C.I.E.I. por lo que se refiere a la IL del español de italófonos [17]. La hipótesis de Borreguero es que la afinidad entre el español y el italiano por un lado, reduce la distancia entre determinadas estructuras, como por ejemplo las dislocaciones a la izquierda, el orden canónico de los constituyentes en un enunciado y las anteposiciones focales, y, por otro, la marca, como en el caso de las oraciones escindidas y pseudoescindidas, las dislocaciones a la derecha, la posición de los adverbios focalizadores y las construc-

[15] El acto de habla que han analizado es la apertura de una entrevista de trabajo, en la que el candidato, en vez de responder con una autoidentificación, contesta con un *ok* a la autoidentificación de su interlocutor.

[16] Se refieren, por ejemplo, al acto de contestar a un *arrivederci* con un *ciao* en una interacción asimétrica.

[17] Para más información sobre los corpus aquí mencionados, véase el apartado 4.1.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ciones presentativas [18]. Las anteposiciones focales se concretizan en un desplazamiento a la izquierda de un constituyente oracional que, sin embargo, sigue manteniendo inalterada su función sintáctica y no necesita de la presencia de un elemento pronominal correferencial que marque dicha función en posición preverbal, como ocurre en las dislocaciones a la izquierda. El constituyente desplazado constituye el segmento discursivo al que el emisor quiere dar más importancia en una determinada situación comunicativa. El italiano y el español cuentan con una serie de mecanismos prosódicos, léxicos y morfosintácticos comunes para la marcación del foco enunciativo. Los mecanismos prosódicos consisten en hacer recaer el acento de intensidad en un elemento del enunciado (el que se quiere enfatizar); los mecanismos léxicos exigen la presencia de un adverbio focalizador (*también*, *incluso*, *solo*, *únicamente*, *exactamente*, *particularmente*); los mecanismos sintácticos suelen manifestarse a través de la alteración del orden canónico de los constituyentes (SVO) y anteponiendo al predicado un elemento que normalmente aparece pospuesto (*Una tarta de fresa trajo Luis a la fiesta* en lugar de *Luis trajo a la fiesta una tarta de fresa*). También existen estructuras sintácticas específicas de focalización, como por ejemplo las construcciones escindidas, (*Una tarta de fresa fue lo que trajo Luis a la fiesta* o *È stato tuo fratello a chiamarmi*). Borreguero sostiene que las anteposiciones focalizadoras revelan un mayor control de los aprendientes sobre la estructura informativa del discurso, ya que son el resultado de una selección consciente de la información que el emisor considera más relevante. Los resultados de esta investigación muestran que en la IL de los aprendientes de nivel A2 las anteposiciones focales son bastante escasas, mientras que las que afectan al desplazamiento de un complemento circunstancial de lugar o tiempo son más frecuentes tanto en la IL del español como en la del italiano. En ambas cumplen una función estructuradora de la organización discursiva porque ayudan al aprendiente a ordenar su narración en el eje temporal. En el nivel intermedio se observa un mayor repertorio de elementos antepuestos y aparecen los adverbios focalizadores y los acentos de intensidad; también aumentan las anteposiciones de los complementos circunstanciales. Por último, en el nivel avanzado se produce una consolidación del uso de las estructuras frontalizadas y se instaura un mayor

[18] Los resultados de este estudio de Borreguero (2014) relacionados con la IL del español de aprendientes italianos se resumen en el apartado 2.5.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

equilibrio entre las anteposiciones focales (ahora más frecuentes) y las anteposiciones de elementos no argumentales (ahora menos frecuentes con respecto a los niveles anteriores), lo que indica que, a medida que se desarrolla su competencia lingüística, los aprendientes cuentan con un mayor repertorio de recursos para estructurar sus enunciados. Borreguero concluye que las anteposiciones focales de constituyentes argumentales son muy escasas en los dos corpus analizados (una decena en el corpus de IL del italiano y ausentes en el de IL del español). En los niveles iniciales e intermedio las anteposiciones focales se construyen, o bien retomando un elemento ya aparecido en turnos anteriores (*italiano devo parlare*; *rosa potrebbe essere*), o bien seleccionando un elemento sin un claro valor contrastivo en enunciados interrogativos (*spagnolo parlano?*). Solo en el nivel avanzado aparecen por primera vez dos casos de foco contrastivo antepuesto (*soldi hanno*; *in periferia non vorrei andare*), aunque son muy frecuentes las anteposiciones de constituyentes no argumentales (complementos circunstanciales de lugar y tiempo y otros complementos preposicionales). Borreguero hipotetiza que la ausencia de muchas de estas estructuras en la IL del español se debe a una preferencia del italiano por construcciones topicalizadoras, especialmente a través de dislocaciones a la izquierda y a la derecha. Este tipo de construcción es poco frecuente en español, donde, en cambio, es posible incorporar una mayor cantidad de constituyentes dentro del foco del enunciado, lo que explicaría la mayor presencia de anteposiciones focales. La influencia de estas preferencias justificaría la mayor presencia de estructuras focalizadoras en la IL de los hispanófonos y su escasísima presencia en la de los italófonos.

Por último, la tesis doctoral de Maggi (2012) analiza el grado de conciencia pragmática de aprendientes españoles de italiano/LE de nivel B1 a través de cuestionarios comunicativos (*Discourse Completion Test*, DCT). Los actos de habla analizados son las peticiones, las disculpas y los cierres de conversación: los resultados de los 196 informantes muestran que la afinidad cultural entre España e Italia ha favorecido una transferencia positiva de tipo pragmático, que ha determinado, según los nativos que constituían el grupo de control, una realización aceptable de estos actos de habla, aunque no se les suela dedicar atención en los manuales de enseñanza de ILE.

Los trabajos comentados en este capítulo muestran que, aunque el italiano como lengua extranjera no tiene el mismo número de estudiantes que el español ni una difusión mundial comparable, el

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

interés que su IL suscita es muy parecido al que se observa por el estudio de la IL de los italófonos aprendientes de español (48 estudios de ILE frente a 46 de ELE). Los *Gráficos 5 y 6* comparan la distribución de los estudios de ILE y ELE según las dimensiones lingüísticas estudiadas:

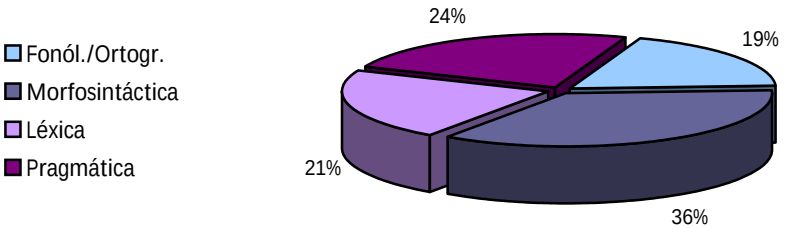


Gráfico 5. Dimensiones lingüísticas de los estudios de ILE.

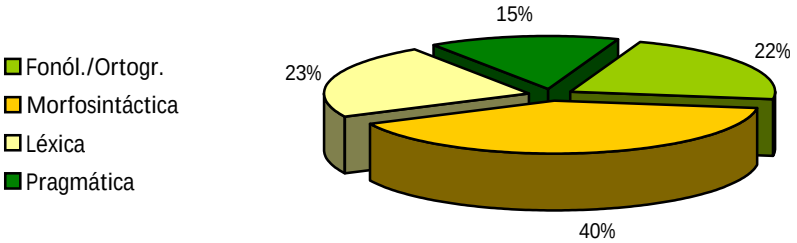


Gráfico 6. Dimensiones lingüísticas de los estudios de ELE.

La diferencia mayor se observa en las investigaciones sobre los aspectos pragmáticos, atribuible, una vez más, a la gran productividad del Grupo A.Ma.Dis. La morfosintaxis es la dimensión más estudiada en ambas IL, con una diferencia de 4 puntos a favor de los estudios de ELE. La cantidad de estudios centrados en el léxico es bastante parecida en las dos direcciones mientras que en los estudios sobre los aspectos fonológicos y ortográficos se registra otro desajuste de 3 puntos.

Un dato que llama la atención es el reducido número de estudiosos que han analizado ambas IL (Bailini 2012; Borreguero Zuloaga 2014; Gil García 2003 y 2005; Devís Herraiz 2011a y 2001b), dato que contrasta con la idea básica de 'análisis de la afinidad' entendida como 'proximidad', 'analogía', 'semejanza' e incluso 'paren-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

tesco' entre estos dos idiomas y sus respectivas interlenguas. Si se considera la IL como *sistema* y si se quiere observar su evolución desde una perspectiva contrastiva, también las IL(s) del español y del italiano deberían estudiarse de manera paralela y bidireccional, con el objetivo de detectar cómo se manifiestan los efectos de la afinidad y qué impacto tienen en la evolución de ambas. Esto supone recopilar corpus paralelos de IL y compartir criterios de recolección y análisis de los datos: no es tarea fácil, pero la tecnología ha acortado las distancias y brinda medios y recursos para agilizar la labor. Creemos que ha llegado el momento de juntar fuerzas e ideas para abrir espacios de investigación novedosos que se apoyen en datos empíricos concretos y en una interacción entre investigadores fructífera y constructiva.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Segunda Parte

EL ESPAÑOL DE LOS ITALIANOS, EL ITALIANO DE LOS ESPAÑOLES: ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

4.
INTERLENGUA Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS: CORESPI Y CORITE

4.1. LOS CORPUS DE INTERLENGUA DEL ESPAÑOL Y DEL ITALIANO

En los últimos 15 años, en el ámbito de la investigación en adquisición del español y del italiano como L2/LE, se ha registrado un interés creciente por la creación de corpus de interlenguas – escritas u orales – de aprendientes con diferentes lenguas maternas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se han recogido corpus de aprendientes anglofónos de ELE e ILE [1] y son bastante exiguos los de aprendientes con lenguas maternas diferentes del inglés [2].

[1] Entre los corpus de ELE de aprendientes anglófonos recordamos el *Corpus de producciones orales de estudiantes anglohablantes* (*SPLLOC*: *a new database for Spanish second language acquisition research)* de R. Mitchell y otros (2008); el *Spanish Learner Language Oral Corpus project* (2008) (*SPLLOC 1. A New Corpus of Oral L2 Spanish)* de N. Tracy-Ventura; el *Spanish Learner Corpus and Exercises project (SLCE)* de D. Koike (2007) y el *Proyecto CEDEL2 – Corpus Escrito de Español L2* (2007) del Grupo de Investigación Woslac de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre los corpus de italiano L2/LE de hablantes cuya L1 no es el español señalamos el *Corpus italiano scritto L2* de aprendientes anglófonos de nivel A2, B2 y C1 (Universidad de Greenwich, Londres) y el *Corpus parlato di italiano L2* recopilado por el *Osservatorio dell'italiano di stranieri e dell'italiano all'estero* de la Università per Stranieri di Perugia, que está formado por entrevistas a aprendientes cuyas L1 son el alemán, el inglés y el japonés.

[2] En este grupo de corpus señalamos el *Anglia Polytechnic University (APU) Learner Spanish Corpus* de A. Ife, que recopila textos escritos (120 000 palabras) de alumnos con distintas lenguas maternas; el *DIAZ Corpus* (L. Díaz Rodríguez, Universidad Pompeu Fabra), que reúne entrevistas semi-espontáneas y cuestionarios suministrados a aprendientes adultos de ELE cuyas lenguas maternas eran el alemán, el sueco, el islandés, el coreano y el chino; el *Corpus de*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

A continuación se presenta una reseña sintética de los corpus de interlengua del español de aprendientes italófonos y de la del italiano de aprendientes hispanófonos existentes en la actualidad. Con respecto a la IL del español de aprendientes italianos, después de unos primeros intentos bastante limitados desde el punto de vista cuantitativo, como lo son el *Corpus de textos escritos por universitarios italianos estudiantes de ELE* de Gutiérrez Quintana (2005b), que consta de 44 textos producidos por 44 informantes o el *Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE* (CORANE) de Cestero Mancera y Penadés Martínez (2009) [3], que reúne tan solo 29 textos producidos por 18 aprendientes italianos, se están elaborando corpus cada vez más cuantiosos. Un ejemplo es el *Corpus* E.L.E.I. (*Español Lengua Extranjera en Italia*) coordinado por Solís García [4], que consta de 154 textos orales [5], 172 textos escritos [6]; 205 textos de comprensión auditiva [7]; 155 textos de comprensión lecto-

---

Aprendices Taiwaneses de Español (CATE) y *The Japanese Learner Corpus of Spanish* de Y. Kamakura. Por último, entre los corpus que recopilan textos en varios idiomas, entre los cuales está también el español, producidos por alumnos con una misma lengua materna reseñamos el *USP Multilingual Learner Corpus* (MLC) de S. Tagnin (2002), que contiene composiciones en inglés, español y alemán de alumnos universitarios brasileños de la Universidade de São Paulo y el *MiLC*, que reune cartas formales, informales y comerciales, currículum vitae, ensayos, informes, traducciones, intercambios síncronos y asíncronos, producidos en inglés, alemán, italiano y español por alumnos universitarios cuya lengua materna es el catalán, recogido por Á. Andreu Andrés et al. en la Universidad Politécnica de Valencia. Para más información véase: Ainciburu (2009); Tono (2010); *Learner corpora around the world*, Université de Louvain, <http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html> y el *Osservatorio sul parlato italiano* <http://www.parlaritaliano.it> [19/04/2016].

[3] CORANE cuenta con 1091 composiciones escritas de 321 alumnos de ELE de 24 lenguas maternas diferentes repartidos en cuatro niveles de competencia. Sin embargo, los informantes italianos son tan solo 18 por un total de 29 textos.

[4] El grupo de trabajo, coordinado por Inmaculada Solís García (Università di Salerno), está formado por Alfonsina De Benedetto, Giulia Ughetta Gouverneur, Teresa Martín Sánchez, Consuelo Pascual Escagedo, Nuria Puigdevall Bafaluy y Catalina Sánchez Serrano.

[5] El corpus cuenta con tres tipos de producciones orales: un diálogo Map-Task, un diálogo con vacíos de información para concertar una cita y una narración monológica de un fragmento de cine mudo.

[6] El corpus de producciones escritas está formado por 88 cartas dirigidas a un interlocutor conocido y 84 a un interlocutor desconocido.

[7] Las actividades de comprensión auditiva abarcan cinco niveles de comprensión: la palabra, la frase, la organización de la información, el nivel del

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ra [8] y 125 traducciones pedagógicas. Los datos proceden de 43 informantes, de 10 de los cuales es posible un seguimiento longitudinal (Martín Sánchez - Solís García 2013; Pascual Escagedo 2013b).

Otro corpus, solo de interlengua oral, es el *Corpus de conversaciones en italiano y en español/LE* (CIELE), que está formado por 45 conversaciones distribuidas en 3 grupos: 1) el grupo A, formado por 15 conversaciones en español entre estudiantes italianos de nivel B1; 2) el grupo B, formado por 15 conversaciones entre estudiantes italianos de ELE de nivel C1; 3) el grupo C, formado por 15 conversaciones en lengua italiana, mantenidas por los mismos interlocutores de nivel C1 del grupo B: los textos de IL, por tanto, constan de 30 conversaciones (Pascual Escagedo 2015).

Un corpus de gran envergadura, todavía en construcción en la fecha en que estamos escribiendo, es ESPALEX, coordinado por Bustos Gisbert de la Universidad de Salamanca. Los datos de IL presentes en este corpus se basan en las pruebas escritas de los exámenes DELE de nivel B2 [9]: en la actualidad consta de 12 576 textos de una longitud media de 175 palabras, agrupados en 5 macrogéneros textuales (cartas formales e informales, textos narrativos, descriptivos y expositivos). Los textos proceden de 6288 informantes con distintas L1, que realizaron las pruebas DELE en los años 2009 y 2010 en 360 centros de examen en 85 países. Según los datos disponibles hasta la fecha, los informantes italianos son 1834 y los textos de su IL digitalizados 321 (Bustos Gisbert - Sánchez Iglesias 2012).

Resumiendo, la panorámica que se puede trazar deja entrever que en los últimos años se ha empezado a valorar también la interlengua del español de aprendientes italianos, pero los datos de que disponemos siguen siendo heterogéneos por variedad y cantidad. En los corpus de IL escrita en que la cantidad de textos y la variedad de géneros textuales son relevantes, o bien solo se ha recopilado un nivel de competencia del MCER (ESPALEX, B2), o bien, cuando abarcan más niveles, se ha recopilado un solo género textual (E.L.E.I., cartas).

---

discurso y la dimensión inferencial.

[8] Las actividades de comprensión lectora se plantean observar en qué medida el informante es capaz de 1) comprender la idea general del texto; 2) identificar información sobre puntos concretos; 3) entender la información objetiva del texto; 4) entender valoraciones y actitudes subjetivas y 5) entender los implícitos.

[9] En el futuro se incluirán también las pruebas escritas de los niveles A2 y C2.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Los corpus de IL oral reúnen un total de 184 textos (E.L.E.I.+ CIELE), que abarcan cuatro géneros textuales distribuidos en varios niveles de competencia y parecen algo más homogéneos.

La interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos suele ser un subcorpus de corpus que recopilan la IL de aprendientes con distintas L1. El *Corpus del Lessico dell'Italiano Parlato da Stranieri* (LIPS) [10] recopila las transcripciones de algunas pruebas orales del examen CILS realizadas entre 1993 y 2006 en la Università per Stranieri de Siena. LIPS incluye 100 horas de lengua oral (diálogos y monólogos), repartidas en los seis niveles del MCER por un total de 2198 pruebas orales, cuyos informantes se habían presentado a al menos dos de las seis pruebas [11]. Las pruebas realizadas por alumnos hispanófonos son 396, repartidas como sigue: 2 de nivel A1; 2 de nivel A2; 92 de nivel B1; 128 de nivel B2; 115 de nivel C1 y 57 de nivel C2 [12].

Otro corpus, en este caso escrito, es VALICO (*Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana*) [13], coordinado por Marello y Corino de la Universidad de Turín, que está dividido en dos partes: una, denominada VALICO, que contiene solo los textos producidos a partir de un *input* visual [14] y otra, denominada *GranValico*, que, además de los mencionados arriba, también contiene textos sobre temas, o bien propuestos por el profesor, o bien de escritura libre, pero siempre de tipo narrativo, descriptivo o argumentativo. *GranValico* contiene 4778 textos, recogidos entre 2002 y 2007, de los cuales 398 están producidos por hispanófonos [15].

---

[10] <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/corpora-di-parlato/653-corpus-lips> [19/04/2016].

[11] En algunos casos hay hasta tres o cuatro pruebas del mismo aprendiente. Este criterio de recolección de los datos permite observar la evolución de la interlengua de un mismo aprendiente.

[12] Comunicación personal de Francesca Gallina, investigadora del *Osservatorio Linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* de la Università per Stranieri de Siena.

[13] <http://www.valico.org/> [20/04/2016].

[14] El *input* consta de 6 viñetas: *Scontro*, *Amore*, *Sogno*, *Equivoco*, *Stazione* y *Rane* <http://www.valico.org/vignette.html> [20/04/2016].

[15] En *GranValico* no se especifica el nivel de competencia, sino los años de estudio de la LE: los textos escritos por hispanohablantes están repartidos como sigue: 108 producidos por informantes con un año de estudio del italiano; 152 con 2 años; 36 con 3 años y 17 con 4 años; a estos hay que añadir 85 textos para los cuales esta información no se especifica.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Otro corpus que contiene textos orales y escritos de IL tanto transversales como longitudinales es ADIL2 (*Archivio Digitale di Italiano L2*) coordinado por Palermo del Centro Linguistico de la Università per Stranieri de Siena en el marco del proyecto *Le interlingue di apprendimento a base non italiana* del *Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano diffuso tra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* (Palermo 2009). ADIL2 consta de 1168 textos (1051 escritos; 65 orales transversales y 52 orales longitudinales) producidos por 1126 informantes y recopilados entre 1997 y 2004. Los informantes hispanohablantes son 53 y produjeron 45 textos escritos y 8 orales, de los cuales 3 longitudinales. Los textos escritos abarcan 5 macrogéneros: instructivo, narrativo, expositivo, descriptivo y argumentativo repartidos en cuatro niveles de competencia [16]. Los textos orales incluyen tanto monólogos como conversaciones, diádicas o de grupo, libres o guiadas, y la sección de textos orales longitudinales consta de algunas entrevistas.

El *Corpus A.Ma.Dis (Análisis de los Marcadores del Discurso*), coordinado por Guil et. al. del Departamento de Filología Italiana de la Universidad Complutense de Madrid, consta de 40 grabaciones audiovisuales de 10 minutos cada una de las cuales 12 entre aprendientes españoles de italiano/LE de tres niveles distintos de competencia (inicial, intermedio y avanzado), 24 entre aprendientes y hablantes nativos y 4 entre hablantes nativos, que sirven como grupo de control. Los datos recogidos son el resultado de interacciones dialógicas simétricas (entre aprendientes hispanófonos adultos) sobre temas informales (elegir un regalo para un amigo y cambiar de casa) y asimétricas (entre aprendientes y nativos) sobre un tema informal y otro formal (respectivamente una conversación con un amigo italiano de un amigo español y una entrevista con una familia italiana para buscar trabajo como canguro).

El único corpus que recopila simultáneamente datos de IL de ELE y de ILE es CORINÉI (*Corpus orale di interlingua spagnolo e italiano*), creado en el marco del proyecto de investigación FARB *La ricerca-azione e le nuove tecnologie nell'insegnamento/apprendimento collaborativo dell'interazione orale. Raccolta di un corpus di interlingua nativo/no nativo*, *spagnolo/italiano* fruto de la colaboración entre la

[16] Los textos escritos por los informantes hispanohablantes están repartidos como sigue: 6 de nivel principiante; 16 elemental, 13 intermedio y 10 avanzado. Entre los textos orales 5 son de nivel principiante, 2 intermedio y 1 avanzado.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Università di Salerno, la Università Suor Orsola Benincasa de Nápoles y la Universidad de Alicante a partir de los años académicos 2009-2010 y 2010-2011 (Chiapello - González Royo - Pascual Escagedo 2010). CORINÉI recopila 86 conversaciones en teletándem por Skype de la duración de 30 minutos cada una (aproximadamente 15 minutos por cada idioma) entre aprendientes italianos de ELE y españoles de ILE, los cuales también se han encargado de transcribirlas (Martín Sánchez - Pascual Escagedo 2012).

En la misma línea, el *CORpus del ESPañol de los Italianos* (CORESPI) [17] y el *CORpus del ITaliano de los Españoles* (CORITE) recopilan textos escritos en e-tándem por correo electrónico entre aprendientes italianos de ELE de la Università Cattolica del Sacro Cuore (Campus de Brescia) y aprendientes españoles de ILE de la Universidad de Salamanca y de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona (Terrassa). CORESPI y CORITE son uniformes por criterios de recolección de datos, número de textos (293 en CORESPI y 257 en CORITE), nivel de competencia de los aprendientes, temas y géneros textuales, lo que permite considerarlos corpus paralelos y utilizarlos como bases de datos contrastivas para el análisis de estas dos interlenguas.

La falta de corpus paralelos de aprendientes italófonos de ELE e hispanófonos de ILE así como el incremento del interés por el aprendizaje del español y del italiano que se ha registrado en los últimos años son razones suficientes para justificar el estudio sistemático de estas dos interlenguas con el objetivo de identificar el potencial y los límites que la afinidad conlleva.

[17] CORESPI es un subcorpus del *Spanish Corpus of Italian Learners* (SCIL). SCIL consta de 457 textos escritos (124 186 palabras) producidos por 43 informantes cuyos niveles de competencia van del A1 al B2 del MCER e incluye tanto textos recogidos de manera transversal como longitudinal. CORESPI incluye solo los textos de 24 de los 43 informantes, que corresponden a aquellos de cuya interlengua se ha logrado llevar a cabo un seguimiento longitudinal (Bailini 2013).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

4.2. EL CORPUS DEL ESPAÑOL DE LOS ITALIANOS (CORESPI) Y EL CORPUS DEL ITALIANO DE LOS ESPAÑOLES (CORITE): CRITERIOS DE CONSTRUCCIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Si queremos que los corpus de interlengua sean una herramienta fiable para llevar a cabo estudios empíricos que compaginen el análisis cuantitativo con el cualitativo, uno de los aspectos fundamentales a la hora de emprender la recogida de datos es la determinación de criterios que dejen claro qué tipo de análisis posibilita cierto corpus. Tono (2003) identifica tres macro-criterios básicos:

1) Criterios relacionados *con la lengua*: se refieren a la distinción entre corpus escritos u orales; al género textual al que pertenecen los textos que los componen (cartas, diarios, ensayos, etc.); al estilo que los caracteriza (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.) y al tema del que tratan;
2) Criterios relacionados *con la tarea*: se refieren a la modalidad de recolección de los datos (transversal o longitudinal, a través de pruebas espontáneas o guiadas); a la posibilidad o no de utilizar recursos para la redacción de los textos (como por ejemplo diccionarios y materiales de consulta) y a la existencia o no de límites de tiempo para llevar a cabo la tarea de producción textual;
3) Criterios relacionados *con el aprendiente*: se refieren a la edad, al estilo cognitivo, a la motivación y la actitud hacia la lengua extranjera, al contexto de aprendizaje y al nivel de competencia en la LE.

Barbera - Marello (2004), además, puntualizan que un corpus de hablantes no nativos ha de permitir distinguir entre textos cuyos autores sabían que iban a ser evaluados y textos cuyos autores sabían que no iban a ser evaluados, porque esta variable influye en el grado de control y de espontaneidad del *output*. Asimismo, un corpus de interlengua debe permitir analizar tanto los textos producidos por un mismo informante a lo largo de cierto período de tiempo como los textos de informantes distintos que forman parte de un grupo con características iguales o similares.

CORESPI (*CORpus del ESPañol de los Italianos*) y CORITE (*CORpus del ITaliano de los Españoles*) son dos corpus longitudinales de interlengua que se han recopilado monitorizando la interacción en e-tándem entre aprendientes italianos de español lengua extranjera (CORESPI) y aprendientes españoles de italiano lengua extranjera (CORITE). Los dos corpus contienen las producciones escritas que los

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

24 informantes se intercambiaron en sus respectivas LE a lo largo de siete meses: CORESPI consta de 293 textos (82 203 palabras), mientras que CORITE consta de 257 textos (70 307 palabras). Para el análisis de la interlengua que se presenta en este volumen solo se utilizan los textos que los informantes produjeron en los primeros tres meses de interacción, ya que el objetivo, en esta fase de la investigación, es el de observar las características de sus respectivas interlenguas en un período de tiempo que, sin ser suficiente para un análisis evolutivo de la IL, sí lo es para ofrecer un cuadro más fiable de su sistematicidad que el que se obtendría analizando un solo texto por cada alumno de cierto nivel. De hecho, CORESPI y CORITE, al recoger de un mínimo de 3 a un máximo de 14 textos producidos por el mismo informante, permiten observar tanto la interlengua individual de cierto aprendiente como la de todos los que pertenecen al mismo nivel y distinguir con mayor exactitud entre los rasgos individuales propios de la IL de un aprendiente concreto y los que son idiosincrásicos de todos los aprendientes con la misma L1. Asimismo, al recopilar las producciones de cuatro niveles de competencia del MCER (del A1 al B2), CORESPI y CORITE permiten observar las características de estas dos IL en distintos estadios de aprendizaje. El *Cuadro 4* ejemplifica las características de ambos corpus teniendo en cuenta los criterios relacionados con la lengua y la tarea:

CRITERIOS RELACIONADOS CON LA LENGUA		CRITERIOS RELACIONADOS CON LA TAREA	
MODO	escrito, correo electrónico, e-tándem.	RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	longitudinal, 7 meses.
GÉNERO TEXTUAL	cartas informales.	OBTENCIÓN DE LOS DATOS	producciones escritas (de tema libre o propuesto por el profesor).
ESTILO	narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo e instructivo.	USO DE RECURSOS	diccionarios, gramáticas, manuales, páginas web.
TEMAS	geografía, música, cocina, folclore, viajes, cine, lecturas, temas de actualidad, medio ambiente y política.	LÍMITES DE TIEMPO Y EVALUACIÓN	1) ningún límite de tiempo; 2) ningún límite de extensión; 3) ninguna evaluación.

Cuadro 4. Criterios generales para la construcción de CORESPI y CORITE.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Cabe destacar, además, que CORESPI y CORITE contienen solo las producciones escritas que surgían, o bien a partir de un tema propuesto por el profesor, o bien a partir de un tema libre; por lo tanto no incluyen traducciones, ejercicios, resúmenes y otros textos (que los informantes se intercambiaban) que no sean muestras espontáneas de interlengua. Los temas tratados van de descripciones (personas, ambientes, objetos) a narraciones (viajes, recuerdos de la infancia, sucesos de la vida cotidiana, etc.); de la expresión de gustos y preferencias (música, cine, lecturas, etc.) a opiniones sobre temas de actualidad; de textos expositivos sobre tradiciones populares a recetas de cocina o instrucciones sobre cómo hacer algo o ir a algún sitio. Por último, cabe recordar que, al ser textos dirigidos a un interlocutor real, mantienen la frescura y la autenticidad de la comunicación espontánea.

Los informantes españoles se reclutaron en dos contextos formativos distintos: el grado en Filología Italiana de la Universidad de Salamanca (USAL) y los cursos de lengua italiana de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Barcelona (Terrassa). En cambio, los italianos eran alumnos de primero y segundo año de español del grado en Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Università Cattolica del Sacro Cuore (Campus de Brescia) [18]. El e-tándem se presentó a ambos grupos de alumnos a través de una ficha que los respectivos profesores llevaron a clase *(Cuadro 5)* y que se redactó en ambos idiomas [19].

A los alumnos que dieron su disponibilidad a participar en el proyecto se les envió un cuestionario *(Cuadro 6)* cuya finalidad era obtener información acerca del estilo cognitivo dominante y del rasgo de la personalidad más marcado frente al aprendizaje de una lengua extranjera [20]. El criterio de formar parejas que tuviesen, o bien el mismo estilo de aprendizaje, o bien un estilo de aprendizaje compatible

[18] Se limitó la selección al primero y segundo año de dicho grado porque el 42% de los alumnos había estudiado español durante 3 o 5 años en el bachillerato, por lo tanto los niveles de competencia en ELE de los italianos de estos cursos ya reflejaban los niveles del MCER que se pretendía analizar.

[19] Se incluye aquí solo la versión en español de la ficha destinada a los italianos. En total se realizaron cuatro versiones del mismo texto: una en español y en italiano destinada a los españoles y otra en español y en italiano destinada a los italianos.

[20] También en este caso cada alumno podía elegir en qué idioma leer y completar el cuestionario.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

se consideró útil para fomentar una interacción significativa y una buena atmósfera de colaboración, pues los participantes iban a trabajar juntos durante un periodo de tiempo bastante largo. Como aliciente para promover la participación en el e-tándem se les ofrecieron dos puntos premio en la nota final de evaluación de sus respectivos cursos de ELE e ILE.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

PRESENTACIÓN PROYECTO TÁNDEM

1. ¿Te gustaría mejorar tu español trabajando con un compañero español? SÍ NO

2. ¿Has oído hablar alguna vez del Proyecto Tándem? SÍ NO

Si has contestado SÍ a la pregunta número 2, escribe lo que sabes o te imaginas que es el Proyecto Tándem. .....

En el Proyecto Tándem dos personas de lengua materna diferente trabajan en pareja para aprender cada una la lengua materna de su compañero. En tu caso, se trataría de trabajar con un/a compañero/a español/a que está aprendiendo el italiano. Trabajar en tándem te permite aprender muchas cosas de la lengua y la cultura extranjera que estudias a través del contacto con un nativo. En otras palabras, cada uno de los dos compañeros se pone a disposición del otro como 'experto' de su propia lengua y cultura. Así, por ejemplo, tu compañero español podría corregir un texto que hayas escrito, ofrecerte ejemplos de uso de la lengua, ayudarte a preparar un examen o alguna tarea que tu profesor te haya encargado o satisfacer alguna curiosidad que tengas acerca de su cultura. Por supuesto, tú estarías dispuesto a hacer lo mismo con él/ella. Esto no significa que los dos vayáis a reemplazar al profesor, sino que os ayudaréis mutuamente en lo que podáis, contando siempre con la colaboración del profesor para aclarar dudas o hacer preguntas. Trabajar en tándem es una forma de practicar el idioma extranjero sin miedo de ser evaluados, aprovechando la ayuda de un compañero nativo para llevar a cabo las tareas que tengas que hacer para tu curso.

Por ejemplo, ¿le dedicarías a tu compañero español una hora a la semana para corregir su trabajo en italiano o para contestar a alguna pregunta sobre tu propio idioma? ¿Estarías dispuesto/a a escribirle un texto en italiano para que vea cómo escribe un nativo? Otro aspecto importante del tándem es que hay que dedicar el mismo tiempo tanto a la propia lengua materna como a la extranjera que se está estudiando. Por supuesto, él se comprometerá a hacer lo mismo contigo... y a corregir los textos que tú le escribas en español. Pero no sirve hacerlo solo una vez, porque en el Proyecto Tándem es importante la continuidad a lo largo de todo el año académico.

Te estarás preguntando cómo vas a poder tener a un español siempre al alcance de la mano... Pues ¡a través del correo electrónico! De esta forma podrás organizar el trabajo a tu ritmo, cómo, dónde y cuándo quieras.

Tu profesor/a premiará tu participación en el Proyecto Tándem: si mantienes un intercambio regular de mensajes y trabajos con tu compañero español a lo largo de todo el año, ganarás 2 puntos en la nota final del curso. Si estás interesado en participar, escribe aquí tus datos:

Nombre y Apellidos: .....
Correo electrónico: .....
Tu nivel de conocimiento del español: .....
Indica el nivel del Marco Europeo de Referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2 - si no lo sabes, pídele ayuda a tu profesor/a) y el número de horas que hayas cursado. Será más fácil buscarte un compañero que tenga en italiano el nivel que tú tienes en español.
Por favor, envía esta ficha a: sonia.bailini@unicatt.it.

Cuadro 5. Presentación del proyecto e-tándem.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

CUESTIONARIO ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS [H1]

Este cuestionario te será útil para entender mejor tu manera de aprender una lengua extranjera.

PRIMERA PARTE: completa el cuestionario

Las siguientes afirmaciones describen algunos hábitos de estudio y modos de aprender una lengua. Decide en qué medida cada afirmación refleja tu actitud poniendo una cruz en la columna correspondiente. Trata de ser lo más sincero que puedas: no elijas la respuesta que crees que *habría que dar* sino la que *realmente* describe tus hábitos personales. Ten en cuenta que *no hay respuestas correctas o incorrectas*, sino solo preferencias individuales.

		(casi) siempre	*a menudo*	*alguna vez*	*raras veces*	*(casi) nunca*
1. Cuando leo un texto o escucho un diálogo siento la necesidad de entender todas las palabras.	A					
2. Me molesta no entender bien cómo funciona una estructura gramatical.						
3. Cuando cuento algo, tiendo a dar muchos detalles.						
4. Prefiero fijarme en más ejemplos de una estructura antes que pensar en la regla gramatical.	B					
5. Cuando leo o escucho, al principio me fijo solo en las ideas principales.						

[21] Traducción y adaptación mía del cuestionario elaborado por Luciano Mariani y descargable de <http://www.learningpaths. org/Questionari/stilil2 compatto.htm> [20/04/ 2016].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

6. Para mí es fácil sintetizar lo que se ha dicho en una conversación o en un debate.						
7. Me gusta, si es posible, preparar con antelación lo que quiero decir y pensar en cómo decirlo.	C					
8. Cuando hablo trato de controlarme y de corregirme en cuanto noto que he hecho algún error.						
9. Intento expresarme bien desde el principio antes que tener que repetir o reformular mi discurso.						
10. Para expresar lo que quiero, corro el riesgo de usar estructuras y palabras de las que no estoy seguro.	D					
11. Me lanzo a hablar y escribir sin construir mentalmente las frases antes.						
12. Cuando hablo o escribo me fijo más en el contenido que en la forma.						
13. Me gusta trabajar de manera autónoma, sin demasiados controles externos.	E					
14. Comprendo y recuerdo más cuando estudio por mi cuenta.						

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

15. Aprendo más haciendo actividades individuales (leer, ver vídeos, hacer ejercicios, navegar en Internet...)						
16. Para tener una idea clara de mi nivel y de mis progresos necesito la opinión de mi profesor o de un experto.	F					
17. Me gusta trabajar en grupo y me parece que de esta manera aprendo más.						
18. Busco oportunidades para usar la lengua extranjera, a través de amigos, chat, correo electrónico ...						

SEGUNDA PARTE: interpreta tus respuestas

En el cuestionario, escribe al lado de cada letra (A-F) la dimensión del *estilo personal* de aprendizaje a la que se refiere:

Estilos cognitivos, es decir las preferencias en el modo de elaborar la información en nuestro cerebro.	A = analítico	B = global
	C = reflexivo	D = impulsivo
Rasgos de la personalidad, es decir los rasgos distintivos de nuestro 'yo' profundo	E = introvertido	F = extrovertido

Cuanto más hayas contestado *(casi) siempre* o *a menudo*, mayor será tu preferencia hacia esa dimensión.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Ahora lee las siguientes descripciones de los estilos y evalúa en qué medida te reconoces en cada una de ellas. ¿Tus maneras de aprender te han ayudado u obstaculizado en el estudio de las lenguas extranjeras?

ESTILOS COGNITIVOS			
A - ANALÍTICO	B - GLOBAL	C - REFLEXIVO	D - IMPULSIVO
Tiendes a analizar la lengua que estás aprendiendo y a darle mucha importancia a la comprensión de las normas gramaticales y al significado exacto de las palabras; te fijas mucho en los detalles y procedes de manera gradual en la comprensión y producción de un texto.	Tiendes a aprender la lengua extranjera escuchando o leyendo, sin fijarte demasiado en la gramática o en el significado exacto de las palabras; para ti es suficiente entender el significado global de un texto que estés escuchando o leyendo; tiendes a emplear frases hechas o expresiones que has memorizado antes que construir frases palabra por palabra.	Siempre quieres reflexionar antes de usar la lengua extranjera; quisieras tener más tiempo para preparar lo que quieres decir o escribir; no te atreves a usar estructuras o palabras de las que no estás muy seguro; tiendes a autocorregirte enseguida cuando piensas haber hecho algún error; necesitas estar seguro de que lo que dices o escribes sea correcto en la forma.	Para ti lo más importante es expresar tus ideas, aunque lo hagas de manera no muy correcta; no te importa hacer errores si logras comunicar; prefieres fijarte más en el significado que en la forma y tiendes a corregir tus errores en un segundo momento antes que planificar antes lo que quieres decir o escribir.

RASGOS DE LA PERSONALIDAD	
E - INTROVERTIDO	F - EXTROVERTIDO
Tiendes a trabajar bien por tu cuenta y prefieres el estudio individual al trabajo en grupo; prefieres decidir tú mismo cómo organizar tu trabajo; no necesitas explicaciones detalladas acerca de lo que tienes que hacer y prefieres buscar tú mismo tus propios errores antes que alguien te los corrija. Tienes una idea bastante clara de tu nivel y de tus progresos antes de recibir la evaluación de otros; tiendes a ser ansioso y poco tolerante hacia los errores y las cosas que no entiendes.	Tiendes a trabajar mejor en el aula antes que en casa, en parejas o en grupo antes que solo; necesitas explicaciones claras acerca de lo que tienes que hacer y trabajas mejor siguiendo las indicaciones del profesor o de un texto, con ejercicios y actividades ya organizadas. Prefieres que sea el profesor quien corrija tus errores y necesitas la evaluación de alguien para estar seguro de tus progresos. Estás relajado cuando usas la lengua extranjera y eres tolerante hacia los errores y las cosas que no entiendes

Puede que no estés de acuerdo con uno o más resultados del cuestionario: pese a esto, te será útil para reflexionar acerca de tu manera de aprender. De todas formas, recuerda que muchas personas aprenden de manera distinta según las situaciones y que, según el tipo de actividad que tengamos que hacer, puede ser más útil un estilo que otro. Trata de aprovechar al máximo los lados positivos de tus estilos favoritos, pero trata también, en la medida de lo posible, de aprender de otra manera: ¡saber emplear más estrategias es mejor que saber usar solo una de ellas!

Cuadro 6. Cuestionario sobre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Tras haber recogido las adhesiones y los cuestionarios, los participantes se organizaron en parejas siguiendo cuatro criterios básicos: 1) nivel de competencia comunicativa; 2) estilo de aprendizaje; 3) edad; 4) motivación. Con respecto al primer criterio las 24 parejas se repartieron como sigue: 4 de nivel A1; 7 de nivel A2; 6 de nivel B1 y 7 de nivel B2.

Los *gráficos 7 y 8* resumen los resultados del cuestionario sobre los estilos cognitivos:

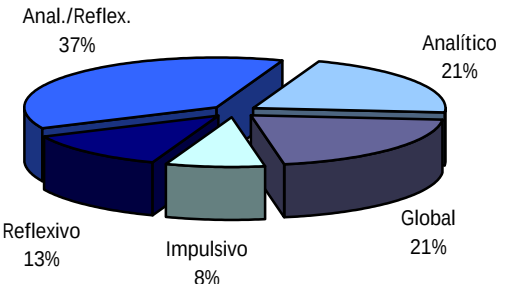


Gráfico 7. CORESPI: estilos cognitivos.

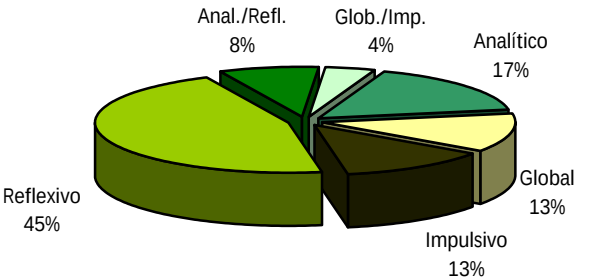


Gráfico 8. CORITE: estilos cognitivos.

Con respecto a los rasgos de la personalidad dominantes, el 58% de los participantes italianos resultaron ser extrovertidos y el 42% introvertidos, mientras que entre los españoles el 63% resultó ser extrovertido y el 37% introvertido. Cuando no fue posible formar parejas con el mismo estilo y con el mismo rasgo de la personalidad dominante, se intentó que al menos uno de los dos fuera común a ambos miembros de la pareja, y, en última instancia, cuando no coincidían, se agruparon analíticos con reflexivos y globales con impul-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

sivos pero con el mismo rasgo de personalidad. Solo en dos casos no fue posible crear parejas con al menos un rasgo en común *(Cuadro 7)*.

ESTILOS COGNITIVOS	RASGO PERSONALIDAD	Nº PAREJAS (24)
analítico	extrovertido	3
analítico/reflexivo [HH]	introvertido	1
analítico/reflexivo	intro- + extrovertido	1
analítico/reflexivo + analítico	extrovertido	1
analítico/reflexivo + reflexivo	intro- + extrovertido	1
analítico/reflexivo + reflexivo	introvertido	3
analítico/reflexivo + reflexivo	extrovertido	2
analítico + reflexivo	introvertido	1
analítico + reflexivo	extrovertido	1
reflexivo	extrovertido	2
global	extrovertido	2
global + global/impulsivo	intro- + extrovertido	1
global + reflexivo	introvertido	1
global + impulsivo	introvertido	1
impulsivo	extrovertido	1
ningún estilo en común	extro- + introvertido	2

Cuadro 7. Estilos cognitivos y rasgos de la personalidad dominantes.

Todos los informantes italianos tenían entre 19 y 23 años, mientras que los españoles iban de los 18 a los 40, aunque el 58% tenía menos de 30 años [23]. La participación en el e-tándem era voluntaria y, en la

[22] La barra (/) entre dos estilos cognitivos indica que ambos miembros de la pareja tenían los mismos rasgos, mientras que el signo + indica que un miembro de la pareja tenía un rasgo y el otro el otro.

[23] Los informantes españoles estaban repartidos como sigue: 6 tenían entre 18 y 23 años; 8 entre 24 y 29; 7 entre 30 y 35 y 3 entre 35 y 40. La diferencia de edad de los dos grupos de informantes se debe a la dificultad de encontrar estudiantes de italiano/LE en las universidades españolas, lo que determinó la elección del público de una Escuela Oficial de Idiomas.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

fase de selección, las variables que se podían considerar como indicadoras del nivel de motivación eran el comentario que agregaban al correo electrónico en el que expresaban su deseo de participar, la rapidez con la que habían manifestado su interés por el proyecto y con la que enviaron el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje.

CRITERIOS RELACIONADOS CON EL APRENDIENTE - 24 PAREJAS			
INFORMANTES ITALIANOS - CORESPI		INFORMANTES ESPAÑOLES - CORITE	
Edad y género	18-23 años, 22 mujeres, 2 hombres	*Edad y género*	18-40 años 17 mujeres, 7 hombres
Nivel de competencia	A1: 4 B1: 6 A2: 7 B2: 7	*Nivel de competencia*	A1: 4 B1: 6 A2: 7 B2: 7
Estilo cognitivo	Analítico: 5 Global: 5 Impulsivo: 2 Reflexivo: 3 Analítico/Reflexivo: 9 Global/Impulsivo: 0	*Estilo cognitivo*	Analítico: 4 Global: 3 Impulsivo: 3 Reflexivo: 11 Analítico/Reflexivo: 2 Global/Impulsivo: 1
Rasgo personalidad	Extrovertido: 14 Introvertido: 10	*Rasgo personalidad*	Extrovertido: 15 Introvertido: 9
Motivación y actitud	Participación voluntaria, interés personal por la lengua y cultura de los países hispanófonos. Frecuencia regular de los intercambios en e-tándem.	*Motivación y actitud*	Participación voluntaria, interés personal por la lengua y cultura italiana. Frecuencia regular de los intercambios en e-tándem.
Otras lenguas conocidas	Inglés: 100% Francés: 25% Alemán: 29% Ruso: 8%	*Otras enguas conocidas*	Inglés: 75% Francés: 38% Alemán: 12% Portugués: 4% Catalán: 83% Gallego: 4%

Cuadro 8. Características de los informantes de CORESPI y CORITE.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Por último, para que el perfil de los participantes sea lo más completo posible, hay que tener en cuenta que tanto los informantes italianos como los españoles ya conocían una o dos lenguas extranjeras además de la LE que utilizarían en el e-tándem y que el 83% de los informantes españoles hablaban también catalán, otra lengua afín a las dos involucradas en la investigación. El *cuadro 8* resume los criterios de construcción de CORESPI y CORITE relacionados con las características de los aprendientes.

Los textos recogidos en los primeros tres meses de interacción en e-tándem son respectivamente 153 (40 507 palabras) para CORESPI y 137 (37 414 palabras) para CORITE.

El *Gráfico 9* muestra la repartición de textos por nivel.

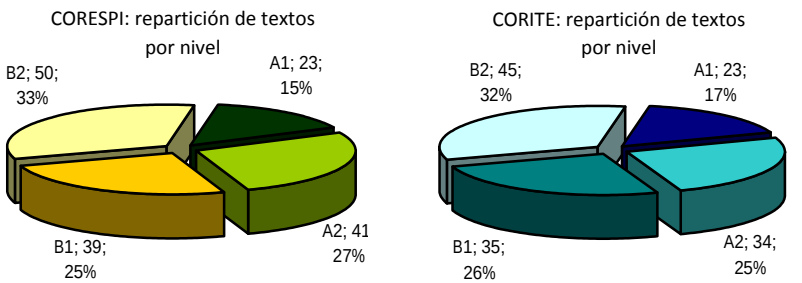


Gráfico 9. Repartición de textos por nivel en CORESPI y CORITE (12/08 - 03/09).

El *Gráfico 10*, en cambio, muestra el número de palabras por nivel.

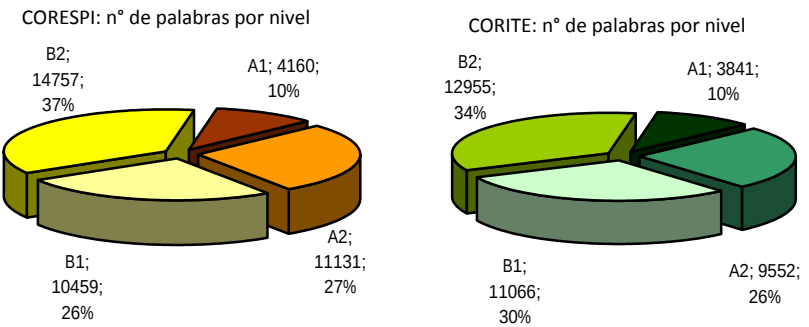


Gráfico 10. Número de palabras por nivel en CORESPI y CORITE (12/08 - 03/09).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Por último, el *Gráfico 11* muestra el promedio de textos por alumno en cada nivel.

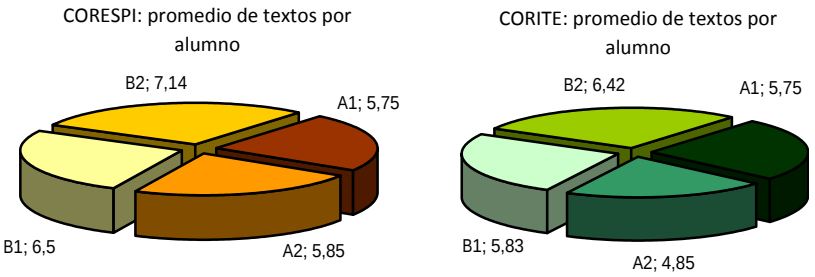


Gráfico 11. Promedio de textos por alumno en CORESPI *y* CORITE *(12/08 - 03/09).*

Los gráficos muestran una repartición bastante equilibrada de los textos en los cuatro niveles de los dos corpus, con una leve superioridad numérica de CORESPI. El *cuadro 9* muestra que el 71% de los informantes de CORESPI produjo entre 5 y 8 textos, mientras que este porcentaje baja al 62,5% entre los informantes de CORITE, en que el número de textos por alumno es levemente inferior, con 7 informantes que escribieron entre 3 y 4 textos frente a los 4 de CORESPI.

Por último, en el *cuadro 10* se observa que, aunque el número mínimo de textos por alumno es mayor en CORITE en todos los niveles excepto en el B1, la distribución de textos por informante en cada nivel es bastante equilibrada, lo que permite definirlos homogéneos.

Sin embargo, de acuerdo con Nesselhauf (2004), cabe recordar las potencialidades y los límites de los corpus de interlengua, que, si por un lado ofrecen la posibilidad de observar la frecuencia de ciertos errores y la influencia de la L1 u otras lenguas extranjeras, por otro, solo permiten ver lo que el aprendiente *usa*, que no necesariamente corresponde a lo que *sabe*. Esto no quita que los corpus de interlengua sean una herramienta útil para toda investigación que se apoye en datos empíricos, ya que son bases de datos reales y extensas, que abren el camino a análisis cualitativos de mayor alcance y fiabilidad.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

CORESPI										CORITE							
N° textos	3	4	5	6	7	8	9	11	13	N° textos	3	4	5	6	8	10	15
N° informantes	1	3	4	9	1	3	1	1	1	N° informantes	2	5	10	2	3	1	1

Cuadro 9. Distribución de textos por informante en CORESPI y CORITE.

CORESPI							CORITE						
A1	N° INFORM. (4)	1	2	1			A1	N° INFORM. (4)	1	1	1	1	
	N° TEXTOS (23)	4	6	7				N° TEXTOS (23)	4	5	6	8	
A2	N° INFORM. (7)	3	3	1			A2	N° INFORM. (7)	1	2	3	1	
	N° TEXTOS (41)	5	6	8				N° TEXTOS (34)	3	4	5	8	
B1	N° INFORM. (6)	1	1	2	1	1	B1	N° INFORM. (6)	1	3	1	1	
	N° TEXTOS (39)	3	5	6	8	11		N° TEXTOS (35)	4	5	6	10	
B2	N° INFORM. (7)	2	2	1	1	1	B2	N° INFORM. (7)	1	1	3	1	1
	N° TEXTOS (50)	4	6	8	9	13		N° TEXTOS (45)	3	4	5	8	15

Cuadro 10. Distribución de textos por alumno por nivel en CORESPI y CORITE.

4.3. METODOLOGÍA Y MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Como señalado anteriormente, CORESPI y CORITE están compuestos tanto por producciones libres que reflejan los intereses personales de los informantes como por textos relativos a propuestas de producción escrita que el profesor enviaba aproximadamente cada tres semanas. En la preparación de estos materiales didácticos se siguieron dos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

criterios: 1) seleccionar temas que promovieran el uso de un abanico de estructuras morfosintácticas y de un repertorio léxico bastante amplio, de manera que los informantes de los distintos niveles pudieran utilizar los recursos lingüísticos a su alcance según sus competencias y 2) proponer actividades que los estimularan a hablar de sí mismos, de sus opiniones y experiencias y que no implicaran una documentación previa, con el objetivo de favorecer la escritura espontánea y promover una interacción amistosa entre los miembros de cada pareja. La idea era que el compañero e-tándem se percibiera más como un amigo experto de la LE que como un mero revisor del trabajo de cada uno. Con este intento se fomentó la producción de textos que reflejaran la personalidad y la creatividad individual, dejando a los aprendientes la libertad de tomar la iniciativa y de enriquecer sus intercambios tanto con soportes audiovisuales (fotografías o vídeos grabados por ellos mismos, canciones y poemas compuestos en LE, enlaces de interés, etc.) como con encuentros personales en Italia o España o virtuales a través de Facebook o Skype.

Cada propuesta iba acompañada de un mensaje de instrucciones, en el que se especificaba la fecha de entrega. Para evitar que la escritura se redujera a la rutina formularia de un mensaje de correo electrónico, se les pidió que cada texto desarrollara un tema concreto y que se enviara como archivo adjunto de Word; además, se los sensibilizó a que cuidaran la forma y la ortografía [24].

En los primeros tres meses de interacción se enviaron cuatro propuestas de escritura:

1) *Autorretrato;*
2) *Describo mi región: geografía, cultura y tradiciones;*
3) *El Carnaval: tradición y folclore en Italia;*
4) *Recuerdos de mi infancia.*

En las páginas siguientes recopilamos las versiones en español, reservadas a los italianos, y aquellas en italiano, reservadas a los españoles.

[24] Por ejemplo, a los italianos se les mandó una hoja de instrucciones sobre cómo activar y utilizar el teclado español.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

AUTORRETRATO

Querido .....:
los datos que me has proporcionado me han permitido encontrarte un/a compañero/a español/a con el que trabajar.

Su nombre es .....

y este es su correo electrónico .....

Ahora lo primero que tienes que hacer es presentarte. Intenta escribir tu 'autorretrato': dónde naciste, cuántos años tienes, dónde vives, cómo eres físicamente, cuáles son las virtudes y los defectos de tu carácter, qué es lo que te gusta y lo que no, qué y cuántos idiomas conoces, dónde y cómo los has aprendido... y todo lo que consideres importante para que tu compañero/a pueda hacerse una idea sobre ti.

Escribe tu texto en español y mándaselo a tu compañero/a antes del 22 de diciembre. Cada vez que le envíes una comunicación a tu compañero/a español, también tendrás que mandarme una copia del mismo mensaje a mí.

Quedo a tu disposición para cualquier pregunta y, si tienes alguna dificultad en ponerte en contacto con tu compañero/a tándem, por favor, avísame.

AUTORITRATTO

Caro .....,
i dati che mi hai fornito mi hanno permesso di trovarti un/a compagno/a italiano/a con cui lavorare.

Il suo nome è .....

e questo è il suo indirizzo e-mail .....

Ora la prima cosa che devi fare è presentarti. Prova a scrivere un 'autoritratto' di te stesso: dove sei nato, quanti anni hai, dove abiti, come sei fisicamente, quali sono i pregi e i difetti del tuo carattere, che cosa ti piace e cosa no, quante e quali lingue conosci, dove e come le hai imparate ... e tutto ciò che ritieni importante affinché il tuo compagno possa farsi un'idea di te!

Scrivi il tuo testo in italiano e mandalo al tuo compagno entro il 22 dicembre. Ogni volta che gli spedirai una comunicazione dovrai mandare in copia lo stesso messaggio anche me.

Sono a tua disposizione per qualsiasi domanda e, se hai qualche difficoltà a metterti in contatto con il tuo compagno tandem, per favore, avvisami!

Cuadro 11. Propuesta de escritura 1: Autorretrato.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

DESCRIBO MI REGIÓN: GEOGRAFÍA, CULTURA Y TRADICIONES

Queridos alumnos:

he notado que muchos de vosotros ya se han escrito y corregido mutuamente más veces y de forma bastante regular pese a la pausa navideña, mientras que otros, después del primer contacto, se han quedado en silencio... Quizá no sepáis que la palabra 'tándem' recuerda el funcionamiento de una bici con dos personas... y si una no pedalea la otra también va más despacio... pero si las dos pedalean, entonces ¡van muy rápido!

A los que todavía no hayan corregido el trabajo de su compañero les pido que lo hagan cuanto antes y se lo envíen, mandándome, como siempre, una copia del texto a mí también. Para que las cosas sean más fáciles e inmediatas para todos, os ruego que destaquéis tanto los errores de vuestros compañeros como vuestras correcciones con un color distinto de aquel del texto.

También he notado que muchos de vosotros se esfuerzan por encontrar temas de que hablar y que otros, en cambio, tienen menos iniciativa... Para los que estuvieran sin ideas, aquí va una propuesta de escritura: *Describo mi región: geografía, cultura y tradiciones.*

Plazo de entrega del texto: 20 de enero.

Por último, una sugerencia práctica: si todavía no lo habéis hecho, cread una carpeta con todos vuestros escritos y las correcciones de vuestros compañeros y ponedla en orden cronológico: de esta manera, dentro de algún tiempo, podréis ver qué progresos habéis hecho. Os agradezco vuestra colaboración. ¡Buen trabajo!

DESCRIVO LA MIA REGIONE: GEOGRAFÍA, CULTURA E TRADIZIONI

Cari studenti,

ho notato che molti di voi si sono scritti e corretti più volte e con una certa regolarità nonostante la pausa natalizia; altri, invece, dopo il primo contatto, sono rimasti in silenzio... Forse non sapete che la parola 'tándem' ricorda il meccanismo di una bicicletta con due persone e se una non pedala anche l'altra va più lenta... ma se pedalano tutte e due, allora vanno davvero forte!

Chiedo a chi non ha ancora corretto il lavoro del proprio compagno di farlo al più presto e di spedirglielo, mettendomi, come sempre, in copia. Per rendere le cose più facili e immediate per tutti, vi chiedo di evidenziare sia gli errori dei vostri compagni che le vostre correzioni con un colore diverso da quello del testo.

Ho anche notato che molti di voi si sforzano di trovare temi di cui parlare e che altri, invece, sono un po' meno intraprendenti... Per chi fosse a corto di idee, ecco qui una proposta di scrittura: *Descrivo la mia regione: geografia, cultura e tradizioni.*

Scadenza entro cui inviare il testo: 20 gennaio.

Infine un consiglio pratico: se non lo avete già fatto, create una cartella con tutti i vostri scritti e le rispettive correzioni dei vostri compagni e ordinatela per data: in questo modo, tra un po' di tempo potrete osservare più facilmente i progressi che avrete fatto.

Grazie per la collaborazione. Buon lavoro!

Cuadro 12. Propuesta de escritura 2: Describo mi región: geografía, cultura y tradiciones.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

EL CARNAVAL: TRADICIONES Y FOLCLORE EN ITALIA

Queridos alumnos:

si no sabéis qué escribirles a vuestros compañeros españoles, he aquí una propuesta de escritura: *El Carnaval: tradiciones y folclore en Italia*.

Quedo a la espera de vuestros trabajos antes del 24 de febrero.

Muchas gracias y ¡buen trabajo!

IL CARNEVALE: TRADIZIONI E FOLKLORE IN SPAGNA

Cari studenti,

se siete a corto di idee, ecco qui una proposta di scrittura:
Il Carnevale: tradizioni e folklore in Spagna.

Resto in attesa dei vostri lavori entro il 24 febbraio.

Grazie e buon lavoro!

Cuadro 13. Propuesta de escritura 3: El Carnaval: tradiciones y folclore

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

RECUERDOS DE MI INFANCIA

Queridos alumnos:

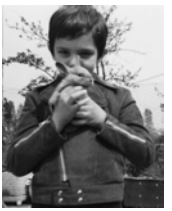
os adjunto una propuesta de escritura para el proyecto tándem: os ruego que le mandéis vuestro texto a vuestro/a compañero/a antes del 24 de marzo.

Si queréis, también podéis mandarle alguna foto de cuando erais pequeños.

Cuando corrijáis el texto de vuestro/a compañero/a, marcad con colores distintos tanto el error como vuestra corrección y no borréis lo que él/ella haya escrito: de esta manera será más fácil para él/ella entender qué habéis corregido. ¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

Mira estas fotos... ¿cómo eras de pequeño/a?

Relata un recuerdo de tu infancia que tengas grabado en el corazón.



RICORDI D'INFANZIA

Cari studenti,

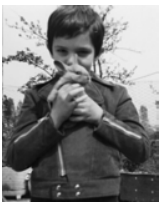
vi allego una proposta di scrittura per il progetto tandem: vi prego di mandare il vostro testo al vostro compagno tandem entro il 24 marzo.

Se vi va, potete mandargli anche qualche foto di quando eravate piccoli.

Quando correggete il testo del vostro compagno, evidenziate con un colore diverso sia l'errore che la correzione e non sovrascrivete il testo: in questo modo sarà più facile per lui/lei capire cosa avete corretto. Mille grazie per la collaborazione!

Guarda queste foto... com'eri da piccolo/a?

Racconta il ricordo d'infanzia che è rimasto più impresso nel tuo cuore.



Cuadro 14. Propuesta de escritura 4: Recuerdos de mi infancia.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

4.4. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE CORESPI Y CORITE

Si bien el Análisis de Errores (AE) ha sido objeto de muchas críticas porque, al centrarse tan solo en lo incorrecto del *output*, no ofrece una visión global de la IL, cabe decir que sigue siendo una metodología de análisis eficaz porque permite detectar las áreas de dificultad que el aprendiente encuentra en su trayectoria de aprendizaje. La interlengua es un sistema dinámico, cuyo avance se basa en un *proceso* de comprobación de hipótesis que se concretiza en un *producto* formado por segmentos correctos e incorrectos de la LE. Por lo tanto, es inevitable que los errores llamen la atención del profesor-investigador. Además, en el caso de aprendientes de lenguas afines, no siempre es fácil ni posible detectar, entre los *output* conformes a la norma de la LE, cuáles se deben a transferencia positiva y cuáles son el resultado del aprendizaje.

Otras críticas al AE subrayan por un lado, la imposibilidad de identificar algunas áreas problemáticas debido al uso de estrategias de evitación por parte del aprendiente, y, por otro, el límite de las clasificaciones de errores, pues a veces estos son el resultado de la convergencia de más factores y no se pueden atribuir con seguridad a una sola causa. Sin duda, la reconstrucción del origen de un error avanza por hipótesis y la petición directa de información al aprendiente acerca del porqué ha producido cierto *output* puede ayudar a reconstruir más claramente el proceso que lo ha generado; sin embargo, cuando se manejan corpus extensos de datos esta opción no es viable. Además, también hay que tener en cuenta que, a menudo, los aprendientes no saben explicar el porqué de sus errores. Pese a esto, aunque en algunos casos no es fácil remontarse al origen de cierto error, el hecho de que no se logre clasificar no impide considerarlo una señal de un área de dificultad. Por lo que se refiere al uso de estrategias de evitación, si, desde una perspectiva sociolingüística, consideramos la IL como 'la lengua' de cierto grupo de hablantes (los aprendientes), observamos que, al fin y al cabo, el uso de este tipo de estrategias es comparable a los falsos comienzos, los anacolutos y las reformulaciones de cualquier hablante nativo de una lengua, quien a veces modifica sobre la marcha lo que quiere decir porque no quiere arriesgarse con una construcción sintáctica que percibe como compleja en su propio idioma.

En los capítulos 5 y 6 se intentará llevar a cabo un análisis de la interlengua que, como tal, valore también los aciertos, pero sin ahon-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

dar en la reconstrucción de sus causas ya que, aunque empíricamente es fácil suponer que, dadas dos lenguas afines, cuando la norma de la L1 y de la LE son iguales el *output* correcto es el resultado de una transferencia positiva, no se puede excluir que sea fruto de un estudio sistemático de cierta norma de la LE porque el aprendiente no se ha dado cuenta de que esa norma es igual a la de su L1. Lo único que sí se puede clasificar como fruto del aprendizaje de la LE es la identificación, en la interlengua, de la aplicación correcta de una norma que en la LE es distinta a la de la L1, es decir, lo que Schmid define como el resultado de la percepción de la diferencia entre la L1 y la LE[25]. El análisis de la interlengua del español y del italiano permite, por lo tanto, ahondar un poco más en la comprensión de los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje de una lengua afín, ya que nos brinda, como investigadores, la oportunidad de entrever no solo las dificultades, sino también las potencialidades que la afinidad conlleva.

En los capítulos siguientes los errores se analizan desde una perspectiva fonológica[26], morfosintáctica y léxico-semántica según un criterio etiológico, es decir, distinguiendo entre errores interlinguales, intralinguales y de simplificación (Vázquez 1999, 38). Los errores interlinguales son el resultado de la interferencia de la L1 o de otras LE(s) y los más frecuentes en las interlenguas del español y del italiano son:

- la omisión de rasgos obligatorios;
- la adición de rasgos innecesarios;
- la selección falsa de formas o palabras por tener estas una distribución diferente en la L1 y en la LE;
- la transposición automática de palabras o normas gramaticales;
- la creación de formas híbridas;
- la falsa colocación.

Los errores intralinguales son los que están relacionados con la adquisición de la LE y destacan alguna dificultad en el uso de alguna de sus reglas. Los más frecuentes son:

- la neutralización de estructuras que, o bien tienen el mismo referente semántico, o bien se encuentran en distribución comple-

[25] Véase cap. 1, apartado 1.4.

[26] Al tratarse de producciones escritas se considerarán solo los errores ortográficos que derivan de asimilaciones al sistema fonológico de la L1 de los aprendientes.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

mentaria;
- la selección errónea de elementos por falta de observación, similitud fonética o arbitrariedad del sistema;
- la generalización falsa de reglas, sin tener en cuenta las restricciones propias del caso;
- la resistencia a eliminar la ambigüedad de elementos sincréticos;
- la ignorancia de las connotaciones textuales.

La simplificación es una estrategia que consiste en ajustar los conocimientos lingüísticos a las necesidades comunicativas y se manifiesta sobre todo cuando el aprendiente intenta comunicar en la LE sin tener todavía los recursos lingüísticos para hacerlo. Los principales errores de simplificación son:
- la regularización de elementos que se apartan de la regla general;
- la neutralización de funciones sintácticas;
- la fusión de campos semánticos que se encuentran en distribución complementaria;
- la eliminación de morfemas redundantes;
- la utilización de estructuras prefabricadas y de un léxico reducido pero muy funcional (Vázquez 1999, 40).

El análisis de errores que se presenta en los capítulos siguientes pretende individuar las áreas más problemáticas en las respectivas IL(s): por este motivo, también se ha seguido un criterio pedagógico, cuyo objetivo es detectar los errores transitorios y los fosilizables [27] para luego planificar acciones didácticas concretas en las etapas de aprendizaje más adecuadas. En este sentido, los criterios de prioridad para una progresión correctora fijados por Vázquez (1999, 44) *(Cuadro 15)* han sido de gran utilidad.

Los errores y los aciertos, entendidos como datos empíricos utilizables para fomentar el proceso de aprendizaje, se han analizado cualitativa y cuantitativamente en el intento de ofrecer un estudio detallado tanto desde el punto de vista de su variedad y tipologías como de la incidencia de su frecuencia en la IL.

[27] Los errores fosilizables son aquellos de los que el aprendiente no se da cuenta y, por más atención que ponga, siempre se le escapa alguno; los errores fosilizados, en cambio, son aquellos de los que el aprendiente es consciente pero no logra controlar; suelen ser interlinguales y no afectan al contenido.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

PRIMERO...	DESPUÉS...
las reglas los errores globales los errores permanentes los errores del nivel anterior los errores colectivos los errores de congruencia	**los casos particulares** los locales los transitorios los del nivel actual los individuales los idiosincrásicos

Entre principiantes: primero los interlinguales ...	... después los intralinguales
En los niveles intermedios: primero los inter- e intralinguales fosilizables...	... después los intra- e interlinguales fosilizados y transitorios
En los niveles avanzados: primero los intralinguales ...	... después los fosilizados

Cuadro 15. Sugerencias para una progresión correctora (Vázquez 1999, 44).

En el análisis de las interlenguas de ELE e ILE que se presenta en los capítulos siguientes se han extraído solo los errores y los aciertos sistemáticos, que se han clasificado según la dimensión lingüística (fonológico-ortográfica; morfosintáctica y léxico-semántica) en que se manifiestan. La incidencia de *output* correctos e incorrectos se ha calculado de manera proporcional teniendo en cuenta su relevancia en un determinado nivel; así, por ejemplo, si en el nivel morfosintáctico el recuento de los errores relacionados con el uso del artículo se ha realizado en todos los niveles del corpus por ser este un tema que se explica ya desde los niveles iniciales, en el caso del contraste entre el uso del subjuntivo y del indicativo solo se han recopilado los errores presentes en las producciones de los niveles B1 y B2. Esto explica también por qué, en términos absolutos, a veces se observan discrepancias numéricas en la incidencia general de los errores. Los datos de CORESPI y CORITE se han analizado utilizando la aplicación *WordSmith Tools*, que permite manejar simultáneamente un número significativo de datos gracias a un sistema de búsqueda por concordancias entre palabras y por palabras clave, lo que garantiza un análisis puntual y certero.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

5.
EL ESPAÑOL DE LOS ITALIANOS: LA INTERLENGUA DE CORESPI

El análisis de la interlengua del español de aprendientes italófonos que se presenta en este capítulo consta de 153 producciones escritas (40 507 palabras), repartidas como sigue: 23 de nivel A1 (4160 palabras); 41 de nivel A2 (11 131 palabras); 39 de nivel B1 (10 459 palabras) y 50 de nivel B2 (14 757 palabras) [1]. Los datos de IL se han extraído a través de la aplicación *Wordsmith Tools* para el análisis de corpus, lo que, si por un lado, garantiza un buen grado de exactitud en el recuento, por otro, conlleva una separación bastante rígida entre criterio cualitativo y cuantitativo [2]. Sin embargo, cabe recordar que cualquier dato numérico, en este tipo de estudios, siempre es relativo y representa tan solo una indicación de tendencia.

5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RASGOS FONOLÓGICOS Y ORTOGRÁFICOS

La premisa al análisis de esta tipología de errores es que el corpus en que se basa consta de producciones escritas y, por lo tanto, en algunos casos, la grafía es el resultado de la percepción o de la adaptación

[1] Estos datos son tan solo una parte de los que constituyen CORESPI. Véase apartado 4.2.

[2] La aplicación de un criterio cualitativo al análisis de la IL supone, por ejemplo, excluir los ítems – tanto correctos como incorrectos – que se repiten en un texto del mismo informante. El balance coste-beneficio de una operación de este tipo utilizando un software de análisis de corpus es tan bajo que se ha preferido incluir en el recuento también los ítems que se repetían.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

de algunos fonemas de la LE, que se reproducen en la escritura según las normas ortográficas de la L1. De un total de 212 errores, el 73% son intralinguales, el 23% interlinguales y el 4% de origen dudoso, ya que podrían interpretarse, o bien como errores interlinguales de transposición, o bien como intralinguales de generalización falsa de alguna norma ortográfica.

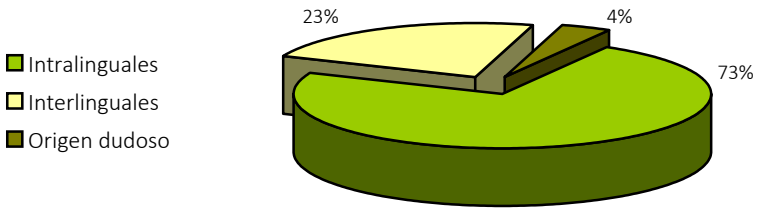


Gráfico 12. CORESPI: incidencia de los errores fonológicos y ortográficos.

El error intralingual más persistente está relacionado con la acentuación y, más en concreto, con la omisión del acento gráfico, como por ejemplo en: * *examenes*, * *buenisimos*, * *leido*, * *fisicamente*, * *parecia*, * *todavia*, * *facil*, * *dificil*, etc. El aprendiente italiano de español suele pronunciar de manera correcta estas palabras, pero no las acentúa gráficamente. Téngase en cuenta que los errores se han extraído de textos en que aparecían otras palabras acentuadas, lo cual significa que los informantes conocían la existencia de las normas de acentuación, por lo tanto no se deben a faltas de tecleo o al no uso generalizado de tilde. También se dan errores de adición de tilde en casos en que no se precisa, como en: * *fuí*, * *bién*, * *fín*, * *trés*, * *exposiciónes*,* *bailarínes.* Este error se debe a la falsa generalización de la norma de acentuación de las palabras agudas: en los primeros cuatro casos se aplica la norma también a los monosílabos, mientras que en los otros ejemplos el mantenimiento de la tilde también en el plural puede deberse, o bien a la tendencia a poner tilde en la vocal tónica sin tener en cuenta la letra final de la palabra – es decir, a una aplicación parcial de la norma –, o bien a la idea de invariabilidad del acento con respecto al número por interferencia del italiano. Sin embargo, ya desde los niveles iniciales se observa la aplicación correcta de la norma de acentuación de las palabras agudas, como por ejemplo *inglés*, *también*, *estás*, *situación*, *región*, *nací*, *quedé*, *comió*, etc.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Asimismo, se observan relativamente pocas dificultades en la colocación de la tilde en palabras esdrújulas cuando su acento tónico coincide con el de la L1, como por ejemplo en *espectáculo*, *república*, *artística*, *música*, *económica*, *clásico*, *último*, etc. Se puede hipotetizar que, para los aprendientes italianos, es bastante fácil identificar el acento tónico en las palabras agudas y esdrújulas y que la dificultad en el reconocimiento del mismo en las llanas es lo que obstaculiza la aplicación de la norma de acentuación correspondiente. Otro error intralingual persistente relacionado con la acentuación es la resistencia a desambiguar la colocación o no de tilde cuando esta discrimina la función gramatical de una palabra, como en los siguientes casos:

> ¿* *Como* estás?
>
> [...] estoy muy curiosa de saber * *como* eres y lo que te gusta.
>
> [...] * *cómo* me gusta el arte, me gustaría ver el Prado.
>
> ¿* *Que* has hecho en estos días?
>
> ¡* *Qué* no te pierdas la pizza y 'los panzerotti'!
>
> ¿* *Tu* y * *tú* familia celebraréis el Carnaval?
>
> La literatura rusa es, en * *mí* opinión, una de las más importantes del siglo XIX.

Entre los errores intralinguales debidos a selección falsa de letra por similitud fonética señalamos la confusión entre *g* y *j*: * *he correjido*; entre *c* y *z*: *muchas * vezes* y entre *cc* y *x* * *conección.* Por último, un error intralingual de generalización falsa bastante persistente es el mantenimiento de la conjunción *y* delante de palabras que empiezan por *i*: *informática * y italiano*; *salir con los amigos * y ir a bailar*; *es una página web útil * y interesante*; *duermo muchas horas * y intento reponer las energías.*

Los errores interlinguales suelen ser transitorios y se deben principalmente a la adaptación ortográfica según la norma de la L1 de palabras parecidas de la LE o a la creación de formas híbridas entre la L1 y la LE, como por ejemplo: * *escriverte*, * *propriedades*, * *imperadores*, * *decideré*, * *difecto*, * *familla*, * *meravilloso*, * *marmelada*, * *inviarte.* En algunos casos se observa la omisión del acento gráfico en palabras que tienen la misma grafía en ambos idiomas y que se diferencian únicamente por la presencia de tilde en español, como por ejemplo: * *tecnologica*; * *musica*; * *mio*; * *economia*, así como la omisión del punto interrogativo o exclamativo al comienzo de la pregunta o de la exclamación: * *Qué hiciste el día de Carnaval?*;

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

** A qué aeropuerto llega el vuelo?*; *Yo estoy muy bien en estos días * Ø y tú?*; ** Qué bonita tu foto!*

El 18% de los errores interlinguales, concentrados en los niveles A1 y A2, se debe al mantenimiento de la ortografía de la L1: ** mucias gracias por la corrección*; ** pinguino*; *qué cursos * frequentas*; *personas que cantan*, *bailan y * lancian confetis.* También típica de los niveles iniciales es la transposición del apóstrofo: ** l'espera*; ** l'antigua batalla*; ** l'espuma.* Por último, hay que mencionar algunos errores debidos a la interferencia de otros idiomas como ** paysaje* del francés y ** major* del inglés. También cabe apuntar que hay errores cuyo origen es dudoso (8 casos), ya que se podrían interpretar, o bien como errores interlinguales de elección errónea de palabras que en la L1 están en distribución inclusiva con respecto a la LE, o bien como intralinguales de resistencia a desambiguar. Se trata de palabras que, aun desempeñando las mismas funciones gramaticales en la LE y la L1, en esta siempre mantienen la misma ortografía mientras que en la LE a cada función le corresponde una grafía distinta, como en el caso del italiano *perché*, que en español puede ser *porque*, *por qué*, *por que* y *porqué* según la función que desempeñe en un enunciado. Esto provoca muchos errores en los aprendientes italianos:

> No tengo mucho tiempo libre ** porqué* el 14 de enero tengo un súper examen de derecho mercantil.
>
> [...] no sé ** porque* pero desde chiquita no lo puedo comer.
>
> [Las playas] son largas y no hay que pagar ** por que* nadie controla.

Tendemos a atribuir el primer ejemplo (** porqué* del it. *perché*, 6 de 8 casos) a la interferencia del italiano y los restantes casos a conflictos internos de normas de la LE.

A la luz de lo expuesto arriba, se puede concluir que la mayoría de los errores fonológico-ortográficos interlinguales desaparece a partir del nivel B1 y que los únicos errores persistentes son los intralinguales relacionados con la acentuación.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

5.2. INTERLENGUA Y MORFOSINTAXIS: UNA PANORÁMICA GENERAL

Las categorías que se han seleccionado para el análisis de la morfología de la IL del español de los italianos son: el uso de los artículos determinados e indeterminados; la morfología nominal; la posición de los adverbios; los usos de *hay*, *ser*, *estar*; los usos de las preposiciones *a*, *en* y *por*, *para*; los pronombres de complemento objeto directo e indirecto; la morfología verbal; el uso de indicativo y subjuntivo y el régimen preposicional de algunos verbos de uso frecuente. Por cada categoría se ha analizado el grado de incidencia de los errores interlinguales, intralinguales y de simplificación así como las características de los *output* correctos.

De un total de 823 errores morfosintácticos, el 59% son interlinguales, el 35% intralinguales, el 4% de simplificación y el 2% de origen dudoso *(Gráfico 13)*.

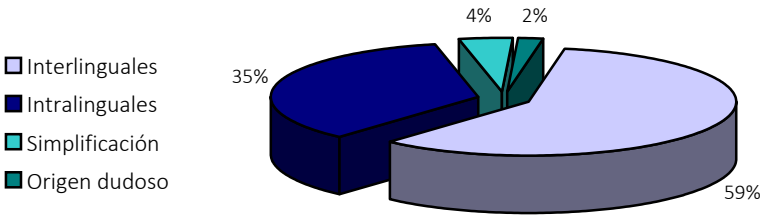


Gráfico 13. CORESPI: incidencia de los errores morfosintáfcticos.

Los gráficos que siguen a continuación sintetizan los principales rasgos morfosintácticos de la interlengua de los aprendientes italianos de ELE y, en los apartados siguientes, se presenta un análisis pormenorizado de cada categoría gramatical. El *gráfico 14* muestra la repartición de los errores por categoría gramatical en los cuatro niveles (A1-B2): las áreas en las que se observa una incidencia significativa son los usos de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto, los de *hay*, *ser*, *estar*, las preposiciones *por* y *para* y los adverbios. En todos estos casos la mayoría de los errores se debe a la interferencia negativa de la L1 y, en parte, a la neutralización de estructuras con el mismo referente semántico (*hay*, *ser*, *estar*; *por-para*). Sin embargo, mientras los errores relacionados con la posición de los adverbios en la oración son transitorios, aquellos relacionados con la discriminación del contexto de uso de *hay*, *ser*, *estar* y de *por/para* son

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

bastante persistentes y también lo son aquellos relacionados con la omisión de la preposición *a* delante de complemento objeto de persona.

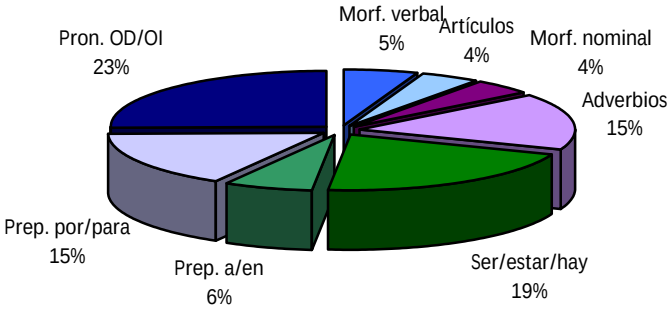


Gráfico 14. CORESPI: distribución de los errores morfosintácticos.

Los errores en el uso de las preposiciones *a* y *en* se deben, en su mayoría, a la transferencia negativa de la L1, pero suelen ser transitorios. El bajo porcentaje de errores de morfología verbal y nominal, en su mayoría transitorios, se debe a la influencia de la transferencia positiva de la L1, que, sin embargo, es menos eficiente en el control de los errores relacionados con el uso de los artículos: de hecho, aunque la mayoría de ellos son transitorios, se observan errores fosilizables relacionados con la adición innecesaria del artículo por interferencia negativa de la L1. La incidencia de errores en la discriminación del uso de indicativo y subjuntivo, que se ha observado solo en los niveles B1 y B2 (y por eso no se incluye en el *gráfico 14*) es bastante relevante, ya que alcanza el 27%; aún más lo es aquella relacionada con la selección de la preposición correcta en las regencias verbales, que alcanza el 39%.

Los datos del *gráfico 15* destacan que los errores interlinguales son más numerosos que los intralinguales en todas las categorías gramaticales excepto en la morfología nominal y verbal y confirman, por tanto, que en el caso de lenguas afines, la interferencia negativa de la L1 es muy relevante. Sin embargo, si, por un lado, la transferencia negativa es el mayor responsable de muchos errores, por otro, su escasa presencia en la morfología nominal y verbal se debe a la transferencia positiva. La común herencia romance del español y del italiano se manifiesta a través de una mayor familiaridad de este tipo de aprendientes tanto con el sistema de concordancias de género

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

y número de sustantivos y adjetivos como con el sistema verbal. Los errores intralinguales en la morfología nominal y verbal han de interpretarse, por lo tanto, como señales de un reacomodo interno de las reglas de la LE, que se van fijando a medida que aumenta el nivel de competencia.

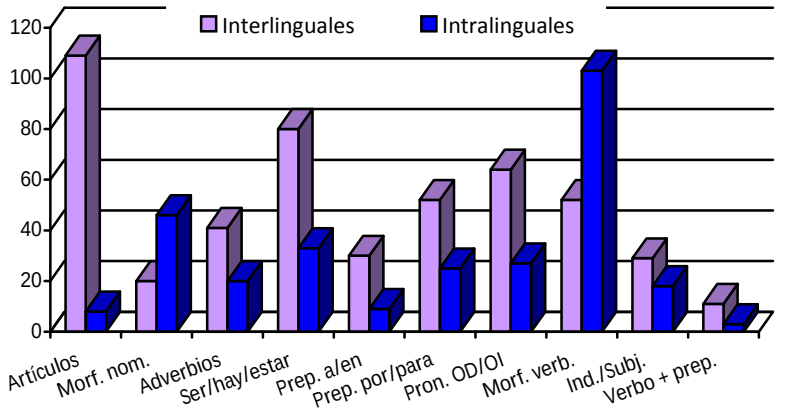


Gráfico 15. CORESPI: distribución de los errores morfosintácticos inter- e intralinguales.

A continuación se presenta el análisis cualitativo de las características morfosintácticas de la interlengua del español de aprendientes italianos.

5.2.1. *Los artículos determinados e indeterminados*

Aparentemente, el uso del artículo determinado e indeterminado no suele representar una dificultad para los aprendientes italófonos de ELE ya que, gracias a la afinidad entre el español y el italiano, suelen valerse del potencial de la transferencia positiva. De hecho, de un total de 3294 ítems, los errores son 122 (4%), de los cuales el 89% interlinguales, el 7% intralinguales, el 2% de simplificación y otro 2% de otro origen.

Los errores relacionados con el uso de los artículos alcanzan el 10% en el nivel A1, se reducen a un 3% a partir del A2 y bajan a un 2% en el B2, lo que permite suponer que se trata de errores transi-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

torios. Entre ellos, los que presentan cierto riesgo de fosilización son aquellos que se refieren a la adición innecesaria del artículo, que siguen manifestándose en el nivel B2.

	OUTPUT	CORRECTO	INCORRECTO
A1	360	324 (90%)	36 (10%)
A2	877	847 (96,5%)	30 (3,4%)
B1	867	839 (96,7%)	28 (3,2%)
B2	1190	1162 (97,6%)	28 (2,3%)

Cuadro 16. CORESPI: incidencia de los errores en el uso de los artículos.

La mayoría de los errores interlinguales se debe a la adición del artículo:

- para referirse a algo en general:

  Me gusta escuchar * *la* música [A1].

  Te he dicho ya que tengo * *un* novio desde hace casi tres años [...] y tú ¿tienes * *una* novia? [A2].

  [...] donde muchos años atras producían * *el* queso [B1].

  [...] no se sentía muy bien... de hecho tenía * *la* fiebre [B2].

- delante de fechas indicadas solo con el año:

  Su carrera musical empezó * *en el* 1987/1988 [B1].

  [...] 'El sí de las niñas', una comedia que tuvo gran éxito * *en el* 1806 [B1].

- delante de nombres propios de países o regiones:

  La región donde yo vivo es * *la* Lombardia [A1].

  ¿La tarantella? ¡No la sé bailar! Creo que es un baile tradicional * *de la* Sicilia o de Nápoles [A2].

  La ciudad no es muy grande, cuenta con solo 200.000 habitantes, pero la provincia, por lo contrario, es bastante extendida, una de las mas grandes de Italia y la mas grande de * *la* Lombardia [B1].

- delante de adjetivos posesivos:

  Yo me llamo V. y soy * *la tu* compañera italiana del tándem [A1].

  [...] añadir lentamente la harina (menos de un kilo en * *el vuestro* caso!) [A2].

  [...] después fuimos a un concierto de * *un nuestro* amigo [B1].

- delante de adjetivos indefinidos:

  * *Un otro* recuerdo es la escuela [A2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Mi profesora de italiano era fantástica, era como * *una otra* madre [A2].

Otro error interlingual bastante frecuente es la transposición del artículo determinativo singular en lugar del plural para indicar acciones rutinarias:

> Yo vivo con mi familia en Verona pero hasta el viernes estoy en Brescia por la universidad. Así veo mis padres solamente * *el* viernes, en la tarde, y * *el* sabado porque muchas vezes parto * *el* domingo....y a vez los veo poco porque cuando estoy en Verona siempre estoy con mis amigos [B1].
>
> [...] yo trabajo en una tienda de helado * *el* sábado y es el más bonito de toda Brescia [B2].

También se han detectado errores interlinguales debidos a falsa atribución del género del sustantivo por calco de la L1:

> Yo amo * *el* Navidad: este periodo es mágico [A1].
>
> El 8 de marzo es la Fiesta de la Mujer: cada mujer recibe * *un* flor de mimosa [A2].
>
> Me gusta el arroz y también * *los* legumbres [3] [A2].
>
> [...] la corteza de limón, el azúcar, la canela, * *el* leche y la harina [B2].

Por último cabe mencionar los errores interlinguales de omisión de artículo por calco de la L1:

> Es una receta fácil, que no necesita particular destreza * *en cocina* [B2].
>
> Tengo 20 años y vivo en Rovato, un pueblo * *en provincia* de Brescia [B2].

Los errores intralinguales se deben a selección falsa del artículo

- por generalización:

  Yo prefiero * *las* idiomas española y francesa [A2].

- por ambigüedad interna del sistema de LE:

  [...] meter un poco de mantequilla en * *un sartén* [4] antiadherente [...] meter los escalopes en * *el sartén* [B2].

Los efectos de la transferencia positiva se han observado en el uso de los artículos indeterminados singulares, donde no se han detectado errores; tampoco se han observado dificultades en el uso de *unos/unas*, aunque no tienen un equivalente directo en la L1 de estos

[3] La aprendiente utiliza el artículo masculino plural por interferencia del italiano *i legumi* (es evidente que este ítem también contiene un error semántico).

[4] Por ambigüedad interna a la LE nos referimos a la dificultad de discriminar el género en palabras que tienen la misma terminación (ej: belén, vaivén, sartén).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

aprendientes. En general, se puede concluir que, por lo que respecta el uso de los artículos, la discriminación de género y número común al español y al italiano representa un excelente punto de partida, y más aún en el caso del aprendizaje del español por parte de italófonos, ya que, para este tipo de aprendiente, el sistema de los artículos del español resulta más simple respecto al de su L1. Sin embargo, la adición innecesaria del artículo representa un error persistente también en los niveles intermedios y avanzados.

5.2.2. *La morfología nominal*

La morfología nominal es uno de los ámbitos gramaticales en los que los aprendientes italianos de ELE tienen menos dificultades, posiblemente debido a la creación de un automatismo de la concordancia de género y número entre artículo, sustantivo y adjetivo presente también en su L1. De un total de 1704 *output* los errores son tan solo 66 (4%), de los cuales 46 (70%) son intralinguales y 20 (30%) interlinguales. El efecto positivo de la influencia de la L1 incrementa sensiblemente la capacidad de inferencia del género de los sustantivos y favorece una asimilación rápida de las normas de formación del plural.

Los errores intralinguales se deben, en su mayoría, a la falta de observación de las normas de formación del plural en la LE:

> Me gusta salir con * *mi amigas* y mi novio [A1].
>
> En Italia, la mayoría son católicos, hay * *algún protestantes* pero son de verdad muy pocos [A2].
>
> [...] tenía que estudiar mucho para preparar * *mis examen* de enero [A2].
>
> Ahora subrayo * *tu errores* y los corrigo aquí [B1].
>
> [...] sobre todo * *los fin de semana* [B2].

Otro error intralingual bastante frecuente en la omisión del apócope de *grande* y *primero* delante de un sustantivo:

> [...] pero es * *un grande artista* en Italia [A2].
>
> [...] * *su primero éxito* fue 'Everybody's changing' [A2].
>
> Me acuerdo perfectamente * *el grande prado* verde que tenía adelante de mi casa [B1].
>
> [...] además, es * *mi primero examen* oral del segundo año [B2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

En algunos casos, los errores intralinguales se deben a una generalización falsa de reglas de la LE:

> He estudiado siempre * *estes idiomas* a la escuela [A1].
>
> [...] tengo ya la tela pero antes quiero hacer * *algunos croquises...* [A2].
>
> Fui a España en una excursión escolar y mis compañeros y yo visitamos todos los monumentos más importantes de * *las ciudades andaluces* [B1].

Los errores interlinguales suelen ser el resultado de la transposición automática del género de una palabra de la L1 a la LE:

> [...] tengo que vestirme con * *una uniforme blanca y negra* con pajarita [A2].
>
> Si quieres, puedes hacer lo mismo con * *esta e-mail* y *la* anterior [B1].

Por último, a veces los errores interlinguales son el resultado de calcos de la L1:

> Escucho * *muchas de sus canciones* [A2].
>
> El libro... bueno, * *algunos de mis amigos* lo leyeron [B2].

Los errores relacionados con la morfología nominal suelen ser transitorios, ya que su presencia se reduce a medida que aumenta el nivel de competencia: en el corpus analizado su incidencia oscila entre el 5% y el 7% en los niveles A1/A2 y baja al 2% en el B2, lo que deja suponer que desaparecen en los niveles sucesivos.

5.2.3. *La posición de los adverbios*

Los adverbios que se han analizado son *siempre*, *nunca*, *también*, *solo*, *ya*, *todavía* y *más.* De un total de 480 ítems detectados, los errores son 70 (15%), repartidos como sigue: 10 en el A1; 32 en el A2; 12 en el B1 y 16 en el B2.

El adverbio que aparece con más frecuencia en todos los niveles es *también* y el menos frecuente *todavía*. La interlengua de los aprendientes italianos de ELE se caracteriza por un uso estratégico de la transferencia positiva, que aprovecha la flexibilidad de la lengua española en la posición de los adverbios, colocables tanto antes como después del verbo. Entre estas dos opciones, al menos en los niveles iniciales, los italianos prefieren colocar el adverbio después del verbo, recalcando estructuras posibles también en su L1. Esto permite observar un 77% de *output* correctos en los niveles A1 y A2 (34 de

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

44 en el A1 y 109 de 141 en el A2):

> Me gusta *también* chatear en internet [A1].
>
> Somos quince chicas y nos divertimos *siempre* mucho [A1].
>
> Yo he hecho *siempre* muchos espectáculos en mi ciudad [A1] [5].
>
> Desde este momento yo no he cesado *nunca* [A1].
>
> [...] pero la canción que me gusta *más* de ellos es 'Somewhere only we know' [A2].
>
> Tengo *solo* un hermano que tiene 30 años y se llama M. [A2].
>
> Yo vivo *todavía* con mis padres [...] [A2].

En los niveles avanzados aumenta el número de *output* con adverbio antes del verbo, como si los aprendientes hubieran tomado conciencia de la flexibilidad de la LE al respecto y casi prefieran esta colocación. Tanto es así que en el nivel B2 el adverbio se encuentra antes del verbo en 9 de 12 enunciados con *siempre*, en 19 de 20 con *nunca*, en 29 de 64 con *también* [6], en 14 de 25 con *solo*, en 15 de 18 con *ya*, en 7 de 7 con *todavía* y en 6 de 13 con *más.* Aquí van algunos ejemplos de esta tendencia:

> [...] y al final *siempre* me compro un monton de cosas que no sirven para nada [B2].
>
> Mi momento favorito del día que *nunca* podía faltar era la merienda [B2].
>
> [...] y *también* tenemos muchos lagos, el Lago Maggiore (Varese), el Lago di Como, el Lago d'Iseo (Brescia), el Lago d'Idro (Brescia) y el lago más grande de Italia, que es el Lago di Garda, que *también* se encuentra en Brescia [B2].
>
> Fui a España hace tres años pero *sólo* visité Andalucía [B2].

De los 70 errores detectados, el 59% son interlinguales, el 28% intralinguales, el 7% de orden de palabra y el 6% de origen dudoso. Los interlinguales se deben a falsa colocación y a transposición automática por interferencia del italiano, mientras que los intralinguales se deben a generalización falsa y neutralización.

---

[5] Aunque este ejemplo y el siguiente no reflejan la estructura más frecuente en italiano, que prevé que el adverbio esté entre el auxiliar y el participio pasado, son construcciones aceptables.

[6] En este recuento solo se han calculado las colocaciones en que *también* iba antes o después del verbo y se han dejado de lado otras posiciones posibles del mismo adverbio.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Yo tengo una hermana y * *también* ella se llama A. [...] Ella tiene 27 años, 8 años más que yo y es * *ya* graduada [A1].
>
> [...] entonces yo no soy muy buena de hablar tu idioma. * *También* me gusta este proyecto, porque me da la posibilidad de hablar contigo [A1].
>
> ¿Qué puedo decirte * *más* de mí? [A2].
>
> Yo no se si te lo he * *ya* dicho, pero sueno la guitarra [A2].
>
> Espero que tú puedas superar tu miedo del coche y que [...] tu puedas haber el permiso de conducir porque si tu esperas más tendrás * *siempre* más miedo [A2].

En los niveles A1 y A2 la incidencia de los errores es del 23% y, aunque se reducen paulatinamente en los niveles sucesivos (12% en el B1 y 8% en el B2), algunos de ellos son bastante persistentes:

> He * *siempre* vivido aquí con mis padres y mis dos hermanos [B1].
>
> En pasado, yo tenía miedo de los perros pero desde su llegada no lo tengo * *más* [B1].
>
> Sabes que estoy organizado un viaje a Barcelona? Pero no está * *todavía* seguro... [B1].
>
> * *También* yo tengo chico y * *también* yo no quiero casarme [B2].

5.2.4. *Ser, estar, hay*

Se han analizado los usos de *ser* y *estar* con valor atributivo, predicativo y auxiliar, especialmente con las siguientes funciones: *ser/estar + adjetivo calificativo*, *hay/estar* para indicar la existencia de algo y la ubicación y *ser/estar + participio pasado*, ya que son las que generan mayores dificultades en los aprendientes italianos. Por lo tanto, se han excluido del recuento todos aquellos usos de *ser* y *estar* que son iguales en español y en italiano y se han analizado tan solo los que pueden presentar puntos de contraste [7].

De un total de 601 ítems se han detectado 488 usos correctos y 113 errores (19%). En el nivel A1, como es normal que sea, el porcentaje de error es del 36% (16 errores en 45 ítems), mientras baja al 19% en el A2 (42 errores en 221 ítems), se mantiene en un

[7] Por ejemplo, se han excluido todas las construcciones con *ser* para indicar origen, nacionalidad, ideología, acontecimientos, tamaño, color, profesión, encargo, etc. y las fórmulas de saludo con *estar (¿Cómo estás?*, etc.).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

20% en el B1 (30 errores en 147 ítems) y se reduce al 14% en el B2 (25 errores en 185 ítems): de esto se deduce que es un error bastante persistente.

El 71% de los errores son interlinguales, el 29% intralinguales y no se ha detectado ningún error de simplificación. Algunos de los errores ligados al uso de *hay/estar* se podrían interpretar, o bien como interlinguales debidos a transposición automática de la L1, o bien como intralinguales debidos a neutralización de estructuras con el mismo referente semántico:

> Tiene muchos ríos (como el Po) y lagos también, como el Lago di Garda, el más grande de Italia, y cerca de Brescia el Lago d'Iseo, donde * *hay* Montisola, la isla de lago más grande de Europa [A1].
>
> [...] y es en este álbum que * *hay* mi canción favorita: 'In my arms' [A2].
>
> [...] cada miembro tiene su jerarquía y su papel [...]: * *hay* el rey, la reina, la torre... [A2].
>
> Me he divertido mucho. * *Fue*[8] mucha gente y las máscaras fueron estupendas. Te pongo algunas fotos así las ves [B1].

Con respecto al uso de *ser* y *estar* los errores interlinguales podrían tener orígenes distintos:

- podría tratarse de la elección equivocada de *ser* en lugar de *estar* por distribución inclusiva, porque en italiano *essere* expresa funciones semánticas y morfosintácticas que en español están repartidas entre *ser* y *estar*;
- al recalcar la estructura del italiano, el uso de *ser* en lugar de *estar* también podría interpretarse como una transposición automática, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

> Una vez que también mi madre y mi padre * *eran listos* partíamos [B1].
>
> ¿Te ha gustado Roma? Yo nunca * *he sido* en Roma pero me gustaría muchísimo [B1].
>
> Yo * *soy* en la universidad y estoy estudiando [B1].
>
> Yo soy bastante alta, 175 centímetros, pero ahora también * *soy* un poco gordita [A2].
>
> Estoy con mi madre porque mis padres * *son* separados [A1].

La mayoría de los errores intralinguales se encuentran en el nivel A2

[8] Este error también podría considerarse interlingual como resultado de la neutralización (o escasa conciencia) de la diferencia entre *essere* y *esserci* en italiano.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

y se refieren a la falsa selección de *estar* en lugar de *hay* o de *ser* (o, en algunos casos, a hipercorrección):

> [...] el Museo Nacional donde * *están* muchas obras famosas [A2].
>
> Aquí * *estaba* muy famoso Julio Iglesias [A2].
>
> En Brescia también * *está* un castillo conocido como 'il falcone d'Italia' [A1].

Son transitorios los errores debidos a la transposición del participio pasado de *ser* → *he sido* en enunciados como * *he sido en* Barcelona [9]; en cambio, los errores más persistentes son los interlinguales y están relacionados con la elección errónea de *hay* en lugar de *estar* y con el uso de *ser*/*estar* + *adjetivo*, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

> El prado de mi casa * *es* lleno de margaritas [B2].
>
> Tú que ya * *eres* licenciada, ¿tienes alguna sugerencia? [B2].
>
> En Desenzano * *hay* las discotecas y los bares más a la moda [B2].

5.2.5. *Las preposiciones a y en*

Se han analizado solo las funciones espaciales de *a* y *en*, es decir, aquellas relacionadas con la indicación de movimiento hacia un lugar y la ubicación. De un total de 758 apariciones, se han detectado 718 ítems correctos y 40 errores (6%).

El 70% de los usos correctos se debe a la influencia de la transferencia positiva, sobre todo en las construcciones con *ir a* + *ciudad* e *ir a* + *lugar/acción*, que tienen la misma construcción en italiano, como por ejemplo: *ir a la universidad*, *a la escuela*, *a casa*, *a una fiesta*, *a bailar*, *a un concierto*, etc.; con *llegar/volver/regresar a* + *lugar*: *a casa*, *al pueblo*, etc.; con *en* + *región* o *país*: *en España*, *en Italia*, cuando van precedidas por verbos que indican ubicación:

> [...] se hacen algunas fiestas *en* casa o *en* discotecas [A1].

[9] A diferencia de lo que se podría suponer, en este caso la afinidad lingüística, en vez de facilitar las cosas, las complica: en italiano la igualdad de formas de los participios pasados de los verbos *essere* y *stare* → *stato*, frente a *ser* → *sido* y *estar* → *estado* del español podría hacer pensar en una inferencia más inmediata que lleve a producir *he estado*. En cambio, los aprendientes transfieren la función semántica del verbo *ser* italiano limitándose a aplicar la norma de la LE a nivel de significante.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> *En* Italia hay muchas fiestas populares y religiosas, como *en* España [A2].
>
> En el fin de semana trabajo como camarera *en* un restaurante [A2].

El restante 30% es el resultado de una aplicación correcta de la regla de la LE, gracias a la percepción de la diferencia entre L1 y LE, como en los siguientes casos:

> Fui *a* España en febrero: estuve *en* Barcelona seis días y me gustó mucho [A1].
>
> Nací y vivo *en* Brescia [A2].
>
> Para mí, la nieve no es un problema: después de mi viaje *a* Rusia me acostumbré [B1].
>
> [...] vienen mis abuelos y cocinamos *en* nuestra casa... [B1].
>
> *En* Bologna está la universidad más antigua de Europa [B2].

El 75% de los errores son interlinguales, el 23% intralinguales y el 2% de otro origen. La causa principal de los errores interlinguales es la transferencia negativa, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

> ¿Qué tal? ¿Como has pasado tus vacaciones de Navidad? ¿Has trabajado * *al* bar? [A1].
>
> * *A* Ivrea la cosa más típica es la batalla con las naranjas, que representa la antigua batalla entre el tirano y el pueblo [A1].
>
> Dentro de pocos días iré con ocho amigos * *en la* casa que L. tiene en Losine para celebrar el último día del año [A2].
>
> [...] he estado * *a* una fiesta en casa de una amiga mía [A2].
>
> En el tiempo libre me gusta mucho ir de compras * *en* centro donde hay muchas tiendas bonitas [B1].
>
> He viajado mucho * *en* Alemania, Holanda, Austria, Suecia, Irlanda [B1].
>
> Tenía que escribirte ayer pero no estaba * *a* la universidad porque tenía dolor de cabeza [B1].
>
> En febrero voy a pasar unos días * *a* Barcelona con mi familia [B2].
>
> Cuando vengas * *en* Italia, puedes encontrar los CD de los 'Negramaro' en los centros comerciales o en todas las tiendas de música [B2].

En cambio, los escasos errores intralinguales se deben a la falsa generalización de reglas:

> ¿Sabes que cuando fui * *en* Barcelona con mis compañeros visité también Sabadell? [B2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Observando la evolución del uso de estas dos preposiciones en los distintos niveles de la interlengua de los italianos, se puede hipotetizar que se trata de errores transitorios, ya que pasan de un 9% y 8% en los niveles A1 y A2 a un 3% y 4% respectivamente en el B1 y B2, lo que deja suponer que van a reducirse aún más en los niveles sucesivos, aunque esto no excluye que haya áreas de persistencia.

5.2.6. *Las preposiciones por y para*

Se han analizado los usos principales de estas dos preposiciones dejando fuera su aparición en fórmulas rutinarias como *por favor*, en las perífrasis (*estar por/para*) y en locuciones como *por lo que se refiere a*, *por ejemplo*, etc. Los ítems se han clasificado como sigue:

1) *por* para indicar:
   - causa e inclinación:
     Salò es famosa *por* su catedral.
     Me has contagiado tu pasión *por* la salsa.
   - lugar o tiempo aproximado:
     [...] se baila *por* la calle, hay desfiles [...].
     [...] Me asusta el estar *por* mucho tiempo lejos de mi familia.
   - tránsito de un movimiento:
     Hiciste un viaje muy bonito *por* Italia y visitaste muchas ciudades.
   - medio, instrumento:
     Me gusta navegar *por* Internet.
   - forma pasiva:
     Mi familia está compuesta *por* mi padre, mi madre, mi hermano [...].
2) *para* para indicar:
   - finalidad o beneficiario de la acción:
     Me gusta salir con los amigos, *para* beber un café, *para* comer pizza y *para* ir bailar.
   - destino último de un movimiento, dirección:
     [...] ¿hay muchos 'low cost' *para* Madrid?
   - término fijo de un plazo de tiempo:
     Espero que puedas organizar algo *para* este verano.
   - opinión:
     Para mí Nápoles es estupenda...

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

De 531 apariciones, se han detectado 454 usos correctos y 77 errores, correspondientes al 15% de los *output*. En el nivel A1, teniendo en cuenta que los informantes utilizan estas preposiciones sin haber recibido instrucción formal explícita, se observan 15 usos correctos de *para* para indicar finalidad y 10 de *por* para indicar la causa (sobre un total de 41 ítems), lo que indica que tienen conciencia de la existencia, en la LE, de dos preposiciones para cubrir funciones que en su L1, o bien cubre *per*, o bien precisan otras preposiciones. Corroboran esta intuición el uso correcto de *por* en la pasiva (que en italiano va introducida por *da*), 4 usos de *por* para indicar tránsito y 3 para indicar tiempo: el total es de 34 ítems correctos de 41, con tan solo 7 errores (17%). Sin embargo, este comienzo positivo se ve obstaculizado en los niveles sucesivos, ya que en el A2 los errores suben al 25%, para bajar en el B1 al 12% y afianzarse en un 9% en el B2. La mayoría de ellos son interlinguales (67%) y se deben a transferencia negativa, es decir, al uso exclusivo de *por* en contextos que precisan *para*, mientras que los errores intralinguales (33%) se deben a selección falsa de una de las dos preposiciones, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

> Mantova es una ciudad única * *para* su belleza y su cultura [A2].
>
> ¿Se trata de un curso * *por* hacer un trabajo particular? [A2].
>
> Este fín de semana salgo * *por* Torino y vuelvo el martes [B1].
>
> Coced el arroz en la leche fría * *para* 8-10 minutos con una cucharada de azúcar [B2].

Las funciones de *por* y *para* en que se observan más usos correctos son, respectivamente, las que indican la causa, la finalidad y el beneficiario de la acción, el uso de *por* en la forma pasiva y el de *para* para expresar opinión, mientras que las que plantean más dificultades son el uso de *para* para indicar el término fijo de un plazo de tiempo (*Estoy empezando a preparar todos los exámenes * por junio* [B1]) y el de *por* para indicar un tiempo aproximado (*Coced el arroz en la leche fría * para 8-10 minutos con una cucharada de azúcar* [B2]).

5.2.7. *Los pronombres de complemento objeto directo e indirecto*

Se han analizado especialmente los complementos de objeto directo e indirecto de tercera persona singular y plural y el uso de los pronombres correspondientes (*lo*, *la*, *los*, *las*, *le*, *les*), ya que son los que suelen plantear alguna dificultad para los aprendientes italófonos.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

En primer lugar, cabe observar el impacto significativo de la transferencia positiva, que se manifiesta a través de cierta soltura en el uso precoz de los pronombres de objeto directo en el nivel A1:

> ¿Tú utilizas Facebook? En Italia todos *lo* utilizan [A1].
>
> Me gusta hablar con la gente y comprender*la* [A1].

De los 21 ítems presentes en los 23 textos del nivel A1, los pronombres más usados son los de objeto directo (*lo*, *la*) y solo se detectan 5 errores, todos interlinguales, de los cuales 4 de omisión de la preposición *a* ante objeto directo de persona y 1 de concordancia del participio pasado con el género y número del pronombre de objeto directo. Sin embargo, la presencia de estos errores en este nivel de interlengua es irrelevante, ya que estas categorías gramaticales todavía no han sido objeto de instrucción explícita; por lo tanto, es más significativo observar el efecto de la transferencia positiva, que se manifiesta con un 76% de *output* correctos.

Otro aspecto positivo es la percepción correcta, ya en los niveles iniciales, de la redundancia de los pronombres de objeto indirecto (*A mí me* gusta toda la música [A1]) tan necesaria en español como incorrecta en italiano: en los cuatro niveles analizados no se detectan errores en dichas construcciones en las primeras y segundas personas singulares y solo se observa alguna resistencia a la redundancia del pronombre indirecto átono y tónico en las terceras personas, como veremos más adelante.

De un total de 398 ítems se han detectado 91 errores (23%), de los cuales el 70% interlinguales y el 27% intralinguales; además, los interlinguales superan a los intralinguales en los cuatro niveles [10]. El porcentaje de error (interlinguales e intralinguales) alcanza el 30% en el nivel A2, para bajar al 19% en el B1 y afianzarse en un 22% en el B2, estadio de la interlengua en que este tipo de dificultad debería considerarse superada con creces. Esto indica, a nuestro modo de ver, que estamos frente a un tipo de error bastante persistente, cuyo origen se debe principalmente a la interferencia negativa de la L1.

Los errores interlinguales se deben a:

- Omisión de la preposición *a* delante de objeto directo de persona (67%):

[10] Nivel A1: 5 errores, todos interlinguales; nivel A2: 20 interlinguales y 5 intralinguales; nivel B1: 14 interlinguales y 7 intralinguales; nivel B2: 25 interlinguales y 15 intralinguales.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Soy una persona vivaz e altruista.... amo hacer reír * Ø la gente y hacer fiesta [B1].

Los monjes [...] ayudaron * Ø la población local [B2].

- Transposición automática de la concordancia de género y número del participio pasado con el pronombre de objeto directo, según la regla gramatical del italiano (22%):

  La película 'El caso particular de Benjamin Button' no * *la* he vist*a* pero me han dicho que es graciosa [B2].

  [los acentos] [...] * *los* he puesto*s* hasta la mitad de la página [...] [B2].

  [...] Madrid... me gustaría mucho... los que * *la* han visitad*a* me han dicho que es maravillosa [B2].

Cabe destacar que la mayoría de los errores de este tipo se han detectado en el nivel B2.

- Omisión de rasgos obligatorios en la LE (8%):

  ¡* *DiØ* a tu jefe que estás enferma! [B2].

  [...] el Panettone, el dulce navideño italiano por excelencia, que en la mayoría de los casos no * Ø gusta mucho a los niños porque tiene frutas confitadas [B1].

  Santa Lucía fue una mártir cristiana: antes se sacó los ojos y * Ø los dio al hombre pagano con el que no podía casarse [B1].

- Transposición automática del género y número que el referente del pronombre de objeto directo tiene en la L1 (3%):

  Si tienes *dudas* en italiano estoy aquí para intentar * aclarárte*los* [11] [B1].

Los errores intralinguales, que representan el 30% de la muestra analizada, están relacionados, o bien con falsas generalizaciones de una regla de la LE, o bien con la neutralización de estructuras con el mismo referente semántico:

¿Puedes aconsejarme * *a* grupos de cantantes españoles para escuchar un poco de música? [B2].

[...] si quieres informaciones detalladas sobre las ciudades * pidé*melo* [B2].

En el primer ejemplo el aprendiente utiliza la preposición *a* para introducir el complemento 'grupos de cantantes' generando un error de hipercorrección, mientras que, en el segundo, la confusión reside en la atribución del pronombre de objeto directo *lo* al enunciado

[11] En italiano *duda* → *dubbio* es masculino, por lo tanto, el aprendiente lo asocia con *dubbi*, masculino plural y busca el pronombre de objeto directo correspondiente en la LE, es decir, *los*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

completo (la acción de pedir información) y no a un referente concreto (*las informaciones). También hay casos de selección falsa de elementos, tal vez por similitud fonética:

> Los niños le escriben una carta en la que indican lo que * *los* gustaría recibir [B2].
>
> [...] Batir los huevos y * echar*le* un poquito de sal [B2].

Los errores intralinguales son, en su mayoría, transitorios, así como lo son los interlinguales relacionados con la transposición de género y número. En cambio, son persistentes los errores interlinguales de omisión de la preposición *a* delante de objeto directo de persona. También son difíciles de resolver los errores de transposición automática de la concordancia del pronombre de objeto directo con el participio pasado en los tiempos compuestos, debido a una fuerte interferencia del italiano.

5.2.8. *La morfología verbal*

En los cuatro niveles de competencia analizados el porcentaje de errores de morfología verbal representa aproximadamente el 5% de los *output*, con una punta del 6,5% en el nivel A2 *(Cuadro 17)*.

	OUTPUT	CORRECTO	INCORRECTO
A1	457	437 (95 6%)	20 (4,4%)
A2	914	855 (93,5%)	59 (6,5%)
B1	868	823 (94,8%)	45 (5,2%)
B2	1210	1151 (95,2%)	59 (4,8%)

Cuadro 17. CORESPI: errores de morfología verbal.

De un total de 183 errores, los más numerosos son los intralinguales, que representan el 57%, seguidos por los interlinguales, con un 28%, y por un 15% de errores de simplificación. Los porcentajes más altos de errores interlinguales se dan en los niveles B1 (33%) y B2 (44%) *(Cuadro 18)* alcanzando, en este último nivel, el mismo porcentaje que los intralinguales. Estos datos muestran de manera muy clara el dinamismo de la IL y su permeabilidad, ya que la interferencia de la L1 se hace más evidente y encuentra espacios de infiltración en aquellas etapas de aprendizaje en que el dominio de la morfología verbal ya debería haberse consolidado.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

	TOT. ERRORES	INTERLINGUALES	INTRALINGUALES	OTROS
A1	20	5 (25%)	9 (45%)	6 (30%)
A2	59	6 (10%)	43 (73%)	10 (17%)
B1	45	15 (33%)	25 (56%)	5 (11%)
B2	59	26 (44%)	26 (44%)	7 (12%)

Cuadro 18. CORESPI: errores inter- e intralinguales en la morfología verbal.

Sin embargo, la afinidad lingüística favorece una actitud proactiva frente al aprendizaje del sistema verbal porque la formación de modos y tiempos verbales sigue patrones familiares a este grupo de aprendientes y promueve la formulación de hipótesis que, en muchos casos, se revelan correctas.

Los errores intralinguales más frecuentes son los de selección falsa de formas y desinencias verbales y los de generalización falsa de reglas. Los primeros se deben principalmente, o bien a similitud fonética, o bien a confusión en la elección de las desinencias verbales:

> Tus correcciones han sido muy útiles: estaba preparada para lo peor y en cambio no * *hizo* muchos errores [A2].
>
> Muchas veces, cuando * *conocimos* a nuevas personas nos preguntan si somos hermanas porque dicen que nos * *parecimos* mucho [B1].
>
> Te envío un pequeño resumen que hice pero que nadie me * *corrijo* [B2].

En el primer ejemplo el error se debe a la selección de la tercera persona del pretérito indefinido en lugar de la primera; muchos errores de este tipo también se dan con la confusión entre *fui/fue*, *tuvo/tuve* y en algunos casos también con paradigmas regulares como *cumplí/cumplió*. En el segundo y tercer ejemplo se trata de una selección falsa del tiempo verbal, ya que el aprendiente selecciona el pretérito indefinido en lugar del presente de indicativo y viceversa por la similitud fonética existente entre *conocemos/conocimos*, *parecemos/parecimos* y *corrijo/corrigió*. El segundo grupo de errores intralinguales muy frecuentes está relacionado con la selección de la persona o de la forma verbal:

> [...] te mando los nombres de cantantes italianos que me * *ha* pedido [A1].
>
> [...] corrimos mucho y ayer me * *dolieron* las piernas [A1].
>
> * *Perdone*, pero tengo que corregirte... [A2].
>
> [...] porque si * *tú espera* más tendrás siempre más miedo [A2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

* *He sido* solamente dos veces al extranjero [B1].

[...] * *no vacile* en hacer preguntas o expresar tus dudas [B2].

[...] protegen a las bailarinas para que ninguno las * *molesten* [B2].

Los errores de generalización falsa más frecuentes están relacionados con la extensión de la regla de alternancia vocálica o de diptongación también a personas, tiempos y modos verbales que no la precisan:

Yo * *tiengo* 20 años y vivo en Salò [A1].

Estoy feliz de * *empiezar* esta amistad contigo y estoy muy curiosa de saber cómo eres y lo que te gusta [A2].

[...] son experiencias que * *recuerdaré* para siempre [B1].

Estoy estudiando idiomas extranjeros y sus literaturas, * *eligì* español porque me gusta y es parte de mi vida [B2].

En estos últimos tres días * *nievó* mucho [B2].

[...] pero él no se * *sintía* mucho bien [B2].

Entre los errores interlinguales, todos de transposición automática, los más frecuentes son:

- la neutralización del contraste entre pretérito perfecto y pretérito indefinido por transferencia al español de la norma del italiano; esto determina el uso del pretérito perfecto en lugar del indefinido aun en presencia de marcadores temporales que indican una acción puntual concluida en un momento del pasado:

  * *El fin de semana pasado he ido* con mis amigos a un concierto rock [B1].

  [...] pero yo la consideraba mi abuela, * *ha muerto la semana pasada* [B1].

  *El otro día * he intentado hacer* la receta de las espinacas a la catalana [B2].

  * *Ayer ha vuelto* a nevar [B2].

- el uso del infinitivo en el imperativo negativo informal, por calco de la estructura italiana:

  * *No asustarte*, escribiste bien, hay poquísimas imprecisiones [B1].

- la transferencia de la desinencia de la primera persona singular del imperfecto del italiano:

  ¡Me acuerdo que * *esperabo* todo el invierno para que llegara aquel momento! [B1].

  * El viernes siempre íbamos al mini golf... nunca * *ganabo* [B1].

  Véneto está subdividido en siete provincias: la provincia de Belluno es la más extendida y yo vivía allí cuando * *ero* pequeña [B1].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Los errores de simplificación se refieren a la regularización de paradigmas verbales irregulares, cuyo resultado produce formas incorrectas pero congruentes:

> Mezclar de vez en cuando, mientras la polenta * *coce* por al menos media hora [A2].
>
> Perdóname si no te * *he escribido* más, pero he hecho muchos exámenes [B1].
>
> [...] es muy tarde y estoy * *dormiéndome* [B1].
>
> En otros territorios, en cambio, distribuye los regalos la Befana, una mujer vieja pero buena. Los pequeños * *colgan* unas medias grandes cerca de los hogares y dejan comida y el 6 de enero encuentran algunos caramelos [B2].
>
> Después * *hemos volvido* a nuestro pueblo y hemos ido a una fiesta con unos amigos [B2].
>
> Si no * *entendes* algo pregúntame, ¿vale? [B2].

Entre los errores de clasificación dudosa están los verbos que presentan un significante muy parecido en la L1 y la LE. Si, por un lado, podrían considerarse errores de simplificación, por otro, también podrían clasificarse como errores interlinguales de transposición. Esto explicaría la tendencia a conjugarlos como en la L1 sin tener en cuenta las normas de la LE, como puede observarse en los casos siguientes:

> La gente se disfraza y * *se diverte* [A1].
>
> Recogida de firmas para el cartel que * *defende* los derechos civiles de los niños [A1].
>
> En todas las regiones hay dialectos diferentes; en Lombardia, donde estoy yo hay un dialecto que según algunos * *recorda* un poco el francés [A2].

Por lo general, los errores de morfología verbal son transitorios, ya que, a medida que el aprendiente va dominando el sistema de la LE, se crean automatismos en la conjugación de los paradigmas verbales y el problema se traslada a la discriminación de uso entre indicativo y subjuntivo, como veremos a continuación.

5.2.9. *Uso de indicativo y subjuntivo*

El recuento de los errores relacionados con el uso del subjuntivo solo se ha hecho en la IL de los niveles B1 y B2. De un total de 175 ítems el promedio de errores es del 27% y, como se puede observar en el

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

cuadro 19, el margen de reducción del error de un nivel a otro es del 5%, lo que indica que se trata de errores persistentes.

	OUTPUT	CORRECTO	INCORRECTO
B1	78	55 (70%)	23 (30%)
B2	97	73 (75%)	24 (25%)

Cuadro 19. CORESPI: errores en el uso de indicativo y subjuntivo.

Además, si en el nivel B1 los errores interlinguales e intralinguales están repartidos de manera equilibrada (52% y 48% respectivamente), en el B2 se observa un aumento paulatino (71%) de los interlinguales frente a una reducción significativa de los intralinguales (29%), lo que indica que la interferencia de la L1 es relevante y el riesgo de fosilización bastante alto.

Los errores interlinguales se deben a la transposición en la LE de estructuras de la L1 o a la elección errónea del modo y tiempo verbal por encontrarse este en distribución inclusiva en la L1 con respecto a la LE. Es el caso de la idea de futuro en las oraciones temporales, que en italiano se expresa con el presente o futuro de indicativo mientras que en español precisa el subjuntivo, excepto cuando se habla de acciones rutinarias. El 40% de las oraciones temporales detectadas es incorrecta. Veamos a continuación algunos ejemplos:

> Cuando * *tendré* un poco de tiempo, escucharé los cantantes que me has dicho [B1].
>
> Cuando * *hará* calor, en mayo, podemos ir allá así nos conocemos y divertimos [B1].
>
> Cuando * *quieres*, puedes hacer lo mismo con esta e-mail y la anterior [B1].
>
> Cuando * *estarán* listas, ponedlas en una fuente y esparcidlas con azúcar blanco aromatizado con vanilla [B2].
>
> Esta tarde he escrito este texto... por favor, cuando * *tienes* tiempo ¿puedes leerlo y decirme qué errores he hecho? [B2].
>
> No sé lo que vamos a hacer en Semana Santa, voy a decírtelo cuando lo **sé* [B2].

La segunda tipología de errores, por orden de frecuencia, es aquella relacionada con el uso del indicativo en lugar del subjuntivo en oraciones introducidas por verbos de deseo, que alcanza el 29% del total de las oraciones de este tipo:

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

[...] *espero que* con calma mi español * *mejorará* [B1].

Espero que te * *ha gustado* mi cuento [B1].

Espero que un día * *podrás* visitar este lugar [B2].

[...] *espero que* * *podemos* [12] convertirnos en buenas amigas [B2].

Sin embargo, a diferencia de lo que se podría suponer, no se observan interferencias de la L1 en las construcciones con el verbo *esperar* en que el sujeto de la principal y el de la subordinada es el mismo:

Esta semana *espero hacer* algo interesante [B1].

[...] en Madrid con mi novio, donde *espero conocer* mejor la cultura [B2].

El tercer grupo de errores más frecuente y también bastante persistente está relacionado con la elección del subjuntivo en lugar del indicativo en oraciones con *creo que*... o verbos similares por calco del italiano; estos errores afectan al 26% de las oraciones del mismo tipo:

Creo que Gaudí y los otros modernistas * *hayan creado* algo único [B1].

Creo que la musica * *sea* una buena ayuda para aprender una lengua [B1].

El libro que me gustó y me gusta más... el mejor para mí es el de Pennac, 'Señores chicos' (lo he leído en italiano y *creo que* la traducción * *sea* esta) [B2].

La mayoría de los extranjeros *cree que* la comida italiana * *sea* solo pizza y pasta [B2].

La cuarta tipología de errores (9%) se refiere al mantenimiento de construcciones implícitas – típicas del italiano –, como en los siguientes casos:

Me acuerdo que un día hicimos un castillo estupendo y le * *pedí a mi madre de tomar* una foto [B1].

Por último, cabe señalar errores de vario tipo en la sintaxis del subjuntivo, a menudo debidos a calcos de estructuras de la L1:

Creo que es maravilloso que * *bailas* [13] la salsa, a mí también me encantaría aprender [B2].

---

[12] En este caso el error se podría atribuir a la homonimia entre la primera persona plural del presente de indicativo y de subjuntivo en italiano (*possiamo*), que el aprendiente interpreta erróneamente como indicativo en su L1 y traslada el error a la LE.

[13] En este caso el error se podría atribuir, o bien a la homonimia de la segunda persona singular del presente de indicativo y de subjuntivo del italiano

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> [...] yo quería ir a Venecia con mis amigos pero no sabemos aun...* *es más probable que iremos* a Bagolino [B2].
>
> No conozco ninguna empresa que * *tiene* esta filosofía, pero creo que unas multinacionales o grandes empresas ofrecen estos servicios también en Italia [B2].
>
> Quizás * *iremos* al lago de Iseo o al de Garda [B2].

Los errores intralinguales se manifiestan sobre todo en la elección de indicativo o subjuntivo con *aunque* debido al matiz de seguridad o probabilidad que este conector conlleva, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

> Me encantan los desfiles de YSL,* *aunque no me guste* el peinado de los modelos [B1].
>
> Me gusta mucho leer, cualquier género, * *aunque prefiera* los libros de filosofía [B1].
>
> * *Aunque* tenga casi 21 años, recibo regalos tanto el 13 de diciembre como el 25 [B2].

Como los aprendientes saben que el subjuntivo es más frecuente en español que en italiano, es posible que este error se deba a hipercorrección. También se observa algún error debido a generalización falsa en la construcción explícita de subordinadas implícitas:

> * *Disculpame que no te he escrito* hasta ahora [B1].
>
> * *Quiería perdir perdón que no te he escrito* antes [B1].
>
> * *Lo siento mucho que no te haya escrito* durante todo este tiempo [B2].

Las subordinadas que menos dificultades les plantean a los aprendientes italianos son aquellas con verbos que expresan estados de ánimo y las finales, en las que casi no se han detectado errores:

> *Me alegra que te guste* el teatro [B2].
>
> *Soy feliz que te haya gustado* mi receta [B2].
>
> *Lo siento mucho que no puedas venir* a Italia [B2].
>
> [...] y presionar bien *para que la mezcla quede* bien pegada [B2].
>
> [...] me llevaron a los primeros auxilios *para que la quitaran y evitaran* la rotura del tímpano [B2].
>
> [...] se prepara semanas antes [el disfraz de Carnaval] *para que todo sea perfecto* el día de la fiesta [B1].

(*tu balli*, *che tu balli*), que el aprendiente utiliza erróneamente en su L1 y traslada el error a la LE, o bien a la dificultad de desambiguar entre la estructura *creo que + indicativo* y *es + adjetivo + que + subjuntivo*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

5.2.10. *El régimen preposicional de los verbos*

Al igual que con los usos de indicativo y subjuntivo, también para esta categoría se han calculado solo los ítems de los niveles B1 y B2. De un total de 36 *output* el 61% (22) son correctos y el 39% (14) incorrectos. De estos, el 79% (11) son errores interlinguales y el 21% (3) intralinguales. El número de errores es igual en los dos niveles analizados (7 en el B1 y 7 en el B2), así que parecen ser elementos bastante estables de la IL.

La interferencia de la L1 es muy evidente y se manifiesta de diferentes maneras:

- por calco de la preposición que suele acompañar al verbo en la L1:

  Yo creo que España es una nación muy solar y optimista, un poco como Italia, cuando * *pienso a* España * *pienso al* sol [B1].

  El grupo 'Negramaro' llegó a ser famoso en Italia hace cuatro años porque * *participó al* Festival de Sanremo [B2].

  [...] he visto una película muy bonita: 'I love shopping' que * *está inspirada a* los libros de Sophie Kinsella [B2].

- por adición de la preposición:

  Entonces, ¿dónde habéis * *decidido de* ir con la escuela oficial de idiomas? [B1].

  Soy una chica muy reflexiva, pero me gusta divertirme con las personas que me * *permiten de* ser mi misma [B1].

  [...] estoy elaborando un pequeño estudio sobre don Juan Tenorio: al principio * *pensaba de concentrar* mi atención sólo en la literatura española, pero me parece poco y la ampliaré [B2].

  [...] las 'lattughe' y las 'castagnole', asi que puedes * *intentar a prepararlas* [B2].

- por omisión de la preposición:

  [...] en cambio mi abuela * *se acuerda Ø todo* porque ella es verdaderamente argentina y se casó con mi abuelo que venía de Italia [B1].

  Inicialmente * estaba un poco escéptica, sin embargo después * *he cambiado Ø* opinión [B2].

Por último, se observa alguna dificultad con el verbo *esperar*, que en español es más polisémico que en italiano, ya que cubre tanto el significado del italiano *aspettare* como el de *sperare*, que presentan un régimen preposicional distinto: en el caso de *aspettare qualcosa/*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

qualcuno es transitivo y no precisa ninguna preposición que introduzca el complemento, mientras que la construcción *sperare in qualcosa/qualcuno* expresa la confianza en algo o en alguien y, finalmente, *sperare di fare qualcosa* indica la esperanza de poder hacer algo. Esto explica errores como *Estaba * esperando en tu respuesta*, *pero me decidí a escribirte* [B1], en que el aprendiente acumula el significado italiano de *sperare* y *aspettare.*

Entre los verbos cuyos regímenes verbales no suelen plantear dificultades a los aprendientes italianos están *contar con*, *conformarse con*, *lograr hacer algo*, *olvidarse de*, *acordarse de*, *darse cuenta de*, *interesarse por*, *alegrarse de/por algo*, en cuyo uso no se han detectado errores.

Las peculiaridades morfosintácticas del español de los italófonos reflejan de manera bastante evidente que la L1 es el armazón básico a partir del cual van estructurando su IL. En la trayectoria de aprendizaje de lenguas afines, la L1, por lo tanto, más allá de su interferencia en forma de transferencia positiva o negativa, representa una auténtica plataforma de lanzamiento hacia el nuevo sistema, con las ventajas y desventajas que esto conlleva: un ritmo inicial acelerado y una escasa distancia lingüística entre la L1 y la LE no garantizan un aprendizaje exitoso, pero facilitan la activación precoz de estrategias de aprendizaje, que representan un potencial aprovechable en la medida en que se logre encaminarlo en la dirección correcta.

5.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RASGOS LÉXICO-SEMÁNTICOS

En el recuento de los errores léxico-semánticos de CORESPI se ha intentado observar tanto la variedad de errores como su frecuencia y persistencia. Con el objetivo de reflejar la variedad en términos cualitativos, en una primera fase del análisis los errores léxicos solo se han clasificado por tipología, sin tener en cuenta la frecuencia con que se manifestaban: de los 154 errores detectados el 73% son interlinguales, el 24% intralinguales y el 3% de origen incierto. Su distribución en los cuatro niveles de competencia es la siguiente: A1, 36 errores en 23 textos; A2, 62 errores en 41 textos; B1, 25 errores en 39 textos y B2, 31 errores en 50 textos. Los *gráficos 16 y 17* muestran la distribución de los errores léxicos interlinguales e intralinguales por tipología:

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

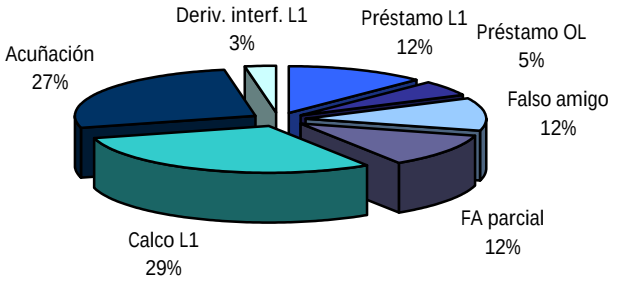


Gráfico 16. CORESPI: errores léxicos interlinguales por tipología.

Los datos muestran que gran parte de los errores interlinguales se debe a calcos lingüísticos de la L1 (29%) y a acuñación de palabras por adaptación morfológica u ortográfica de vocablos de la L1 (27%). Los falsos amigos y los préstamos de la L1 (12%) [14] representan un obstáculo bastante relevante, sobre todo en los niveles A1 y A2, aunque son transitorios y casi desaparecen a partir del nivel B1.

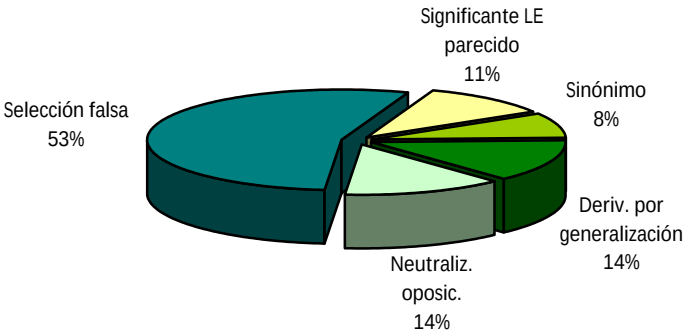


Gráfico 17. CORESPI: errores léxicos intralinguales por tipología.

El grupo más relevante de errores intralinguales se debe a la selección errónea de palabras que existen en la LE pero cuyo uso está vinculado, o bien al contexto lingüístico, o bien al registro (53%): estos errores se observan en todos los niveles y es bastante difícil prever su

[14] En el recuento de los préstamos se han excluido los *realia* porque, aunque muy frecuentes en CORESPI y CORITE debido a la naturaleza de los textos que los componen, son palabras intraducibles por definición y es, por lo tanto, inevitable que se manifiesten en forma de préstamos en la IL.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

grado de persistencia. Los errores de neutralización de oposiciones (14%) se deben sobre todo a la dificultad de discriminar el uso de palabras que tienen el mismo referente semántico, como por ejemplo *llevar/traer*, *ir/venir*, *pedir/preguntar*, etc. y, aunque no son especialmente frecuentes, son bastante persistentes. Los errores de derivación de palabra por generalización de algún paradigma muestran la activación de estrategias inferenciales que, aunque no siempre llevan a *output* correctos, no dejan de ser un indicador significativo del grado de confianza del aprendiente acerca de su capacidad de buscar correspondencias entre la L1 y la LE. Los errores originados por la confusión entre dos significantes parecidos en la LE (por ej. *llegar* por *llevar*) alcanzan el 11% y suelen ser transitorios; finalmente, los errores debidos al uso de sinónimos (8%) como estrategia de evitación de alguna palabra por miedo a equivocarse son los más difíciles de clasificar porque suponen remontarse al motivo que ha determinado cierta elección antes que otra: la única solución posible es consultar directamente al aprendiente que ha cometido el error, cosa no siempre viable cuando se manejan grandes cantidades de datos; por lo tanto, este 8% ha de tomarse con alguna reserva, ya que los errores de este tipo son menos visibles.

En una segunda fase del análisis se ha observado la frecuencia con que aparecían tanto los errores interlinguales como los intralinguales: el *gráfico 18* muestra el impacto de la frecuencia de los errores en la IL de cada nivel:

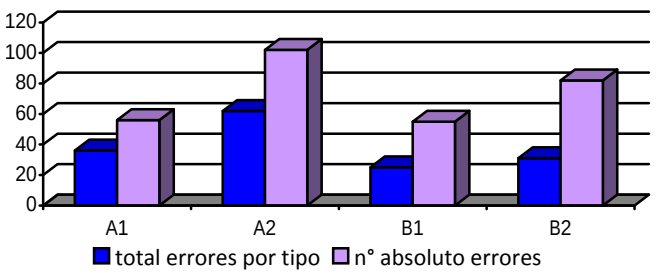


Gráfico 18. CORESPI: impacto de la frecuencia de los errores léxicos.

El impacto de la frecuencia del error se ha obtenido calculando la diferencia entre el número absoluto de errores y el total de los errores por tipo: esto ha determinado un aumento del 55% (de 36 a 56) en el

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

nivel A1, del 65% (de 62 a 102) en el A2, del 120% (de 25 a 55) en el B1 y del 160% (de 31 a 82) en el B2.

Los errores léxicos más frecuentes se deben a préstamos de la L1, como por ejemplo el uso del verbo *amare* italiano con el significado de 'gustarle algo a alguien' (** ama mucho los animales*) o el uso de *carro* con el significado de '*carro allegorico*' (en esp. *carroza*); a falsos amigos parciales (** frecuentaba*; ** festejar)*, a calcos de la L1 (** me pone en agitación*; *me gusta salir con * mi chico*) y, en menor medida, a acuñación de palabras inexistentes (*no sabría * parlarte en tiempo real*; *reciben * donos también en casa de los abuelos*). Entre los errores interlinguales los más persistentes parecen ser los calcos, mientras que entre los intralinguales los de selección falsa.

A continuación se presenta un análisis cualitativo de los distintos tipos de errores léxicos interlinguales e intralinguales.

5.3.1. *Los errores léxicos interlinguales*

Los errores interlinguales representan el grupo más relevante también en la dimensión léxica y su presencia es constante en los cuatro niveles de competencia, con un porcentaje significativo en el A2. Además, el 19% observado en el B2 indica cierto grado de persistencia, aunque, a medida que aumenta el nivel, se observan variaciones en las tipologías de errores cometidos *(Gráfico 19)*.

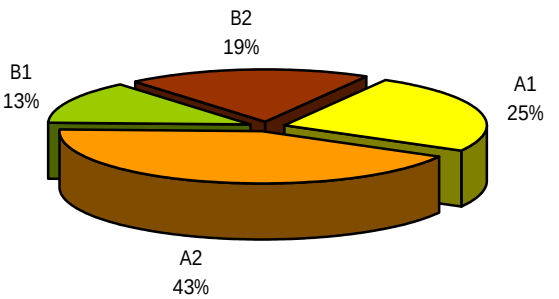


Gráfico 19. CORESPI: distribución de los errores léxicos interlinguales por nivel.

Las tipologías de errores léxicos interlinguales que se han analizado son los préstamos – tanto de la L1 como de otras LE –, los falsos amigos – tanto absolutos como parciales –, los calcos de la L1, las acuñaciones de palabras por adaptación morfológica u ortográfica

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

de vocablos de la L1 y la derivación de palabras por interferencia de paradigmas típicos de la L1. Los préstamos y los falsos amigos se manifiestan con mayor frecuencia en el A1, mientras que en el A2 los calcos sustituyen a los préstamos, los falsos amigos permanecen y van apareciendo las acuñaciones. A partir del B1 los préstamos y los falsos amigos casi desaparecen pero persisten los calcos, que llegan, junto con las acuñaciones, hasta el nivel B2.

En los niveles iniciales, teniendo en cuenta los escasos recursos de que disponen los aprendientes en esta etapa de aprendizaje, los préstamos representan auténticas estrategias de compensación y la afinidad lingüística favorece la eficacia comunicativa, como muestran los siguientes ejemplos:

> En Lombardia hay muchos sitios de cultura y * *divertimento* [A1].
>
> [S.Lucía] es una Santa que la noche del 12 deciembre * *porta* regalos a los niños [A1].
>
> Mi amiga mejor se llama F., * *ama* mucho los animales y es vegetariana [A2].
>
> La historia es muy simple pero muy * *divertente* [B1].

Si en los niveles A1 y A2 el préstamo de la L1 es un error coherente con el nivel de competencia del aprendiente, su persistencia en los niveles superiores indica una excesiva confianza en la similitud entre el español y el italiano. Los préstamos procedentes de otras lenguas extranjeras son muy pocos (6 en total) y se deben a la interferencia del francés y del inglés:

> Trabaja como * *designer [*A2].
>
> El proximo * *relativo* que está por nacer será mi primo/a [A2].
>
> [...] pero no tengo mucho tiempo para * *sortir* con mis amigos [A2].
>
> [...] sonamos canzones ya conocidas, en * *anglais [*A2].

Los falsos amigos, tanto los absolutos como los parciales, son muy frecuentes en los niveles iniciales e intermedios. Veamos algunos ejemplos:

- falsos amigos absolutos:

> Vivo en una pequeña * *habitación* con jardín en Castel Mella [A1].
>
> En mi * *país* está llegando la fiesta del Carnaval [A2].
>
> Los niños escriben * *una letra* donde piden algunos regalos [B1].
>
> [...] durante estas últimas semanas * *finalmente* ha llegado la primavera [B2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- falsos amigos parciales:

> Yo * *frecuentaba* la escuela americana como los otros chicos [A1].
>
> Mañana será mi cumpleaños y voy a * *festejarlo* con mis amigas y amigos [A1].
>
> [el Carnaval] Es una * *real* fiesta para toda la ciudad [A1].
>
> [...] fui a mi última * *lección* de ICT [A2].
>
> Al término de la celebración cada uno de nosotros se fue al restaurante con los respectivos * *parientes* [B1].

Aunque este tipo de error suele ser transitorio, sobre todo en los casos en que el contexto permite desambiguar el significado, es algo más insidioso cuando la palabra tiene una distribución diferente en la L1 y la LE. Los calcos de la L1 son muy numerosos en todos los niveles:

> Si voy [a la fiesta de Carnaval] * *me vestiré* de mariquita [A1].
>
> [...] * *no me entiendo* mucho de cocina [A2].
>
> [...] * *sueno* la guitarra [A2].
>
> Creo que vamos a organizar una fiesta * *en casa mía* [B1].
>
> [...] cosas prácticas, como por ejemplo coser, * *hacer de comer*, limpiar [B1].
>
> * *No me disgusta* Luciana Littizzetto pero tampoco es que me guste demasiado [B2].
>
> Mezclad en una tarrina la mantequilla, ablandado * *en precedencia* [B2].

Es bastante difícil prever el impacto que este tipo de error puede tener en la IL porque, si, por un lado, es comprensible en los niveles iniciales, por otro, su distribución y persistencia en los niveles intermedios y avanzados permite hipotetizar que depende, más que otros, de las características individuales del aprendiente. El control de este tipo de error supone aprender a desconfiar de algunas inferencias y desarrollar un buen 'oído' hacia la LE, que lo mantenga alerta y atento a fijarse en lo que 'no suena'.

La acuñación de palabras inexistentes por adaptación morfológica u ortográfica de palabras de la L1 es otro procedimiento que genera una gran cantidad de errores, sobre todo en los niveles A2 y B1. Veamos algunos ejemplos:

> Soy bastante alta, de * *corporadura media*, tengo el pelo castaño... [A2].
>
> Nos llamamos [...], es un nombre muy * *divertiente* [A2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

[...] es que fui un poco * *empeñada* con mis examenes [B1].

[...] puedo decir de ser alta 1, 78 y * *delgada de constitución* [B1].

¡* Que * *fortunada* que eres por que tienes la posibilidad de viajar así! [B1].

[...] además me parece tonto que muchas personas estarían listas para * *sotometirse* a ella para entrar en aquel mundo [B1].

Este tipo de error es fosilizable y su solución depende del grado de conciencia lingüística que el aprendiente sepa desarrollar: de hecho, solo la duda lo empujará a consultar el diccionario u otros materiales con mayor frecuencia antes que confiar en su propia intuición.

Por último, los errores de derivación de palabra por interferencia de paradigmas típicos de la L1 son los menos numerosos, pero reflejan la activación de alguna estrategia de correspondencia entre la L1 y la LE:

[...] se visten con uniformes militares y usan * *armas a aire comprimido* [A2].

[...] tengo el pelo * *rizo* y castaño [B1].

[...] después de haber * *inharinado* el rodillo [B2].

5.3.2. Los errores léxicos intralinguales

Los errores léxicos intralinguales se manifiestan en todos los niveles con porcentajes que van de un mínimo del 19% en el B1 a un máximo del 35% en el A2 y son señales del dinamismo de la IL y de su proceso continuo de reajuste y reestructuración *(Gráfico 20)*.

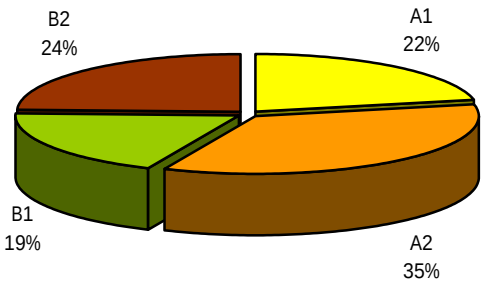


Gráfico 20. CORESPI: distribución de los errores léxicos intralinguales por nivel.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Se han analizado las siguientes tipologías de errores léxicos intralinguales:

1) La selección errónea de palabras de la LE cuya utilización depende del contexto lingüístico, del registro o de normas fijadas por el uso;
2) La derivación de palabras por generalización de paradigmas de la LE;
3) La neutralización de oposiciones léxicas internas a la LE;
4) La tendencia a buscar sinónimos cuando el significante de una palabra es parecido al de la L1 por efecto de una estrategia de hipercorrección;
5) Los selección errónea de vocablos con significantes parecidos.

El error léxico intralingual más frecuente y persistente se debe a la selección de palabras existentes en la LE pero inadecuadas por el contexto, el registro, la connotación o los matices que conllevan:

> [El Carnaval de Venecia] [...] * *llama* muchos turistas de todo el mundo [A1].
>
> En mi tiempo libre juego a voleibol porque es mi pasión desde cuando era pequeña y soy bastante * *capaz* en este deporte [A2].
>
> Pero me doy cuenta que este * *cambio* de letras me sirve mucho:) [A2].
>
> Luego me gusta mucho salir con los amigos, ir a unas fiestas [...] pero también dormir, relajarme y * *mirar* el televisor [A2].
>
> [...] * *me encanta mucho* tu nuevo trabajo [B1].
>
> Llevo cuatro años estudiando español: tres años en * *el colegio* y uno y medio en la Universidad [B2].
>
> Además creo que es muy importante * *fundirse* con la cultura y la gente de otro país para aprender su idioma [B2].

Los errores de derivación de palabra por generalización de paradigmas del español se manifiestan sobre todo en los niveles A2 y B1 y son representativos de estas etapas de aprendizaje, ya que muestran que el aprendiente empieza a activar estrategias de inferencia a partir de procedimientos de formación de palabra típicos de la LE:

> Me gustaba mucho estar con mucha gente en un día de * *alegreza* [A2].
>
> En el fin de semana trabajo como camarera en un restaurante, es un trabajo muy * *cansador* [A2].
>
> [...] es italiano de * *orientamiento* católico [B1].
>
> [...] entonces tienes que * *enlistarte* en una escuela donde se aprende a conducir [B1].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

La neutralización de oposiciones léxicas es un error que se debe a la dificultad de seleccionar el vocablo correcto entre dos que tienen el mismo referente semántico cuyo uso depende, o bien de la posición de quien cumple la acción (por ej. *ir/venir*, *llevar/traer*, etc.), o bien de matices semánticos que no tienen un equivalente en la L1 (por ej. *pedir/preguntar*, *acordarse/recordar*, etc.):

> [...] donde me has * *pedido* si lo había escrito correctamente [A1].
>
> Me has * *preguntado* de hablar de comida [A2].
>
> [...] en efecto * *me llevaban* dulces y frutas [B1].
>
> [...] cuando mi madre * *me traía* al jardín de enfantes yo me echaba a llorar porque quería volver a mi casa [B1].
>
> A medianoche vamos a la misa y cuando termina, * *afuera* de la iglesia, se comen pequeñas roscas espolveradas con un montón de azúcar y se bebe hipocrás o té [B2].
>
> En estos días de vacaciones tiengo más tiempo para dedicarme a mi pequeña tortuga: después de comer le * *llevo* una hoja de lechuga [B2].

Por último, los errores debidos a la selección errónea de vocablos con significantes parecidos son bastante escasos y transitorios:

> [...] que nosotros llamamos 'frittelle' y 'lattughe' o 'chiacchere'... cosas muy calóricas pero una vez al año se puede * *atrasarse*!! [A2].
>
> [...] donde está mi bar preferido [...] fuera del local * *aparece* muy costoso, mientras que tienes precios comunes [A2] [15].

Cabe recordar, a modo de conclusión, que el repertorio léxico de cada aprendiente de una LE puede variar mucho en calidad y cantidad dependiendo no solo del nivel de competencia, sino también de su L1. En aprendientes de lenguas afines es evidente que la capacidad de inferencia – tanto en la fase de comprensión como de producción – es muy superior a la de aprendientes cuya L1 es muy distante de la LE. Esto, por un lado, se traduce en una mayor capacidad comunicativa y expresiva ya desde los niveles iniciales y, por otro, conlleva un mayor riesgo de fosilización debido precisamente a la sensación de seguridad que deriva de la afinidad lingüística.

[15] La palabra con significante similar a las que se refiere son *atreverse* y *parecer*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

6.
EL ITALIANO DE LOS ESPAÑOLES: LA INTERLENGUA DE CORITE

El análisis de la interlengua del italiano de aprendientes hispanófonos que se presenta en este capítulo consta de 137 producciones escritas (37 414 palabras) repartidas como sigue: 23 de nivel A1 (3 841 palabras); 34 de nivel A2 (9 552 palabras); 35 de nivel B1 (11 066 palabras) y 45 de nivel B2 (12 955 palabras) [1]. Los criterios de análisis son los mismos que se han utilizado para la interlengua del español de los italianos (cáp. 5).

6.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RASGOS FONOLÓGICOS Y ORTOGRÁFICOS

La premisa al análisis de esta tipología de errores, como ya puntualizado en el cáp. 5.1., es que el corpus en que se basa consta de producciones escritas. Es inevitable, por lo tanto, que en algunos casos la grafía sea el resultado de la percepción o de la adaptación de algunos fonemas de la LE, que se reproducen según las normas ortográficas de la L1. De un total de 192 errores, el 65% son intralinguales y el 35% interlinguales *(Gráfico 21)*.

La mayoría de los errores intralinguales se debe a la neutralización de la oposición entre consonantes simples y geminadas. Son los más persistentes y fosilizables y se dividen en:

- errores de simplificación de geminada: ** sapiamo*, ** svilupato*, ** tantisimo*, ** preocupo*, ** citá*, ** tropo*, ** machina*, ** obligato*, ** gato*, ** oferta*, ** rica* [2], etc.

[1] Estos datos son tan solo una parte de los que constituyen el corpus CORITE. Véase apartado 4.2

[2] La simplificación de la geminada en la escritura de **gato*, **oferta* y **rica*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- errores de geminación de consonante simple: * *abbitudini*, * *benne*, * *pratticare*, * *gelatti*, * *sono natta*, * *si ripette*, * *piaccerebbe*, * *pocco*, * *faccendo (de fare)*, * *correzzioni*, * *dicco*, etc.
- errores de inversión de geminada: * *proggeto* en lugar de *progetto*, * *uficcio* en lugar de *ufficio*, * *proffesoresa* en lugar de *professoressa*.

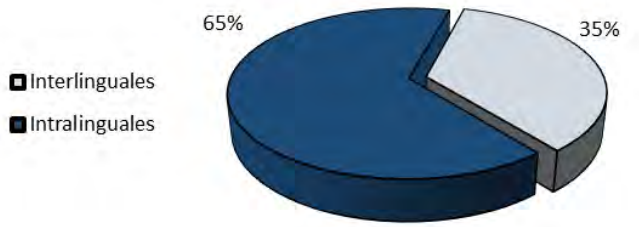


Gráfico 21. CORITE: incidencia de los errores fonológico-ortográficos.

Otro tipo de error intralingual, menos persistente que los anteriores, es la selección falsa de la ortografía de una palabra por similitud fonética, como por ejemplo *puoi* (del verbo *potere*) por *poi* (adverbio de tiempo); *può* (3.ª persona del presente indicativo del verbo *potere*) por *po'* (indefinido); * *se ne andata* por *se n'è andata*, etc. Por último, hay que señalar algunos errores, transitorios, de generalización falsa de normas de ortografía de la LE, como por ejemplo * *spiaggie* por *spiagge* y * *tedescho* por *tedesco*. El primero de ellos se debe a la formación del plural partiendo del singular *spiaggia* sin tener en cuenta la norma de ortografía correspondiente[3]; el segundo, en cambio, deriva de la formación del singular a partir del plural *tedeschi* extendiendo, por sobregeneralización, la grafía del fonema */k + i/e* → *chi*, *che* a */k + o/* → *co*.

Los errores interlinguales suelen ser transitorios y se deben principalmente a:

- transposición integral de la ortografía de la L1, como por ejemplo en * *diciembre*, * *habito*, * *que*, * *espero*, * *derecho*, * *si* (hipotético), * *familia*, * *camino*, * *bebe*, etc.

---

también podría adscribirse a la influencia de la L1, ya que la doble consonante es lo que diferencia estas palabras en español y en italiano (*gatto*, *offerta*, *ricca*).

[3] En italiano se mantiene la *i* cuando *c* y *g* van seguidas por *e* solo si el acento tónico cae en la sílaba inmediatamente anterior, como por ejemplo en *ciliegie* y *camicie* frente a *camice*, que no precisa *i* porque el acento tónico no cae en la sílaba inmediatamente anterior.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- recurso a la norma ortográfica de la L1 para transcribir:
  - fonemas comunes a la L1 y a la LE que, sin embargo, en la segunda tienen una ortografía diferente, como por ejemplo */kwa/*, */ke/* y */tʃi/*: * *cualque*, * *perque*, * *squerzando*, * *amichi*, * *romantichissima*; * *simpatichissimo*;
  - fonemas que en la LE se asocian a dos sonidos y grafías bien distintos mientras que en la L1 son fonológicamente parecidos y no presentan una clara correspondencia fonema/grafema, como en el caso de */b/* y */ß/*, que en español pueden representarse con las letras *b* o *v* (según un criterio etimológico) mientras que el italiano distingue entre el fonema */b/*, que solo tiene un alófono oclusivo al que le corresponde la letra *b* y el fonema */v/* al que le corresponde la letra *v*: esta es la causa de errores como * *laboro*, * *ricebuto*, * *dobresti*, * *describere*, * *arribi*, etc.
  - grupos consonánticos frecuentes en la L1 y raros en la LE, como por ejemplo: * *transporti*, * *construzioni*, etc.

Otros errores interlinguales frecuentes son el mantenimiento de algunas vocales de la L1, como en * *relassarti*, * *cugnato*, * *megliore*, * *defetto*, * *allegre*, o la transformación del fonema */ks/* del español, representado con la letra *x*, en el el fonema */s/* representado con *s* o *ss*, como en * *essame*, * *estensa*.

Los errores de ortografía, excepto la discriminación de las geminadas, no suelen representar una dificultad relevante para los aprendientes hispanófonos de italiano/LE y normalmente desaparecen a partir del nivel B1. Los únicos errores persistentes se deben a la dificultad de percibir la duración del sonido consonántico por ser este un rasgo ausente en su L1; de hecho, la gran cantidad de fonemas comunes a la L1 y la LE y unas normas relativamente simples facilitan la adquisición de una ortografía correcta en tiempos relativamente breves.

6.2. INTERLENGUA Y MORFOSINTAXIS: UNA PANORÁMICA GENERAL

Las categorías que se han seleccionado para el análisis de la morfología de la IL del italiano de los hispanófonos son: el uso de los artículos determinados e indeterminados; la morfología nominal; la posición de los adverbios; los usos de *esserci*, *essere*, *stare*; los usos de

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

las preposiciones *a/in* y *di/da*; los pronombres de complemento objeto directo e indirecto; la morfología verbal; el uso de indicativo y subjuntivo y el régimen preposicional de algunos verbos. Por cada categoría se ha analizado el grado de incidencia de los errores interlinguales, intralinguales y de simplificación así como las características de los *output* correctos.

De un total de 1296 errores morfosintácticos, el 60% son interlinguales, el 35% intralinguales, el 4% de simplificación y el 1% de origen dudoso *(Gráfico 22)*.

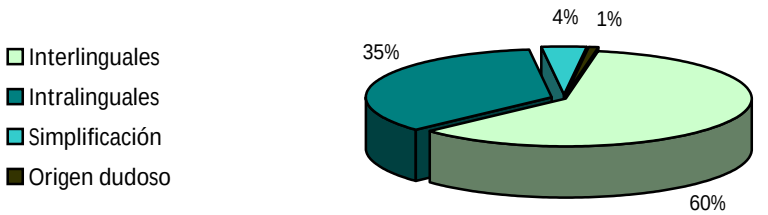


Gráfico 22. CORITE: incidencia de los errores morfosintácticos.

El *gráfico 23* muestra la repartición de errores por categoría gramatical en los cuatro niveles (A1-B2):

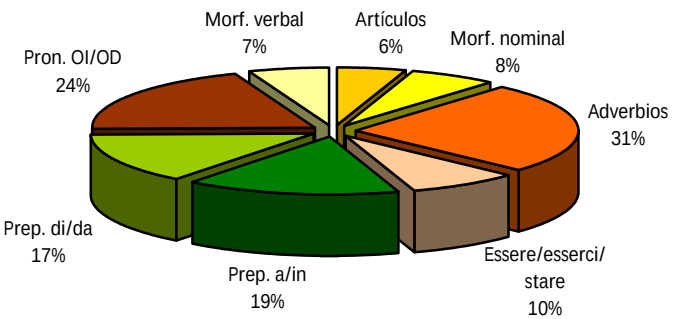


Gráfico 23. CORITE: distribución de los errores morfosintácticos.

Las áreas en que se observa una incidencia significativa de errores son los adverbios, el uso de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto, de las preposiciones *a/in* y *di/da* y la

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

discriminación entre *essere*, *esserci* y *stare*. La mayoría de ellos son interlinguales y están relacionados con:

- la posición errónea de los adverbios en la oración, que calca la de la L1;
- el mantenimiento de la reduplicación del pronombre de objeto indirecto;
- la adición de la preposición *a* delante del complemento de objeto directo de persona;
- la ausencia de concordancia de género y número del participio pasado en presencia de un pronombre de complemento objeto directo;
- calco de la L1 en el uso de *a/in*;
- selección falsa de *di* por *da* y viceversa, que genera errores tanto interlinguales, por calco del uso de la preposición española *de*, como intralinguales, relacionados con la incapacidad de discriminar las funciones de *di* y *da* en la LE.
- selección falsa entre *essere*, *esserci* y *stare*, que genera tanto errores interlinguales como intralinguales.

El bajo porcentaje de errores de morfología verbal y nominal, casi todos transitorios, se debe a la influencia de la transferencia positiva de la L1, aunque la morfología nominal del italiano, así como el sistema de los artículos, son algo más complejos con respecto a la L1 de este grupo de aprendientes. Esto genera errores persistentes, como, por ejemplo, la no realización del plural de sustantivos y adjetivos singulares que terminan por *-e* por falsa generalización y la fuerte tendencia a la simplificación de los alomorfos de los artículos. La incidencia de los errores en la discriminación del uso de indicativo y subjuntivo, que se ha observado solo en los niveles B1/B2 (y por eso no se ha incluido en el *gráfico 23*), es relevante, ya que alcanza el 37% de los *output*, así como lo es aquella relacionada con la selección de la preposición correcta en las regencias verbales de algunos verbos de uso frecuente, en la que los errores alcanzan el 31%.

El *gráfico 24* muestra la relación entre los errores interlinguales e intralinguales por cada categoría gramatical: el predominio de los errores interlinguales en casi todas las categorías analizadas excepto en la morfología nominal indica claramente que la L1 influye de manera significativa en la IL de este grupo de aprendientes.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

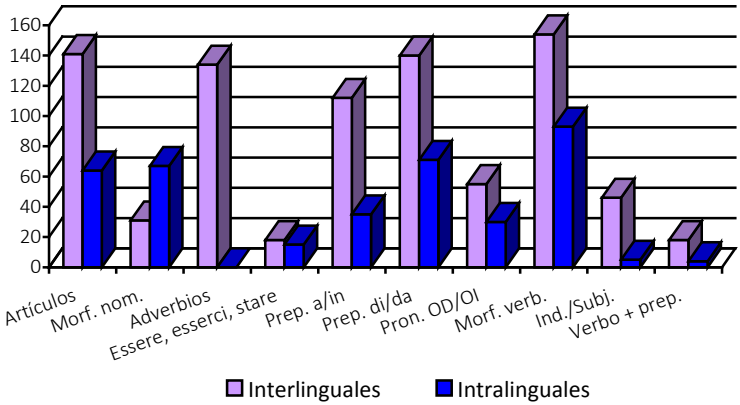


Gráfico 24. CORITE: distribución de los errores morfosintácticos inter- e intralinguales.

El análisis cualitativo de los datos recogidos completa el cuadro cuantitativo con el objetivo de presentar un estudio sistemático de las características de la IL del italiano de los hispanohablantes.

6.2.1. *Los artículos determinados e indeterminados*

El sistema de los artículos determinados e indeterminados del italiano es algo más complejo con respecto al del español porque presenta más formas cuyo uso no depende solo del género y del número, sino también de la letra inicial de la palabra. De un total de 3872 ítems detectados, los errores son 243 (6% de los *output*), de los cuales el 58% interlinguales, el 26% interlinguales y el 16% de simplificación. Sin embargo, como se puede observar en el *cuadro 20*, a medida que aumenta el nivel de competencia, se reducen los errores interlinguales y de simplificación y aumentan los intralinguales; además, las escasísimas variaciones de porcentaje en los niveles intermedios muestran claramente que estas son las etapas de mayor resistencia.

ERRORES	A1	A2	B1	B2
Interlingüísticos	63%	59%	58%	50%
Intralingüísticos	13%	27%	27%	40%
Simplificación	24%	14%	15%	10%

Cuadro 20. CORITE: distribución de los errores en el uso de los artículos.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

La mayoría de los errores interlinguales consiste en la omisión del artículo en contextos en los que en italiano es obligatorio, como en los siguientes ejemplos:

- delante de nombres de países y regiones:

  * *Catalogna* ha 7 milioni di abitanti, è la seconda regione * *di Spagna* con più abitanti. La prima regione è * *Andalucia* [A1].

  Ho scelto * *Italia* perche mi piace tantissimo tutto! [B1].

  Abbiamo un po' di tutto, sia mare che montagna. I Pirenei sono quelle più alte e ci separano * *da Francia* [B2].

  Ti piace * *Spagna*? [B2].

- cuando se hace referencia a algo en general:

  Non ho * *fidanzato*: sono molto esigente [A1].

  Io non ho * *patente di guida*, perché mi fa molta paura l'automobile [A2].

  Fin da piccola porto * *occhiali* [B2].

- delante de adjetivos indefinidos:

  Ti scrivo * *altro* giorno perchè sono in un bar e non ho internet a casa [A2].

  *Scusa * altra volta* per il ritardo, ma anch'io ho gli esami e ho poco tempo... [B1].

- delante de adjetivos posesivos:

  [...] oggi andiamo con * *miei amici* al ristorante [A2].

  * *mio compleanno* è andato bene, sono venuti da me alcuni amici, ho preparato una cena e abbiamo festeggiato [B1].

Con una incidencia inferior, también se da el error de adición de artículo, sobre todo delante de los días de la semana, por transferencia negativa de la L1 [4]:

> * *Il venerdí* ho un esame di letteratura araba e * *il sabato* di letteratura ebraica e... finisco gli esami!!! [A1].
>
> * *Il sabato scorso* abbiamo passato una serata veramente meravigliosa [A2].
>
> Siamo arrivati * *il giovedí* e per questo motivo non ho potuto risponderti [A2].
>
> […] comunque * *il sabato* sono andata a fare lo shopping [B1].

[4] El italiano admite el uso del artículo delante de los días de la semana solo para indicar acciones rutinarias.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Más escasa es la presencia de errores de transposición de usos del artículo típicos de la L1 e inexistentes en la LE, sobre todo relacionados con el neutro *lo* del español en función de pronombre:

> […] ho tutto il mapa di Roma in testa per vedere tutto * *lo posibile* in sei giorni [A2].
>
> […] potere esprimere tutto * *lo che* succede nella vita [B1].

Otras transposiciones por interferencia de la L1 se observan en los siguientes casos:

> E non so che dire … spero che questo progetto sia molto utile per * *i* due [B1].
>
> Tiziano Ferro e Laura Pausini hanno fatto versioni delle loro canzoni in spagnolo e non hanno sempre lo stesso senso. Mi piacciono di più * *le* italiane [B2].

Una de las causas más frecuentes de errores intralinguales es la generalización falsa de normas de uso del artículo determinado e indeterminado, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

> In Spagna si parlano 4 lingue differenti […] il galiziano in Galizia (questa è la lingua che parlano dove abita * *la mia madre*, al nord della Spagna [A2].
>
> […] ho fatto * *uno grande* sforzo [B1].
>
> […] lavoro in una ditta italiana ed a volte devo parlare con * *la* Italia e la Svizzera ma preferisco scrivergli una e-mail [B2].

También se dan casos de selección falsa de artículo:

> […] con * *il* capelli ricci e neri e * *le* occhi castani e grandi [A1].
>
> […] qui ci sono * *gli* suoi video [A2].
>
> Il 6 gennaio arrivano * *gli Reyes Magos*, * *le quali* lasciano regali [B2].

Por último, se han observado algunos casos de neutralización de la diferencia de matiz entre la presencia y la omisión del artículo o entre el artículo determinado e indeterminado según se quiera expresar una idea general o referirse a un contexto concreto:

> Mi piace moltissimo fare * *lo* sport [A2].
>
> In Catalunya quello che è tipico è * *una* sopa de galets [B1].
>
> Purtroppo per me a volte è un problema perché mi provoca * *lo* stress [B2].

Los errores de simplificación se refieren al uso del artículo masculino singular *il* y su correspondiente plural *i* delante de sustantivos masculinos que empiezan por *s* + *consonante*, por *z* o por vocal, que precisan *lo*, *l'* y *gli* según corresponda. Esto genera errores como:

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

** il zaino*, ** il spagnolo*, ** il animale*, ** i animali*, ** i amici*, ** i occhi*, ** il esame*, ** i esami*. También se observa cierta resistencia al uso del apóstrofo delante de sustantivos femeninos que empiezan por vocal: ** la amica*; ** la industria*, ** la informazione*; ** la Italia*. Este error puede deberse, o bien a la interferencia de la L1, o bien a selección falsa, o bien a simplificación. La mayoría de los errores relacionados con el uso del artículo son transitorios y los más persistentes se refieren a la omisión del artículo delante de nombres propios de regiones y países. Si, por un lado, el efecto positivo de la transferencia de la L1 facilita la discriminación de género y número, por otro, trae consigo una fuerte tendencia a la simplificación, que lleva a la neutralización de los alomorfos del masculino (*l'*, *lo*, *gli*) y a la extensión del artículo *la* a todos los sustantivos femeninos singulares, sin discriminar aquellos que precisan apóstrofo.

6.2.2. *La morfología nominal*

Los errores de morfología nominal son 98 y representan el 8% del total de los *output* (1228) relacionados con este ámbito. El 68% son intralinguales y el 32% interlinguales. Los errores intralinguales se deben principalmente a la realización incorrecta de la concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo, que genera distintos tipos de errores:

- selección falsa de la marca de plural:
  - por confusión entre masculino y femenino:

    […] amo molto la natura e giocare con *i miei cugini*, sono ** piccole*, 4 e 7 anni [A1].

    A Barcellona ci sono ** moltissimi discoteche* di ogni tipo [A2].
  - por falsa atribución de género, que provoca errores de sobre-extensión:

    […] in un gruppo ci sono ** molte personi* [B1] [5].
  - por selección falsa de la marca de plural debido a arbitrariedad del sistema de la LE:

    Il week-end è stato pieno di ** attività familiare* [A2] (1).

[5] Este error se debe al hecho de que el aprendiente cree que el singular es *persone*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Ho una chitarra ma non so bene come farla suonare perché * *i miei diti* sono piccoli e magri, e quando devo fare il ponticello mi fa molto male! [A2] (2).
>
> […] adesso comincio a vedere * *questi uove* di Pasqua […] ma non so cosa significano... [B1] (3) [6].

- no realización del plural de sustantivos y adjetivos que terminan por *-e* por falsa generalización:

> [Salamanca] è una città molto bella, la cattedrale è gotica e io adoro * *le costruzione* gotiche [A1].
>
> […] di solito porto * *le lente* a contatto [A2].
>
> Ci sono * *moltissime canzone* che non conosco [A2].
>
> Sarebbe anche una buona idea studiare la possibilità di costruzione di * *piste ciclabile* [B1].
>
> […] ma nell'articolo si parla di * *altre epoche anteriore* [B2].

- no realización de la concordancia de género y número:

> […] * *la vita* è molto *costoso* [A1].
>
> Noi non abbiamo animali in * *casa*, perché è *piccolo* [A2].
>
> Io *sono di statura normale*, *occhi marroni*, * *capelli castagno*, *lungo e riccio* [A2].

Como este tipo de error se encuentra solo en los niveles A1 y A2, hipotetizamos que se debe al hecho de que el aprendiente utiliza la forma de la palabra tal y como la ha encontrado en el diccionario, sin fijarse en el co-texto inmediato.

Los errores interlinguales se deben a la transposición (o mantenimiento) del género o del número del sustantivo de la L1 en la LE, como en los siguientes casos:

> Ma se tu compri una guida di Madrid o se cerchi su Internet troverai * *tanta informazione* [A2].
>
> La storia dice che * *dalla sangue versata* è nato un rosaio e perciò il 23 aprile in Catalunya gli uomini danno una rosa alle ragazze [A2].
>
> Ah, grazie per le tue correzione. Sono di grande * *aiuta*! [A2].
>
> Ho iniziato ad imparare l'italiano * *questo estate* [B1].

[6] En el ejemplo (1) la causa del error podría ser la invariabilidad de número de los sustantivos que terminan por vocal acentuada. Los errores (2) y (3), en cambio, se deben a arbitrariedad del sistema, ya que *il dito* y *l'uovo* cambian de género al plural dando *le dita*, *le uova*; por lo tanto, se trata de errores comprensibles desde el punto de vista lógico.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

* *I Carnavali* più conosciuti in Spagna sono quelli di Tenerife e Las Palmas de Gran Canaria [B2].

La mayoría de los errores interlinguales e intralinguales relacionados con la concordancia de género y número de sustantivos y adjetivos tiende a desaparecer; sin embargo, los intralinguales relacionados con la concordancia de sustantivos y adjetivos que terminan por *-e* son bastante persistentes. El escaso número de errores presente en esta categoría morfológica se debe al origen común del español y del italiano, que favorece una producción bastante correcta ya desde las primeras etapas de la IL, donde se observa solo el 13% y el 12% de errores en los niveles A1 y A2, que bajan al 8% en el B1 y al 2% en el B2. Aunque la regla de concordancia de sustantivos y adjetivos es algo más compleja en italiano que en español, la distinción de género y número procedente del latín favorece la transferencia positiva; también se observa la conciencia, en el aprendiente, de la necesidad de concordar el género y número de sustantivos y adjetivos, ya que la mayoría de los errores se refiere a una aplicación incorrecta de la norma y no a su falta de aplicación.

6.2.3. *La posición de los adverbios*

Los adverbios que se han analizado son *sempre*, *mai*, *anche*, *solo*, *già*, *ancora*: de un total de 434 ítems, los errores son 134, todos interlinguales, y corresponden al 31% de los *output*, lo que indica que esta es una de las áreas gramaticales donde se observa una alta incidencia de la transferencia negativa. Además, se trata de errores fosilizables, como demuestra su persistencia en los niveles B1 y B2, donde alcanzan el 35% y el 22% respectivamente. Los adverbios que presentan el mayor número de errores son *anche* y *sempre*, cuya posición suele reflejar la de la L1:

Ho un carattere allegro, * *sempre* sono contenta [A1].

* *Anche* mi piace giocare a calcio e fare delle gite in montagna [A1].

Noi abbiamo passato il Natale * *anche* con la famiglia [A2] [7].

A Sitges (Barcellona) * *anche* il Carnevale è molto importante [B1].

[7] Nótese la ambigüedad de este enunciado, debida exclusivamente a la falsa colocación del adverbio.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Il tuo esame era oggi, vero? Sono sicura che lo hai fatto bene! E se no, * *sempre* puoi pensare che almeno * *già* è passato [B1].
>
> [...] È un ballo un po' noioso, almeno per me, se ti dico la verità, non l'ho imparato * *mai* perché non mi piace per niente [B1].
>
> Il Carnevale è stato divertente […], siamo andati in una casa rurale e ci siamo travestiti con vestiti degli anni 70, ma io * *soltanto* mi sono dipinta un fiore e il simbolo della pace sulla faccia [B1].
>
> * *Soltanto* posso dirti che sono innamorata della mia regione e che raccomando a tutti che la visitino [B2].
>
> Io sono nata in un paesino piccolo […] e * *sempre* dico che non mi piacerebbe abitare in grandi città, anche se mi piace andarci! [B2].

Los restantes casos de error se deben a calcos de la L1:

> […] e sei andata a S. Petersburgo?! Anch'io! Due volte, perche * *anche* [8] mi è piaciuto tanto [B1].
>
> E dopo M., il mio fidanzato, che lavora * *anche* di polizia e ha 31 anni [B1] [9].
>
> Fino all'anno scorso facevo la 'gimnasia ritmica' non so come si dice in italiano... ma questo anno sono qui e ho dovuto smettere... * *Anche* [10], come ho detto, mi piace tantissimo la moda! È una passione e qualche volta un po' un'ossessione [B1].

La influencia de la transferencia positiva se observa en la posición de los adverbios *ancora* y *già*, ya que el italiano permite – sobre todo en las variantes de Italia central y meridional – que el adverbio se coloque al principio de la frase o delante del verbo, reflejando la misma posición que ocupa en español:

> D'estate *ancora* non so cosa farò [B1].
>
> Ci sei andata? Io *ancora* no [B2].
>
> Questa mattina ha cominciato a piovere e *ancora* non ha smesso [B2].
>
> Io *già* ho finito i miei corsi [B2].

---

[8] El origen de este error es la traducción literal del español: *¿…y has ido a S. Petersburgo? ¡Yo también*, *dos veces*, *porque también me ha gustado mucho*; el italiano no admite el pronombre átono y precisa el tónico después del segundo *también*; el enunciado correcto, por lo tanto, en italiano sería:*…e sei andata a S. Pietroburgo? Anch'io*, *due volte*, *perché anche a me è piaciuta tanto*.

[9] En este caso el error se debe a la omisión del pronombre tónico, que en italiano es obligatorio mientras que en español se puede omitir. La frase correcta sería: *Il mio fidanzato si chiama M. e anche lui lavora in polizia*.

[10] En este caso se trata de una falsa colocación más compleja que las anteriores, porque *anche* iría después de *tantissimo*; al principio del enunciado, en cambio, puede interpretarse como *inoltre*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Sin embargo, a medida que va aumentando el nivel de competencia, se observa una mayor tendencia a colocar los adverbios en la posición favorita del italiano y a abandonar el apoyo de la transferencia positiva.

6.2.4. *Essere*, *esserci*, *stare*

Se han analizado solo las funciones de *esserci* (*c'è/ci sono*), las de *essere* + *adjetivo* para indicar un estado psicológico o físico y la de *essere* y *stare* para indicar la ubicación de algo o alguien en un lugar. Se han excluido todos los casos en que los usos de *ser* y *essere* coinciden en los dos idiomas así como los usos de *stare* en fórmulas rutinarias (por ej. *come stai?*).

De un total de 344 ítems, los errores son 33 y representan el 10% de los *output*. Los errores interlinguales (18,55%) e intralinguales (15,45%) están repartidos de manera bastante equilibrada, aunque, a medida que aumenta el nivel de competencia, su proporción se invierte. De este modo, los interlinguales, más frecuentes en los niveles iniciales, se reducen en los niveles sucesivos, donde, sin embargo, es mayor el número de los intralinguales. De todas formas, se trata de errores transitorios, ya que su nivel de incidencia pasa del 29% en el nivel A1 al 4% en el B2.

Los errores interlinguales se deben principalmente a:

- Transposición automática del verbo *estar* en lugar de *ser*, según la norma de la L1:

> Come stai? * *Sto* contenta di potere iniziare questo progetto [B1].
>
> […] sicuro che pensi che * *stiamo* pazzi [B2].

Este es quizás el error interlingual más persistente también en los niveles avanzados.

- Calco/adaptación de la forma impersonal del verbo *haber* (*hay*) para expresar el significado del italiano *c'è/ci sono*:

> Nel nord di Spagna sempre in inverno * *ha* neve [A1].
>
> Non mi piacciono molto le 'corride' […] perché l'animale soffre ma questa è una antica tradizione popolare e ancora * *ha* molte persone che dicono che non è così [A2].

Este error es típico de los niveles iniciales y desaparece a partir del nivel B1.

- Selección falsa de *c'è/ci sono* por encontrarse estos en distri-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

bución inclusiva en español con respecto al italiano (*hay* versus *c'è/ci sono*):

> In Spagna * *c'è tre regioni* che parlano il catalano, sono Catalunya, Comunidad Valenciana e Baleares [A1].

Sin embargo, este también es un error transitorio que desaparece a partir del nivel A2.

Los errores intralinguales se deben a:

- neutralización de la oposición entre *essere* y *esserci*:

> Il 5 di gennaio * *è* la sfilata dei carri dei Re Magi [A2].
>
> […] nulla sarà lo stesso il prossimo semestre... so che * *saranno* nuovi compagni, ma adesso sto triste [B1].
>
> La mattina dopo Jordi si è reso conto che io * *c'ero* lì e se ne ha rallegrato molto [B2].

- generalización falsa de la regla de uso de *essere* en italiano, que hace que el aprendiente piense que sustituye todos los usos de *ser* y *estar* en su L1:

> [...] La verità è che [nella mia stanza] * *ci sono* troppo bene [A2].
>
> […] è una maniera di fare sport, di * *essere* con gli amici, di divertirsi e di rilassarmi prima di cominciare la settimana [B2].

Por último, la influencia de la transferencia positiva se observa en algunos usos de *estar* típicos de la L1 y característicos también de la variante central y meridional del italiano:

> Il nostro ospedale *stava* accanto alla piazza S. Pietro [A2].
>
> […] come un parco di avventura, ma un po' più piccolo, che *sta* a Barcellona [B1].

6.2.5. *Las preposiciones 'a' e 'in'*

Al igual que en 5.2.5 se han analizado solo las funciones espaciales de *a* e *in*, es decir, aquellas relacionadas con la indicación de movimiento hacia un lugar y la ubicación. De un total de 768 ítems (321 con *a* y 447 con *in*) se han detectado 621 usos correctos y 147 errores (48 con *a* y 99 con *in*), de los cuales 112 interlinguales y 35 intralinguales. Los errores representan el 19% de los *output* con el 76% de interlinguales y el 24% de intralinguales. Sin embargo, el dato que más llama la atención es la persistencia de estos errores, como se puede observar en el *cuadro 21*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

	A1	A2	B1	B2
A	13%	12%	10%	23%
IN	24%	32%	16%	17%

Cuadro 21. CORITE: evolución de los errores en el uso de 'a' e 'in'.

Los datos destacan que se trata de errores bastante persistentes: en el caso de *a*, aunque parece que van paulatinamente reduciéndose, en el nivel B2 suben de 13 puntos, lo que indica un fenómeno de retroceso y de potencial cristalización. La preposición *in* presenta un pico de errores en el nivel A2, que se reducen de manera significativa en el B1, donde, sin embargo, parecen estabilizarse. La transferencia negativa es la causa principal de los errores en el uso de *in* y la escasez de errores intralinguales corrobora esta hipótesis. La preposición *a*, en cambio, parece generar menos errores, repartidos de manera equilibrada entre interlinguales e intralinguales.

Los errores interlinguales más frecuentes están relacionados con:

- la dificultad de comprender que en italiano la elección de *a* o *in* no depende de la acción expresada por el verbo, sino de la clase de palabra que sigue, lo que genera dos tipos de errores:
  - la neutralización de la oposición *a* + *ciudad* versus *in* + *país* o *región*:

    * *In* Barcellona c'è una santa molto famosa che si chiama Moreneta [A1].

    […] sono stato * *in* Punta Cana per la mia luna di miele [A1].

    Vorrei andare qualche giorno * *a la* Toscana [A2].

    E a vai * *a* Grecia! Che bello! [B1].

    Vivo * *in* Rubí, una città della provincia di Barcellona, vicina alla montagna della Vergine di Montserrat. La conosci? [B1].

    […] ma la centrale della mia azienda è * *in* Milano [B2].

  - el mantenimiento del uso exclusivo de la preposición *a* con el verbo *andare*:

    […] vado * *a* palestra a fare spinning fino alle 4 [A1].

    […]. Anche mi piace andare * *alla* montagna [A1].

    […] hanno detto che non volevano andare * *a* un albergo [B1].

    […] allora i bambini vanno * *a* una stanza a lasciare il regalo [B2].

    […] a volte penso che andiamo * *a* altri paesi prima che al nostro proprio [B2].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- el uso de *in* por *a* o por *su* por trasposición automática de estructuras de la L1:

  Mi chiamo A. e studio * *nell'*università di Salamanca [A1].

  [...] anche se * *nella* costa la temperatura sempre è più alta [A1].

  […] soffro di vertigini, va bene, la soluzione è non sortire mai * *al* balcone [A2].

  […] prima mia moglie con la febbre, adesso problemi * *nel* lavoro [A2].

  […] abbiamo capito tutto lo che abbiamo guardato * *nella* TV [A2].

  […] ma ieri, nel momento del check-in * *nell'*aeroporto … [B1].

  La settimana scorsa si è pubblicato * *nel* giornale locale un articolo su … [B1].

  […] gruppi professionali che hanno ballato * *nel* Tropicana di Milano [B2].

  […] adesso lasciamo i regali per gli altri * *nel* balcone [B2].

La mayoría de los errores intralinguales se deben a:

- selección falsa de preposición con artículo en lugar de simple:

  E * *nell'*Italia? Credo che il Carnevale è molto famoso lì, non è vero? [A2].

  […] e ora ritorniamo tutti ai nostri lavori, * *alla* scuola [A2].

  […] perché alle 11:00 dovevamo essere * *nella* chiesa [B1].

  […] un gruppo di amiche che andiamo * *al* teatro [B1].

  Per quanto tempo siete stati * *nella* Spagna? [B2].

  Abito * *nella* Catalogna, una regione nel nord-est della Penisola Iberica [B2].

- selección falsa entre *a* e *in* por falsa generalización:

  […] e mio padre mi ha portato a praticarlo [il calcio] * *alla* squadra della mia città [A2]

  Io abito * *a la* provincia di Barcelona [B1].

  Sono stata dal sabato chiusa * *a* casa studiando [B1].

  […] mio cognato è italiano, si chiama M., e la sua famiglia abita * *al* Piemonte [B1].

La transferencia positiva se observa:

- en el uso de la preposición *in* + *nombre de región* o *país* para indicar la ubicación (*in Catalogna*, *in Spagna*, *in Italia*) y el desarrollo de una acción en un lugar (*lavoro in un ufficio*, *sette persone sono ancora in ospedale*, etc.).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- en el uso de la preposición *a* cuando el movimiento hacia un lugar va introducido por la misma preposición en los dos idiomas (*sono ritornato a casa*, *una città a venti kilometri a nord di Barcellona*, etc.).

Tanto los errores interlinguales como los intralinguales son bastante fosilizables, como demuestra su persistencia en los niveles B1 y B2.

6.2.6. *Las preposiciones 'di' y 'da'*

De un total de 1241 *output*, los errores son 217 y corresponden al 17% del total. El efecto de la transferencia positiva es evidente en los usos de la preposición *di* que coinciden con *de*, sobre todo para introducir el complemento de especificación y de origen (con el verbo *essere*), cuya alta frecuencia explica el número elevado de ítems [11]. De hecho la preposición *di* cuenta con 1052 ítems, de los cuales 894 correctos y 158 errores (15%); de estos, 103 (65%) son interlinguales, 49 intralinguales (31%) y 6 de otro origen (4%). La preposición *da* cuenta con 189 ítems, de los cuales 130 correctos y 59 errores (31%), 42 (71%) de los cuales intralinguales.

Los datos destacan que el porcentaje de errores más alto se da en el uso de la preposición *da*, por no existir en la L1 de los aprendientes y por cubrir algunas funciones que en español se expresan con *de*. Esto explica el alto número de errores interlinguales de falsa selección de *di* por *da* y de calcos de usos preposicionales típicos de la L1. Los errores intralinguales, en cambio, se deben a la falsa selección de *da* por *di* y al uso de otras preposiciones en lugar de *di* o *da*.

La evolución de los errores de este tipo en los cuatro niveles muestra que son bastante persistentes: aunque van reduciéndose a medida que aumenta el nivel de competencia, cabe subrayar que *da* presenta un porcentaje de error bastante alto en los niveles B1 y B2, como se puede observar en el *cuadro 22*:

[11] Se han excluido del recuento los usos de *di* en locuciones (*di solito*, *di volta in volta*, etc.) y como preposición obligatoria con algunos verbos (*decidere di*, *permettere di*, etc.), ya que este aspecto se tratará en el apartado 6.2.10.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

	A1	A2	B1	B2
DI	25%	18%	16%	10%
DA	19%	43%	30%	28%

Cuadro 22. CORITE: evolución de los errores en el uso de 'di' y 'da'.

Entre los errores interlinguales más idiosincrásicos de la IL del italiano de los hispanófonos se observan:

- La selección errónea de *di* en lugar de *da*, por calco de usos de la preposición *de*:
  - para indicar el origen o la procedencia:

    In questi ultimi anni la nostra popolazione è cresciuta tantissimo grazie all'arrivo d'emigranti soprattutto * *della* America Latina e * *del* Nord de l'Africa [B1].

    Ci sono pellegrini che partono * *della* Germania! [B2].

    Un anno, quando ritornavo * *di* Asturias [B2].

  - para indicar un segmento temporal o espacial:

    […] è appena ritornato * *di* New York *alla* sua città, Roma [B1].

    […] ma questa settimana ho lavorato * *di* lunedì fino *a* venerdì [B1].

  - para indicar el modo:

    [...] da noi ti puoi mascherare * *di* qualsiasi persona o oggetto: * *di* pagliaccio, * *di* principessa, * *di* matita, * *di* cane … [B2].

    Brad Pitt mi ha fatto ridere con la faccia * *di* cattivo [B2].

    […] c'era una carrozza con il tema 'Riciclare è * *di* gente savia' [B2].

  - para indicar la finalidad:

    So che questo deve essere abbastanza difficile * *di* capire per voi, ma penso che praticando riuscirai a usare questi verbi in un modo corretto [B1].

    […] è molto difficile * *di* spiegare [B2].

    […] ma indossavo una mascherina * *del* lavoro e guanti di latex [B2].

- El uso de *di* en lugar de *in* para indicar el modo:

  […] allora, da me il Carnevale si festeggia * *di* tante maniere [B1].

  C'era una ragazza che studiava per pattinare * *di* forma ufficiale [B2].

- Uso de *per* en lugar de *di*:

  Questa settimana ho lavorato * *per* il pomeriggio e non ho avuto tempo [B1].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- Uso de *per* en lugar de *da*:
  - en construcciones pasivas:

    Sarebbe anche una buona idea studiare la possibilità di costruzione di piste ciclabile così i cittadini potrebbero spostarsi senza la paura di essere investiti * *per* le macchine [B1].

    […] che ha preso una Spagna povera e distrutta * *per* 40 anni di dittatura e l'ha messo in Europa [B1].

    La difficoltà [ndr: dei *castellers* catalani] viene data * *per* il numero di piani di gente e per la quantità di persone che ci sono in ogni piano [B2].

  - en oraciones finales:

    [...] ci sono tanti posti * *per* visitare [B1].

    Ho già i 4 libri * *per* leggere [B2].

Los errores intralinguales se deben a:

- Selección errónea de *da* en lugar de *di* como complemento de especificación:

  Calafell è un posto * *da* mare, dove d'estate c'è tanta gente [B1].

  […]perché con le ragazze * *dall'*università voglio fare un viaggetto [B1].

  Di fronte al paesino si alza una piccola montagna dove c'è un castello * *dal* secolo XIII, ma ancora oggi si può visitare [B2].

  […] ero la leader * *dal* gruppo di ragazze [B2].

  […] avevamo costumi * *da* tutte le epoche [B2].

- Uso de *di* en lugar de *per* debido a una falsa hipótesis de correspondencia:

  Io non ho la patente di guida, perché mi fa molta paura l'automobile, ma... è il mio proposito * *di* anno nuovo [A2].

  Prima mi piaceva molto il house, adesso invece sono pazza * *della* salsa [B2].

Otro error frecuente, atribuible tanto a la influencia de la L1 como a dificultades internas a la LE, es el uso de la preposición simple en lugar de la *articolata* y viceversa o la ausencia de fusión entre preposición y artículo:

Ti ho disegnato in excel una linea * *di* tempo dove puoi vedere i principali tempi verbali che si utilizzano in spagnolo [A2].

La centrale * *di la* società è a Corbetta [A2].

Domani devo prendere l'aereo alle 6 * *della* mattina [B1].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Ho notato che sbaglio i tempi verbali e che * *in la* email e qualche parola mancano lettere [B1].
>
> Io sono ingegnere chimico e lavoro in una ditta municipale che si dedica * *a la* raccolta di rifiuti [B2].
>
> […] cominciare verso le tre * *di* pomeriggio [B2].
>
> La fine * *di* anno l'ho passata con il mio fidanzato [B2].

6.2.7. *Los pronombres de complemento objeto directo e indirecto*

Al igual que en 5.2.7 se han analizado especialmente los complementos de objeto directo e indirecto de tercera persona singular y plural y el uso de los pronombres correspondientes (*lo*, *la*, *li*, *le*, *gli*, *le*) así como la presencia o ausencia de la reduplicación del pronombre de objeto indirecto, ya que estos son los aspectos que suelen plantear más dificultades a los aprendientes hispanófonos. De manera análoga a lo observado en la IL de los italófonos, el efecto de la transferencia positiva se manifiesta a través del uso precoz del pronombre de complemento objeto directo *lo* [12] ya en el nivel A1, incluso antes de haber recibido instrucción explícita, lo que genera 6 *output* correctos, a los que se añaden usos correctos de la preposición *a* para introducir el complemento de objeto indirecto:

> Credo che non è dificile para un spagnolo imparare l'italiano e allo stesso modo non *lo* è para un italiano il spagnolo [A1].
>
> Qualque anno noi siamo mascherato e abbiamo decorato il bar, ma queste anno non *lo* abbiamo fato [A1].
>
> […] non fa male *a* nessuno [A1].
>
> […] fanno il giudizio *al* re Carnestoltes [A1].

De un total de 16 ítems detectados en los 23 textos del nivel A1, el 63% (10) se debe a transferencia positiva y los errores son el 37% (6). De los 6 *output* incorrectos, 5 son errores interlinguales y 1 intralingual; 3 de los 5 errores interlinguales se deben a la transferencia negativa de la L1, que determina el uso de la preposición *a* cuando el complemento de objeto directo es una persona y la reduplicación del pronombre de complemento objeto indirecto:

[12] Suponemos que también se observaría un uso correcto del pronombre de complemento objeto directo *la*, pero en la parte de corpus de nivel A1 que hemos analizado no se ha encontrado ningún *output*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> [...] fanno un concorso per ellegere * *alla regina* del Carnavale [A1].
>
> […] sempre per far ridere * *al popolo* [13], è molto divertente [A1].
>
> * *A me mi piace* molto Valentino Rossi [A1].

Los otros 2 errores se deben a la interferencia de otra LE, posiblemente el francés:

> In spagnolo non si utilizza tanto il pronome in prima persona per spiegare quello que tu fai, e meglio non * *lo scrivere*, solo * *devi lo* scrivere la prima volta [A1].

De un total de 364 ítems en los cuatro niveles, se han detectado 86 errores (24%), de los cuales 55 interlinguales, 30 intralinguales y 1 de simplificación. Los errores interlinguales representan el 64% de los *output* incorrectos y superan a los intralinguales en el A2 (65%) y en el B1 (71%) mientras bajan a un 50% en el B2, en el que se reparten de manera equilibrada con los intralinguales [14]. Aunque a nivel general se observa una reducción paulatina de los errores, que de un 23% en el A2 suben al 30% en el B1 para luego bajar a un 16% en el B2, se destaca la persistencia de tres tipos de errores interlinguales debidos a la transferencia negativa de la L1:

- la reduplicación del pronombre de complemento objeto indirecto:

  > * *A noi ci* piace la montagna e anche i laghi [A2].
  >
  > […] anche * *a me mi piacciono* tantissimo le sfilate di ysl [B1].
  >
  > * *A lei li* piace molto il suo lavoro ma sempre arriva a casa molto stanca, perchè deve lavorare undici ore ogni giorno [B1].
  >
  > Quest'anno [i Re Magi] * *a me non mi* hanno portato quasi niente [B2].

- la introducción de la preposición *a* cuando el complemento de objeto directo es una persona:

  > Abbiamo visto due volte * *al* Papa [A2].
  >
  > Non vedo * *ai* miei genitori da due mesi [B1].
  >
  > [la Alhambra] affascina * *a* migliaia di persone [B2].
  >
  > È per innervosire * *all'* allievo? [B2].

- la ausencia de concordancia de género y número entre los pronombres de objeto directo y el participio pasado:

[13] Falso amigo que deriva del calco del español *pueblo*.

[14] Nivel A2: 13 interlinguales y 7 intralinguales; B1: 27 interlinguales y 11 intralinguales; B2: 10 interlinguales, 11 intralinguales y 1 de simplificación.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Si vede che hai contatto con persone di Sudamerica, perchè scrivi molte espressioni di lì. Ma è totalmente corretto, quindi non * *le ho corretto* [B1].

Noi possiamo proporre alcune modifiche e, dopo *averle studiato* il consiglio di amministrazione le instaura [B2].

[…] è un lavoro di ricerca interessante perché vai dove c'é una lente d'ingrandimento (questa parola * *la ho cercato* nel dizionario), metti il gruppo che vuoi, lo selezioni, e puoi vedere gli artisti simili [B2].

Credo che la finalità del progetto sia poter praticare la lingua (italiana, nel mio caso, e spagnola, nel tuo) e imparare dagli errori. Ma se non correggiamo le e-mail dell'altra, non sappiamo * *se ne abbiamo fatto*. Non ti pare? [B2].

Los errores intralinguales se deben a:

- selección falsa del pronombre indirecto masculino singular *gli* en lugar del directo plural *li* y viceversa por similitud fonética:

  […] per *trovare* questi voli così economici, di solito devi * *comprargli* in anticipo [B1].

  Nelle feste ci sono 'i giganti', che sono figure di quattro o cinque metri di altezza che rappresentano i re antichi. Un uomo si mette sotto i loro vestiti e * *gli* fa ballare [B2].

  […] adesso sto per finire i 4 libri della saga Twilight. * *Gli* ho finiti velocemente, mi mancano soltanto 300 pagine! [B2].

  [...] ho una debolezza per Jordi. È proprio grazioso: è cicciotto, ha i capelli ricci e biondi, sempre è allegro e gli piace tanto che io * *li* legga delle fiabe [B2].

- generalización falsa de los pronombres directos plurales:

  Sí che posso allegarti le tue correzioni, scusa per non * *inviarteli* prima [A2].

  […] faceva le fotocopie e * *li* teneva lì fino al giorno dell'esame … [B2].

- simplificación:

  Quando tenga il testo tradotto * *ti lo lascio* attraverso internet [A2].

  Penso che non * *ti lo* ho detto, ma adesso mi pagano per il blog! [B1].

  [...] un libro che si chiama 'Il sopravvissuto' e non * *lo ho* neanche comprato [B2].

  Ho il facebook, sono G.S. Tu * *lo* hai? [B2].

En algunos casos el error se debe tanto a la interferencia de la L1 como a un conflicto entre las normas de la LE:

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Le uova di Pasqua in Spagna si fanno anche ma nella mia città non * *gli ho visto* [B1].
>
> * *A mio figlio li parlo* molte volte in italiano, cosí * *li* faccio imparare la lingua da piccolo [B1].
>
> * *A mio papà li* piace tantissimo il Garda [B1].

Aunque el número de los errores intralinguales aumenta en el B2, creemos que son transitorios porque reflejan un proceso de reacomodo de la IL y son, por lo tanto, señales de reestructuración; en cambio, consideramos más persistentes los errores interlinguales, sobre todo aquellos relacionados con la ausencia de concordancia del participio pasado en presencia de un complemento de objeto directo.

6.2.8. *La morfología verbal*

Al igual que en el apartado 5.2.8. se han agrupado en esta categoría los errores de conjugación y uso de los tiempos verbales (auxiliares y concordancias). De un total de 3636 ítems en los cuatro niveles, los errores son 261, es decir, el 7% y su incidencia va reduciéndose de manera significativa hasta llegar al 3% en el nivel B2, lo que indica que se trata de errores transitorios.

	OUTPUT	CORRECTO	INCORRECTO
A1	307	266 (87%)	41 (13%)
A2	1 022	912 (89%)	110 (11%)
B1	1 136	1 058 (93%)	78 (7%)
B2	1 171	1 139 (97%)	32 (3%)

Cuadro 23. CORITE: errores de morfología verbal.

	TOT. ERRORES	INTERLINGUALES	INTRALINGUALES	OTROS
A1	41	23 (56%)	14 (34%)	4 (10%)
A2	110	60 (55%)	45 (41%)	5 (4%)
B1	78	52 (67%)	22 (28%)	4 (5%)
B2	32	19 (59%)	12 (38%)	1 (3%)

Cuadro 24. CORITE: errores inter- e intralinguales en la morfología verbal.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

El 59% de los errores son interlinguales, el 36% intralinguales, el 3% de simplificación y el 2% de otro origen. El dato que llama la atención es que los errores interlinguales son superiores a los intralinguales en los cuatro niveles y mantienen porcentajes bastante elevados también en el B1 y B2.

La causa principal de los errores interlinguales es la transposición de raíces o paradigmas de conjugación de la L1, que genera distintos tipos de errores:

- La acuñación de formas híbridas:

  Nella mia città, Zamora, ci sono pochi abitanti e non c'è mai niente che * *facere* [A1].

  […] e ancora ha [15] molte persone che * *diciono* che non è così [A1].

  […] devo pensare come * *redatto* la mail e * *bisogno* dell'aiuto del dizionario [A2].

  Il motivo per il quale faccio questi studi è perché amo la lingua e la letteratura in generale, e perché nel futuro vorrei dedicarmi all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. Non so se lo * *otterterò*, ma questa è la mia idea [A2].

  Vedo che sai bene lo spagnolo, se vuoi * *podiamo* parlare attraverso il computer. Conosci Skype? [A2].

  […] da piccoline * *andaviamo* a scuola insieme [B1].

- El uso de la desinencia de la 3.ª persona singular del imperfecto de indicativo en lugar de la 1.ª y la 1.ª del condicional presente en lugar de la 3.ª: esto se debe al hecho de que las dos formas son iguales en los correspondientes tiempos verbales en español, lo que genera una falsa hipótesis de correspondencia:

  Mi * *piacerei* [16] scrivere l'italiano come tu scrivi lo spagnolo. Sia come sia, spero che questa relazione sia fruttifera per entrambe [A2].

  Mi * *piacevo* fare le collezioni delle figurine dei calciatori [A2].

  Oggi ti parlerò un po' di come * *era* io da piccola [A2].

  Adesso abito con il mio fidanzato in un paese vicino a dove * *abitava* prima con i miei genitori [B1].

[15] Sobre el uso de **ha* por interferencia de *hay*, véase el apartado 6.2.4.

[16] La escasa conciencia lingüística (tanto en la L1 como en la LE) hace que el aprendiente confunda el pronombre indirecto *mi* con un pronombre reflexivo. No se trata de un caso aislado, ya que los errores de este tipo (y los análogos con el imperfecto en el ejemplo siguiente) son muy frecuentes.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> […] non so se ti ho detto che da piccola * *facceva* la danza classica [B1].
>
> Siccome io non * *voleva* dormire, così * *conosceva* molta gente [B2].

- El uso del auxiliar *avere* en los casos en que el italiano precisa *essere*:

> Il nostro viaggio a Roma * *ha stato* un piacere [A2].
>
> Prima di quest'anno, non * *aveva stato mai* a Verona, ma in settembre sono andata per prima volta e mi * *ha piaciuto* tantissimo [B1].
>
> Ma adesso sono felice di avere scelto un anno, perchè un semestre * *ha* passato troppo rapido [B1].
>
> Gardaland? non lo avevo sentito prima, ma quando l'ho letto nel tuo mail, * *ho andato* a cercare il sito e mi sembra un'idea bellissima! [B1].
>
> Non sapevo che tuo padre * *aveva nato* in Argentina! [B1].
>
> Dopo tanti anni, le cose * *hanno cambiato* ed è importante conoscere le nuove tecnologie [B1].
>
> […] so che * *si ha detto* tutto della bellezza di Venezia … [B2].
>
> La mia famiglia non si riunisce per Natale, soltanto * *ci abbiamo riuniti* con una mia zia e cugina e abbiamo fatto il pranzo di Natale insieme [B2].
>
> Credo che entrambi * *abbiamo migliorato* un po' quando scriviamo, no? [B2].

Como se puede observar, los errores de uso del auxiliar *essere* se distribuyen en todos los casos en que el italiano lo requiere (verbos de movimiento, verbos que indican un cambio, verbos reflexivos, el verbo *piacere*, los tiempos compuestos del verbo *essere* y la forma pasiva impersonal) y en algunos casos son bastante persistentes.

- La transposición de paradigmas de concordancia verbal típicos de la L1:

> La principessa, molto spaventata, gli disse di scappare subito […] perchè se no li * *ammazzerebbe* [B2].
>
> Vorrei che ci * *correggiamo* [17] qualche errore che facciamo. Sarebbe bene per renderci conto di quello che possiamo migliorare [B2].

[17] En este caso la interferencia se debe a la *consecutio temporum* española que, al lado de *Querría/Quisiera que nos corrigiéramos*, admite también *Querría/Quisiera que nos corrijamos* mientras que en italiano el esquema de concordancias es menos flexible y admite tan solo el condicional simple en la primera parte de la oración y el subjuntivo imperfecto en la segunda: *Vorrei che ci correggessimo*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

- La adición u omisión del pronombre reflexivo por influencia de la L1:

  Quando vado a sciare […] dopo due ore * *fermo* nel bar, prendo qualcosa calda [A2].

  […] non so come mai il mio computer * *si è morto* e ho perso tutto quello che aveva fatto [B1].

  Ed è anche successo un fatto tragico: il tetto di un padiglione di una città vicina a Barcelona dove c'era una squadra infantile allenandosi * *si è caduto* e sono morti 4 ragazzi e 7 persone sono ancora in ospedale [B2].

  A Napoli il traffico è orribile … * *si assomiglia* al di Barcelona [B2].

- La tendencia a utilizar el *passato remoto* por influencia del pretérito indefinido:

  Ieri * *ti mandai* solamente la corezione [A2].

  Ho anche un più o meno buon livello d'inglese e di francese. Ambedue le * *studiai* nell'istituto ed anche nella Scuola Ufficiale di Lingue, dove in giugno * *finii* quinto d'inglese e dove adesso studio terzo di francese e primo d'italiano [A2].

Cabe señalar que la enseñanza del *passato remoto* no forma parte del programa correspondiente al nivel de estos alumnos; es muy probable que su uso sea el resultado de una búsqueda autónoma en manuales o gramáticas a raíz de la necesidad comunicativa de contar sucesos en el pasado.

- El calco de perífrasis verbales:

  * *Ho stato vedendo* la tua casa, ed è bellissima!!! [B1].

  […] al principio non mi piaceva così tanto, ma * *ho finito amandolo* [B1].

  Adesso * *vado a parlare* dei miei ricordi della infanzia [B1].

  Questo anno * *sta essendo* bellissimo! [B1].

  […] io * *continuo cercando* il mio principe azzurro [B1].

La gran mayoría de los errores intralinguales se debe a selección falsa, o bien del tiempo/modo verbal, o bien de la persona:

  Alla fine, * *io vuol* dire che la tua ortografia è molto corretta [A1].

  La mia mamma mi telefona tutti i giorni perchè * *senti* la mia mancanza [A1].

  E tu? Cosa * *farei* per Carnevale? Ti piace mascherarti? [A2].

  E per ultimo devo chiederti un favore, si mi puoi corregere questo testo * *mi sarei* di grande aiuto [B1].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Questo fine settimana sono andata a teatro a vedere un'opera comica che si chiama 'Cancún' e che parla del destino e di quelle cose che * *fossero* successe se avessimo reagito in un modo diverso [B1].
>
> Mi piacerebbe che * *faceste* anche tu la correzione (solo se ne hai voglia) delle mie parole [B2].
>
> Ogni anno che passa dico che lo farò, e non l'ho ancora fatto... * *Vedremmo!* [B2].
>
> […] sono quasi allergica alla cioccolata. Quando lo spiego, la gente mi guarda sempre come se * *fosse* di un altro pianeta [B2].

Los errores de generalización determinan, por ejemplo, que los aprendientes conjuguen los verbos de la tercera declinación que necesitan la partícula *-isc-* como los verbos normales en *-ire* y viceversa, o que conjuguen los verbos de una declinación con las desinencias de otra:

> * *Ti spedo* una foto del 2008 mascherata di princesa, io sono la terza sotto [A1].
>
> Ci sono molti cantanti che mi * *piaciano* e che non ho menzionato qui [A2].
>
> Spesso dopo cena, lo colpiamo con un bastone e... * *appariscono* i regali [B1].
>
> Per quanto riguarda Venezuela e USA, ho trovato qualche informazione sul tema in Wikipedia ma nella pagina spagnola (nella italiana non * *apparisce* [B2].

Otro error intralingual bastante frecuente es la selección falsa del auxiliar *essere* en lugar de *avere* por hipercorrección:

> Se ti * *sei*[18] *disturbato* qualcosa, come che ti domandi sui ragazzi o quello che sia, me lo dici!! Credo che andremo d'accordo! [A2].
>
> È il mio ragazzo da quando avevo 18 anni, così posso dire che * *sono passata* mezza vita con lui! [A2].
>
> Dopo questo hai piu essami oppure no? Io ho cominciato oggi, ed * *è passato* il primo!!! [B1].
>
> Sono andata due volte in Italia con i miei e mia sorella. Una delle volte * *siamo affittato* un appartamento a Riva del Garda [B1].

[18] Puede que la confusión se deba a la asimilación de *disturbarsi per qualcosa/qualcuno* (molestarse por algo/alguien) con *disturbare* (molestar). El aprendiente utiliza el auxiliar *essere* porque confunde el pronombre de objeto indirecto *ti* con el pronombre reflexivo homógrafo *ti*, como demuestra también la elección de la segunda persona singular, mientras que lo correcto sería *se ti ha disturbato qualcosa...*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> Il passato mi * *è preso* la testa e mi ho trobato al mio paese, andando in bicicletta, con gli amici [B2].

Por último, los errores de simplificación están relacionados con la regularización de paradigmas irregulares o con la eliminación de morfemas redundantes:

> * *Ho veduto* le città di Maiorca, Tunisi, Malta, Palermo, Roma e Savona [A1].
>
> […] la mia professoressa ha male al ginocchio e non * *possa* camminare [A2].
>
> Sto guardando su internet quanto * *costa* [19] i biglietti per andare in Italia [B1].
>
> Come stai? Mi pare star prendendo un mal di gola di quelli che non * *vadono* via in almeno una settimana... [B2].

6.2.9. *El uso de indicativo y subjuntivo*

El recuento de los errores relacionados con el uso del subjuntivo se ha hecho solo en la interlengua de los niveles B1 y B2. De un total de 148 ítems, los errores representan el 37% y, como se puede observar en el *cuadro 25*, el porcentaje de error es bastante alto en ambos niveles: aunque es comprensible que esto ocurra en el B1 por ser esta la etapa en que se aprende la sintaxis básica del subjuntivo, el hecho de que los errores representen el 33% de los *output* en el B2 demuestra, una vez más, que la L1 influye de manera relevante en la construcción de la IL: corrobora esta hipótesis un porcentaje de errores interlinguales que alcanza el 79% en el B1 y el 88% en el B2: el riesgo de fosilización es, por lo tanto, alto.

	OUTPUT	CORRECTO	INCORRECTO
B1	68	39 (57%)	29 (43%)
B2	80	54 (67%)	26 (33%)

Cuadro 25. CORITE: errores en el uso de indicativo y subjuntivo.

En los aprendientes hispanófonos, la interferencia de la L1 que más errores genera es el uso del indicativo en lugar del subjuntivo o,

[19] Se ha clasificado como error de simplificación por la eliminación de la estructura del plural (*quanto costano*).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

viceversa, el uso del subjuntivo en lugar del indicativo como resultado de un calco del modo verbal que se suele utilizar en las oraciones subordinadas del español. Los errores interlinguales más frecuentes se observan en el uso del indicativo en lugar del subjuntivo en oraciones subordinadas afirmativas introducidas por *credo che...*, *penso che...*, *sembra che...*, *pare che...*, en las que los errores alcanzan el 27%, aunque se manifiestan sobre todo en el nivel B1:

> * *Noi pensiamo che* il nord *è* una delle parte più belle dell'Italia [B1].
>
> Per questo motivo […] si stà studiando la possibilità d'instaurare l'ecopass. Tuttavia, * *penso che* questa non *è* l'unica soluzione … [B1].
>
> * *Sembra che* questo gioco lo *ha tranquillizzato* e dopo una mezz'oretta si è addormentato [B2].

Otro grupo de errores interlinguales frecuentes está relacionado con el uso del subjuntivo en lugar del indicativo en las oraciones subordinadas temporales y relativas. En las primeras los errores alcanzan el 11% y están repartidos en los dos niveles mientras que en las segundas alcanzan el 14% y son más frecuentes en el B2:

> Allora, abbiamo un appuntamento per Gardaland * *quando sia* buon tempo!!! [B1].
>
> * *Quando riesca* a risparmiare devo ritornare... (ma è difficilisimo questo di risparmiare! mai so come...) [B1].
>
> * *Quando* i pinoli *siano dorati*, aggiungere gli spinaci e mescolare tutto per 5 minuti [B2].
>
> [...] e si ripete * *fino che finiscano* i regali [B2].
>
> La settimana scorsa a lezione abbiamo imparato a fare la pasta fresca (con la farina, le uova, ecc.) e * *un giorno che abbia tempo* proverò a farla a casa mia [B1].
>
> Quest'anno sto facendo un corso di storia della moda, e * *penso che è* la cosa piu interessante * *che ho fatto mai*! [B1].
>
> Nella mia scuola ci sono pochissimi bambini * *che usino* il catalano fra di loro giacché la maggioranza della gente di quel quartiere è piuttosto spagnolo-parlante [B2].
>
> Ho deciso che dipingerò di verde il corridoio che c'è all'ingresso e che ci appenderò fotografie * *che io abbia fatto* [B2].

Otro error interlingual bastante frecuente y persistente es el uso de oraciones explícitas – característico del español – en lugar de oraciones implícitas, más corrientes en italiano:

> * *Espero che* entro il gennaio *rientrero* di nuovo a lavorare... [B1].
>
> Per quanto riguarda me, * *credo che sono* una persona socievole, amica dei miei amici, riflessiva ed idealista e mi piace cercare sempre un

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> punto di vista oggettivo e onesto su tutti gli argomenti [B1].
>
> Di solito sono felice, forse perche * *penso che sono fortunato* de avere tutto quello che ho e questo mi fa guardare la vita positivamente [B1].
>
> Pure io sono andato in Scozia, ma con i miei genitori e il mio fratello 7 anni fa...è bellissima! Li * *pense che sei* nell film di Breakheart!! [B1].

Los errores intralinguales se deben, o bien la neutralización de la oposición entre indicativo y subjuntivo [20]:

> * *Spero che mi capisci* bene [B1].
>
> […] * *sto aspettando che ricominciano* i corsi all'università [B2].

o bien a selección falsa de la persona, del tiempo o del modo verbal:

> […] ma il re fu duro e severo e * *disse che* la sua figlia *fosse* come tutte le altre e doveva essera sacrificata [B1].
>
> […] poi la domenica siamo andate a Parma che mi ha sembrato una città piccolisima!! non so perche * *pensavo che sarebbe* più grande [B1].
>
> * *Pensavo che* questa Pasqua *sarebbe riuscita* ad avanzare con tutti i compiti ma venerdi il mio figlio di 2 anni si è svegliato con una varicella che faceva proprio paura [B2].

Por último, las subordinadas en que se observan muy pocos errores son las finales, las concesivas, las que empiezan por *non è che...* o con *è + adjetivo + subjuntivo* posiblemente por efecto de la transferencia positiva de la L1.

6.2.10. *El régimen preposicional de los verbos*

Al igual que con los usos de indicativo y subjuntivo, también para esta categoría se han calculado solo los ítems presentes en los niveles B1 y B2. De un total de 71 *output*, el 69% son correctos y el 31% incorrectos. De estos, el 82% son errores interlinguales y el 18% intralinguales. El número total de errores es superior en el B1 (14, frente a 8 en el B2, todos interlinguales) aunque la persistencia de los interlinguales permite suponer que se trata de errores fosilizables.

La interferencia de la la L1 se manifiesta de diferentes maneras:

- calco de la preposición que suele acompañar el verbo en la L1:

> Il fatto che [...] ti preoccupi per gli altri, ha fatto che ti dimentichi di te stessa e no * *pensi in* quello che sarebbe megliore per te [B1].

[20] Es posible que el aprendiente perciba que el subjuntivo es menos frecuente en la LE con respecto a la L1 y por este motivo tienda a utilizar el indicativo.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> […] ho un rapporto con la gente * *basato nel* rispetto e la sincerità [B1].
>
> 'El Coso' è un'altra sfilata che si celebra il martedì, * *in cui partecipano* tutti i gruppi e tutti i personaggi del Carnevale, accompagnati dalle regine e dalle dame d'onore [B2].

- adición de la preposición:

> * *Cambiando di tema*, la cucina giapponese mi piace abbastanza, ma non vado quasi mai a mangiare in ristoranti giapponesi perché alla maggioranza dei miei amici non piace questo tipo di cucina [B1].

- omisión de la preposición:

> […] e poi a maggio * *spero andare* a Napoli perché è una città che mi attira, e anche perché non ho mai visitato il sud [B1].
>
> […] siamo stati insieme un anno ma questo novembre lei se ne andata un'altra volta a Valencia e * *abbiamo deciso finire*, peccato... [B1].
>
> * *Approfitto questo momento* dopo aver cenato e prima di andare a dormire per raccontarti un po' delle tradizioni di Catalogna [B1].
>
> Quest'anno con il gruppo di italiano * *abbiamo pensato andare* a Bologna, Ravenna, Venezia, Napoli ed a Capri o a Roma un fine settimana [B2].
>
> * *Spero avere* notizie tue presto [B2].
>
> […] dopo il 1714 Felipe V ha fatto alcune leggi per * *vietare parlare* in catalano ai cittadini della Catalonia [B2].

Los errores intralinguales son escasos y se deben a selección falsa de la preposición:

> […] io sono abbastanza antipatica all'inizio, dato che * *non mi fido da nessuno* [B1].
>
> […] io che volevo * *provare di farmi capire* a Napoli!! Peccato! [B1].
>
> * *Hai pensato su* cosa farai per Pasqua? [B1].
>
> […] quando alla fine hanno trovato una professoressa, anche lei ha preso il congedo malattia, dunque oggi devo assolutamente andarci per * *provare di recuperare* tutto questo tempo! [B2].

Los verbos que los aprendientes utilizan correctamente con más frecuencia son: *cercare di...*, *provare a...*, *decidere di...*, *smettere di...*, *chiedere di …*, *riuscire a …*, *aiutare a...*, *insegnare a... + fare qualcosa*.

Del análisis de las características morfosintácticas de la interlengua del italiano de los hispanohablantes se desprende el papel fundamental de la L1 como base en la que se va construyendo el aprendizaje de la LE. El hecho de aprender una LE afín a la L1 es sin duda una ventaja, que no solo determina una mayor eficacia comuni-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

cativa desde los niveles iniciales sino que, además, favorece la activación de estrategias de inferencia superiores por cantidad y calidad a las que activarían aprendientes cuya L1 es tipológicamente más distante de la LE. Sin embargo, la otra cara de la moneda es una mayor permeabilidad de dicha interlengua, que limita la capacidad del aprendiente de discriminar entre la norma de la L1 y la de la LE y favorece la infiltración de interferencias negativas de la L1, cuyo riesgo de fosilización es inversamente proporcional a la conciencia lingüística que el aprendiente haya desarrollado.

6.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RASGOS LÉXICO-SEMÁNTICOS

Al igual que en 5.3. en el recuento de los errores léxico-semánticos de CORITE se ha intentado observar tanto la variedad de errores como su frecuencia y persistencia. Con el objetivo de reflejar la variedad en términos cualitativos, en una primera fase del análisis los errores léxicos solo se han clasificado por tipología, sin tener en cuenta la frecuencia con que se manifestaban, que se ha analizado en un segundo momento. De los 191 errores detectados, el 81% son interlinguales, el 18% intralinguales y el 1% de otro origen. Su distribución en los cuatro niveles es la siguiente: A1, 26 errores en 23 textos; A2, 65 errores en 34 textos; B1, 50 errores en 35 textos y B2, 50 errores en 45 textos. Los *gráficos 25 y 26* muestran la distribución de los errores léxicos interlinguales e intralinguales por tipología:

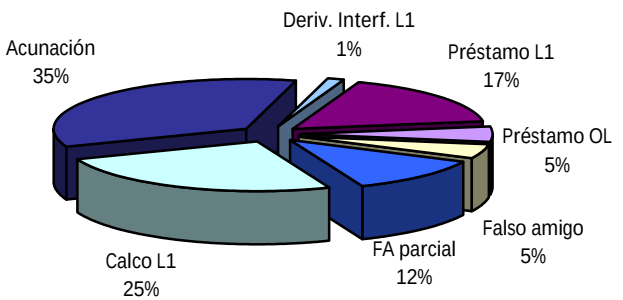


Gráfico 25. CORITE: errores léxicos interlinguales por tipología.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Los datos muestran que gran parte de los errores interlinguales se deben a la acuñación de palabras inexistentes por adaptación morfológica u ortográfica de palabras de la L1 (35%) y a calcos (25%). Los préstamos de la L1 (17%) y los falsos amigos parciales (12%) también representan un obstáculo bastante relevante y son el reflejo de estrategias de compensación debidas a un conocimiento incompleto de los matices léxicos de la LE. Sin embargo, si los préstamos, tanto de la L1 como de otros idiomas, son errores transitorios, los falsos amigos parciales, las acuñaciones y los calcos muestran una persistencia mayor.

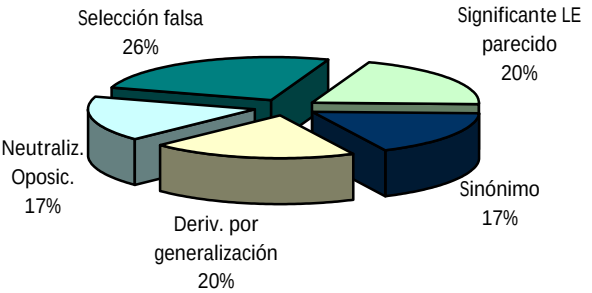


Gráfico 26. CORITE: errores léxicos intralinguales por tipología.

El grupo más relevante de errores intralinguales se debe a la selección errónea de palabras que existen en la LE pero cuyo significado está vinculado, o bien al contexto, o bien al registro (26%) y se manifiestan en todos los niveles, aunque su cantidad es inferior a la que se ha detectado en CORESPI (véase 5.3), en que este tipo de errores alcanza el 53%; parece, además, que en la interlengua de CORITE son menos persistentes, ya que no se ha observado ningún error de este tipo en el nivel B2. Los errores de derivación de palabra por generalización de algún paradigma y aquellos debidos a significantes parecidos de la LE alcanzan el 20% y se han detectado sobre todo en el nivel B2, mientras los errores relacionados con el uso de sinónimos inadecuados (es decir, no intercambiables) y aquellos resultantes de neutralización de oposiciones internas a la LE alcanzan el 17% y es difícil prever su grado de persistencia. Pese a todo, la presencia de errores de este tipo es sintomático del constante proceso de reacomodo de la interlengua y del esfuerzo del aprendiente por buscar correspondencias entre la L1 y la LE.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

En una segunda fase del análisis se ha observado la frecuencia con que aparecían tanto los errores interlinguales como los intralinguales: el *gráfico 27* muestra el impacto de la frecuencia de los errores en la IL de cada nivel:

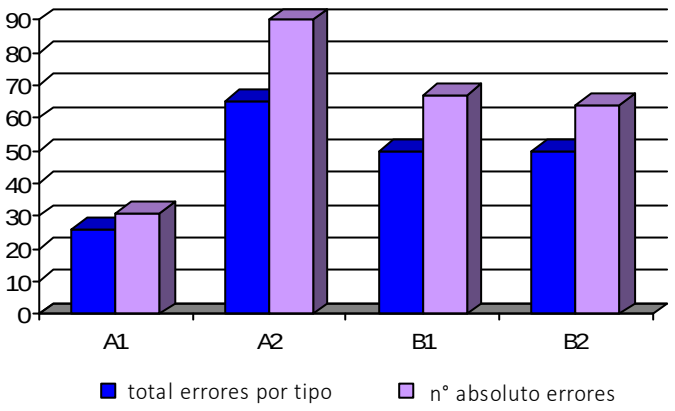


Gráfico 27. CORITE: impacto de la frecuencia de los errores léxicos.

El impacto de la frecuencia del error se ha obtenido calculando la diferencia entre el número absoluto de errores y el total de los errores por tipo: esto ha determinado un aumento del 19% (de 26 a 31) en el nivel A1, del 38% (de 65 a 90) en el A2, del 34% (de 50 a 67) en el B1 y del 28% (de 50 a 64) en el B2.

Los errores léxicos interlinguales más frecuentes se deben a falsos amigos parciales, como por ejemplo *devo andare a * classe d'italiano oggi* o al uso del verbo *celebrare* en lugar de *festeggiare* (*Per * celebrare il compleanno di mio fratello*, *ho cucinato una torta di cioccolata*); a calcos de la L1, sobre todo en el uso de *buono* por *bravo* o *bello* cuando se expresan juicios de valor sobre algo o alguien (*Mmm*, *posso dirti che ci sono molti * buoni artisti attualmente*; *Se non lo hai letto*, *ti raccomando*, *è molto * buono*, *ma è meglio il primo*) y también a acuñación de palabras inexistentes por adaptación de la L1 (** nivello*, ** anglese*, ** compaginare*). Entre los errores intralinguales, el más frecuente es la falsa selección de *aspettare* en lugar de *sperare* (** Aspetto che abbia un Buon Natale con i tuoi*). Para terminar, cabe señalar que entre los errores interlinguales los más persistentes son las

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

acuñaciones por adaptación de la L1 y los falsos amigos parciales, mientras que los intralinguales son transitorios.

A continuación se presenta un análisis cualitativo de los distintos tipos de errores léxicos interlinguales e intralinguales.

6.3.1. *Los errores léxicos interlinguales*

Los errores interlinguales representan el grupo más relevante también en la dimensión léxica y su presencia es constante en los cuatro niveles de competencia analizados, con un porcentaje más significativo en el A2 y en el B1; además, el 24% del B2 indica que son errores persistentes, aunque su tipología varía conforme aumenta el nivel.

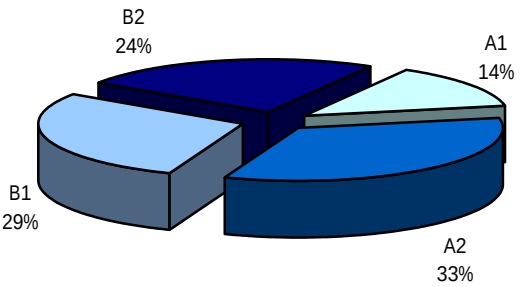


Gráfico 28. CORITE: distribución de los errores léxicos interlinguales por nivel.

Las tipologías de errores léxicos interlinguales que se han analizado son los préstamos – tanto de la L1 como de otros idiomas –, los falsos amigos – tanto absolutos como parciales –, los calcos de la L1, las acuñaciones de palabras inexistentes por adaptación morfológica u ortográfica de palabras de la L1 y la derivación de palabras por interferencia de paradigmas típicos de la L1. Los préstamos, los calcos y las acuñaciones son los errores más numerosos; sin embargo, mientras los primeros y los segundos se reducen paulatinamente a medida que aumenta el nivel, las acuñaciones aumentan en el B1 y son el grupo más cuantioso en el B2. Los falsos amigos aparecen sobre todo en el A2 y los parciales persisten hasta el B2.

En los niveles inciales los préstamos compensan las lagunas lingüísticas y, gracias a la semejanza entre el español y el italiano, su

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

presencia no perjudica la eficacia comunicativa, como muestran los siguientes ejemplos:

> […] sono un grupo di gente che cantano canzone della situacione * *actual* di Spagna [A1].
>
> Ieri sono andati al cinema a vedere Valkiria da Tom Cruise, una * *historia* reale dove tedesci intentano matare a Hitler … [A2].
>
> Fa molto fredo nel * *norte* dell'Italia in dicembre? [A2].
>
> Per Carnevale sono andata a Venezia! E ho avuto un giorno * *fabuloso*! [B1].
>
> […] il liceo era gelato per essere chiuso tanti giorni e sono un po' * *afonica* [B2].
>
> Josep abita a Oviedo (Asturias), questa regione si trova al nord della * *peninsula*, ed è bellissima [B2].

Sin embargo, si el uso de préstamos es comprensible en los niveles iniciales, el recurrir a ellos en los intermedios y avanzados muestra una excesiva confianza en la afinidad lingüística, que limita la capacidad de discriminación entre vocablos de la L1 y vocablos de la LE, ya que parece que los aprendientes no son conscientes de estar utilizando palabras de su L1. Los préstamos procedentes de otras lenguas extranjeras son escasos (8 casos) y se deben a la interferencia del catalán, del francés y del inglés:

> […] la notizia interessante è che il mio fratello ha una piccola bambina. Lei è nata à Salamanca il * *quinze* dicembre ed è molto bella [A1].
>
> Da ragazzo io avevo i capelli lunghi e * *blondi* ma il tempo non perdona [A1].
>
> Questa settimana hanno intervenuti chirurgicamente al padre da mia moglie della * *panxa* (ernia), e ho avuto poco tempo libero [A2].
>
> Conosci alcuno artista o * *banda* spagnoli? [A2].
>
> […] in questo giorno, sulle Ramblas puoi trovare gli scrittori più importanti del paese * *segnando* i suoi libri a tutti [B1].
>
> Quando eravamo piccole mia sorella ed io * *spendevamo* tutto il giorno lottando, invece adesso è una delle mie megliore amiche [B1].

Los falsos amigos, sobre todo los parciales, son bastante frecuentes a partir del A2, aunque no representan el grupo de errores más numeroso. Veamos algunos ejemplos:

- falsos amigos absolutos:

> […] ma io sono di Zamora, è molto piccola e anche se è una città sembra un * *popolo* [A1].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> [A Roma] il nostro * *ospedale* [21] stava accanto della piazza San Pietro [A2].
>
> Qui, alcuni * *direzioni* interessanti: <http://manuelcarrasco.es/> [...] [A2].
>
> Io abito con la mia mamma e il nostro cane – Dick – nella quattordicesima * *pianta* d'un condominio [A2].
>
> La mia giornata è un po' stresante perché la mattina sono sempre all'uni, poi ad italiano o scuola guida e * *finalmente* ad aerobica o in palestra [B1].
>
> Prima di tutto congratulazioni per il tuo * *essito* come profesoressa!!! [B1].
>
> […] è un film storico. Non mi è piacciuto molto... è un film troppo * *largo* [B2].
>
> Mio marito, poverino, alla fine si è abituato (per forza) ed anche lui * *sfrutta con* queste reunioni familiari [B1].

- falsos amigos parciales:

> Io vado al supermercado il mercoledì, perché non ho * *classe* [A1].
>
> […] e ho anche che un più o meno buon livello d'inglese e di francese. Ambedue le studiai * nell'*istituto* ed anche nella Scuola Ufficiale di Lingue di Terrassa [A2].
>
> Ad esempio, c'era una * *carrozza* con il tema 'Riciclare è di gente savia' […] [B2].

La mayoría de los errores debidos a falsos amigos son transitorios, aunque los parciales son algo más insidiosos.

Los calcos de la L1 se observan en todos los niveles, aunque la mayoría de ellos se manifiesta en el A2 y el B1 y son el segundo grupo de errores más numeroso después de las acuñaciones. Veamos algunos ejemplos:

> Anche noi * *usciamo di festa*, e andiamo alle 'peñas' che sono locale de gente chi conosciamo [A1].
>
> […] e ho cominciato a piangere davanti a * *tutto il mondo* [A2].
>
> […] * *È verità che* tirate mobili per le finestre in Natale? [A2].
>
> In Catalogna abbiamo una grande tradizione industriale che col * *passo del tempo* si è trasformata * *attendendo alle neccessità* della popolazione ed aperta sempre al canvio [B1].

[21] Se trata de una adaptación del español *hospedaje*. También podría considerarse un calco. Sin embargo, el hecho de que el resultado sea una palabra que existe en italiano y la raíz etimológica común nos hacen propender a clasificarlo como falso amigo.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

> […] E ridere, mangiare bene (ricordo * *tacchi di prosciutto* buoni da morire) [B2]

La acuñación de palabras inexistentes en la LE por adaptación morfológica u ortográfica de palabras de la L1 es el procedimiento que más errores léxicos genera en la IL de los hispanohablantes, en todos los niveles, con un pico significativo en el B1:

> Qui siamo molti * *studianti*, molti. [A1].
>
> Oltre a prendere dei * *carameli* noi potevamo fare una fotografia con i Re Magi [A2].
>
> […] il suo website è in construzione per il suo nuovo CD, ma puoi guardare il blog * *provisionale* [A2].
>
> La mia regione dispone di * *innumerabili ricorsi* naturali per offrire ai turisti delle belle vacanze [B1].
>
> Sono bionda con capelli corti, con occhi marroni, * *complessione* forte (dai, diciamolo cosí che suona un po piú elegante...) [B1].
>
> Questo personaggio, invece, grazie alla * *intervenzione* di una donna, Doña Ines, non è condannato [B2].
>
> Penso che quando non si parla una lingua l'orale, la * *fluidezza* è quello che si perde prima [B2].

Los errores derivados de calcos, junto con las acuñaciones, son los que más dependen de las características individuales del aprendiente. Su persistencia o reducción está relacionada con la mayor o menor capacidad de desarrollar cierta sensibilidad hacia el léxico de la LE, con el mayor o menor grado de confianza/desconfianza hacia sus propias inferencias y con la mayor o menor propensión a reflexionar sobre los mecanismos de formación y derivación de palabra de la LE.

6.3.2. *Los errores léxicos intralinguales*

Los errores léxicos intralinguales se manifiestan en todos los niveles y muestran oscilaciones significativas entre los niveles A1/B1 y A2/B2, lo que refleja el constante proceso de reestructuración de la IL. De hecho, si comparamos los datos del *gráfico 29* con los del *gráfico 28* sobre los errores léxicos interlinguales, observamos que en el A1 y el A2 el porcentaje de errores léxicos inter- e intralinguales es casi idéntico (14% en el A1 y 33% y 35% respectivamente en el A2), mientras que en el B1 dominan los interlinguales (29% frente a un 17%) y en el B2 los intralinguales (34% frente a un 24%).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

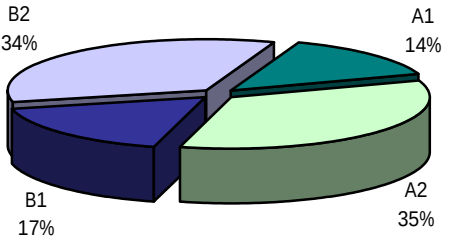


Gráfico 29. CORITE: distribución de los errores léxicos intralinguales por nivel.

Las tipologías de errores léxicos intralinguales que se han analizado son: la selección errónea de palabras de la LE cuya utilización depende del contexto lingüístico, del registro o de normas fijadas por el uso; la derivación de palabras por generalización de paradigmas de la LE; la tendencia a buscar sinónimos cuando el significante de una palabra es parecido al de la L1 por efecto de una estrategia de hipercorrección y, por último, los errores debidos a la confusión entre dos significantes similares.

El error léxico intralingual más frecuente se debe a la selección de palabras existentes en la LE pero inadecuadas por el contexto, el registro o los matices semánticos que conllevan:

> Spagna ha molte coste: nel Mar Mediterráneo e nel Mar Cantábrico che * *si atacca* con l'Oceano Atlantico (nel nord del paese) [A1].
>
> Oggi sta piovendo molto e non mi piace * *andare* perche fa un po di freddo [A2].
>
> Adesso devo * *partire* a lezione! [B1].

Los errores de derivación de palabra por generalización de paradigmas del italiano se observan sobre todo en los niveles A2 y B2:

> Laboro in una fabbrica che è * *fabbricante* di pezzi da moto [A1].
>
> È una bella città, ma il suo * *sconveniente* è che non ha spiaggia! [A2].
>
> Come sai, in Spagna di solito * *facciamo pranzo* [22] più tardi che in Italia [B2].
>
> Bene, parliamo la prossima volta, un * *bacionlino* [B2].

La neutralización de oposiciones léxicas es un error que se debe a la dificultad de seleccionar el vocablo correcto entre dos que tienen el mismo referente semántico, cuyo uso depende de matices que no

[22] Por sobreextensión de *fare colazione*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

tienen un equivalente en la L1:

> I miei giorni di ferie ho statto […] in Ciudad Rodrigo […] un po * *noiosa* [23] perchè i miei amici anche hanno studiatto [A1].
>
> Non andrò al viaggio a Roma che volevo fare con alcuni compagni di classe perché la mia * *donna* [24] non si sente bene e non posso lasciarla sola con il bambino [A2].
>
> Mia nonna è geniale, adesso ha 91 anni ma è in piena forma. * *Mi ha imparato* tante cose: a fare sapone, ad aver cura degli animali e a lavorare in campagna [B2].

La tendencia a buscar sinónimos cuando el significante de una palabra es parecido al de la L1 por efecto de una estrategia de hipercorrección origina errores como los siguientes:

> Il nostro clima ha degli inverni * *suavi* [25] [B1].
>
> […] hai raggione: di solito questo Carnevale che facciamo nella mia ditta non si vede nelle altre ma forma parte del concetto di 'ben vivere' * *instaurato* [26] nella centrale in Italia [B2].

Por último, los errores debidos a la confusión entre dos significantes próximos se han observado casi exclusivamente en el nivel B2:

> Mi hai chiesto se abbiamo il Carnevale? Ceeerto! È il giorno in cui tutti * *ci truffiamo* [27] del potere [B2].
>
> Hai trovato la canzone 'Muñeca de trapo' di 'La oreja de Van Gogh'? La * *tratta* è molto interessante [B2].

Las conclusiones a las que se puede llegar, a la luz del análisis de las características léxicas de la interlengua del italiano de los hispanohablantes, son muy parecidas a las que se sacaron del análisis del léxico de la interlengua del español de los italófonos (5.3.): no cabe duda de que la L1 desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia léxica, ya que la afinidad, por un lado, reduce el riesgo de incomprensibilidad porque el aprendiente toma prestadas, acuña o calca palabras de la L1 y, por otro, favorece un mayor dominio de algunas estrategias de compensación. Sin embargo, la L1

---

[23] Neutralización de la oposición entre *noioso* y *annoiato*, equivalentes italianos del español *aburrido*.

[24] Neutralización de la diferencia semántica entre *moglie* y *donna*.

[25] Es posible que el aprendiente perciba *tiepido* como engañoso por su semejanza con *templado*, así opta por **suavi*.

[26] Es posible que *istituito* le parezca a este aprendiente demasiado parecido a *instituido*, así que prefiere optar por **instaurato*.

[27] Este error se debe a la confusión entre *truffiamo* y *beffiamo*.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

también es responsable de la persistencia de algunos errores debidos a la dificultad de los aprendientes de comprender hasta qué punto pueden aventurarse en la búsqueda de correspondencias entre la L1 y la LE.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

CONCLUSIONES

En una de las publicaciones más recientes sobre la interlengua, Tarone destaca que es un modelo de investigación 'abierto', que promueve una actitud exploratoria con respecto a la 'lengua del aprendiente' y nos enfrenta, como investigadores, al reto de seguir buscando, en los datos empíricos que analizamos, respuestas que nos ayuden a definir de manera cada vez más clara qué es la interlengua (Tarone 2014, 23).

El análisis paralelo de dos interlenguas cuyas características más sobresalientes se configuran a partir de la afinidad entre las respectivas lenguas maternas de los aprendientes permite arrojar luz sobre el papel determinante de la transferencia positiva y negativa y, también, afirmar que estas interlenguas, como *sistemas*, parecen ser el resultado de un proceso de reestructuración evolutiva en que la L1 es la plataforma sobre la cual se construye el aprendizaje de la LE. Otro aspecto que caracteriza estas interlenguas como *producto* es que la eficacia comunicativa no es un criterio válido ni para evaluar su calidad ni su estadio evolutivo: gracias a (o por culpa de) la afinidad entre la L1 y la LE no solo un *output* incorrecto es casi siempre comprensible para un hablante nativo de esa LE, sino que, aun cuando no lo es, el aprendiente de una LE afín a su L1 puede acudir más fácilmente que cualquier otro aprendiente a recursos que le permitan compensar sus lagunas y lograr producir un *output* comprensible aunque incorrecto desde el punto de vista formal.

Un criterio más útil para determinar la calidad y el estadio evolutivo de estas interlenguas es la observación del grado de persistencia de cierto error, que es proporcional a la mayor o menor permeabilidad de las mismas. En otras palabras, como las inter-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

lenguas de lenguas afines son más permeables a 'infiltraciones' de la L1 que las interlenguas de aprendientes cuya L1 es tipológicamente más distante de la LE, el control que el aprendiente logre ejercer sobre las interferencias de su L1 – tanto positivas como negativas – es lo que determina la evolución de estas interlenguas. Dicho control depende del nivel de conciencia lingüística que el aprendiente haya desarrollado, que depende, a su vez, de muchos factores, la mayoría de los cuales relacionados con variables más individuales que lingüísticas. Si bien es cierto que esto puede valer para cualquier aprendiente de cualquier LE, en el caso de aprendientes de lenguas afines este factor es el que más reduce el riesgo de fosilizaciones, ya que su origen y su persistencia se deben a la cercanía lingüística entre la L1 y la LE.

El análisis que se ha llevado a cabo muestra claramente que los errores interlinguales superan a los intralinguales en dos de las tres dimensiones lingüísticas analizadas – la morfosintáctica y la léxica – y que los porcentajes de error observados en las dos interlenguas son idénticos: por lo que atañe a los rasgos morfosintácticos, los errores interlinguales alcanzan el 59% en CORESPI y el 60% en CORITE; los intralinguales y los de simplificación son el 35% y el 4% respectivamente en ambas interlenguas y los de origen incierto son el 2% en CORESPI y el 1% en CORITE. En la dimensión léxica los errores interlinguales alcanzan el 73% en CORESPI y el 81% en CORITE, los intralinguales el 24% en CORESPI y el 18% en CORITE y los de origen incierto el 3% y el 1% respectivamente. La única dimensión de la lengua en que se han observado más errores intralinguales en ambas interlenguas es la fonológico-ortográfica, con el 73% de errores intralinguales y el 23% de interlinguales en CORESPI y el 65% de intralinguales y el 35% de interlinguales en CORITE. En CORESPI el error fonológico-ortográfico más persistente es la aplicación parcial o errónea de las normas de acentuación del español, mientras que en CORITE los más persistentes son los errores relacionados con la geminación consonántica.

El *cuadro 26* compara el porcentaje de errores morfosintácticos de CORESPI y CORITE [1]: el bajo porcentaje de errores en la morfología nominal y verbal y en el uso de los artículos determinados e indeterminados se debe, a mi modo de ver, a la afinidad estructural entre

[1] Los errores en la sintaxis de indicativo y subjuntivo así como los de régimen preposicional solo se observaron en los niveles B1 y B2.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

las respectivas L1 de los aprendientes, que favorece un acercamiento proactivo a la adquisición de estos elementos de la LE, ya sea por efecto de la transferencia positiva ya sea por la percepción de similitud, que estimulan la búsqueda de correspondencias. Los adverbios generan el doble de errores en los aprendientes hispanófonos de ILE con respecto a los italófonos de ELE a causa de la menor flexibilidad del italiano en la posición del adverbio en el enunciado y de los matices semánticos que esto conlleva. Los aprendientes italianos de ELE cometen menos errores porque el español acepta, entre otras, la posición del adverbio típica del italiano, lo que les permite aprovechar de la transferencia positiva de su L1, aunque, a medida que su IL evoluciona, aprenden a colocar el adverbio en una posición cada vez más conforme con la típica del español, lo que indica que van percibiendo la diferencia entre la L1 y la LE. Esto se observa también en la IL de los aprendientes hispanófonos, aunque en este caso este tipo de errores es algo más persistente.

	CORESPI	CORITE
Artículos determ. e indeterm.	4%	6%
Morfología nominal	4%	8%
Adverbios	15%	31%
Ser, *estar*, *hay* - *essere*, *esserci*, *stare*	19%	10%
Preposiciones *a*/*en* - *a*/*in*	6%	19%
Preposiciones *por*/*para* - *di*/*da*	15%	17%
Pronombres compl. objeto dir./indir.	23%	24%
Morfología verbal	5%	7%
Indicativo/subjuntivo	27%	37%
Régimen preposicional de los verbos	39%	31%

Cuadro 26. Comparación de los errores morfosintácticos en CORESPI y CORITE.

Los errores en el uso de *ser*, *estar*, *hay* versus *essere*, *esserci*, *stare* y en el de las preposiciones *a* e *in* versus *a* y *en* presentan desajustes significativos en las dos interlenguas y reflejan, por un lado, los efectos de la transferencia negativa y, por otro, la dificultad de adquirir elementos de la LE que los aprendientes perciben como marcados – es decir, difíciles de aprender – porque, aunque existen en su L1, tienen una distribución diferente en la LE. Para los aprendientes italianos de

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ELE *ser*, *estar* y *hay* conllevan tres tipos de dificultades: la primera relacionada con una correspondencia de 2:1 en que la LE condensa en un solo elemento lo que en la L1 se expresa con dos formas (*hay* versus *c'é/ci sono*); la segunda relacionada con otra correspondencia de 2:1 (*hay/estar* versus *essere*) que, a la diferenciación formal mencionada arriba, añade la dificultad de desambiguar el uso de dos formas de la LE con un mismo referente semántico (*hay* versus *estar*), y la tercera relacionada con una correspondencia 1:1 entre L1 y LE (*essere/stare* versus *ser/estar*) cuya distribución, sin embargo, es muy diferente en la LE con respecto a la L1. Los errores relacionados con la primera dificultad son transitorios mientras que los de selección falsa entre *hay/estar* y *ser/estar* son bastante persistentes.

La dificultad de los aprendientes hispanófonos de italiano/LE en la adquisición de los usos de las preposiciones *a* e *in* se debe a la arbitrariedad del sistema de la LE que, a diferencia de la L1, no prevé el uso exclusivo de *a* para indicar movimiento hacia un lugar y de *in* para indicar la permanencia. Esto explica la persistencia de estos errores en la interlengua del italiano de los hispanohablantes y la transitoriedad de los mismos en la interlengua del español de los italianos, ya que estos, a medida que van asimilando la norma de la LE, logran controlar mejor la interferencia negativa de su L1.

Los porcentajes de error relacionados con el uso de las preposiciones *por/para* y *di/da* son muy parecidos y reflejan la dificultad de aprender a utilizar un elemento de la LE que no existe en la L1. Esto genera errores de selección falsa – tanto inter- como intralinguales – adscribibles, en el primer caso a calcos de la L1 y, en el segundo, a la dificultad de desambiguar la función semántica propia de cada preposición; se trata, en ambas interlenguas, de errores persistentes.

También son muy parecidos en ambas interlenguas los porcentajes de error en el uso de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto: aunque el sistema de estos pronombres es muy similar en español y en italiano, la transferencia negativa deja entrever, al trasluz, cómo la adquisición de este elemento morfológico se apoya en la L1: en la IL del español de los italianos los errores más frecuentes son la omisión de la preposición *a* delante de complemento objeto directo de persona, la concordancia de género y número del participio pasado en los tiempos compuestos en presencia de un pronombre de complemento objeto directo y la resistencia a reduplicar el pronombre de objeto indirecto; al revés, en la IL del italiano de los españoles los errores más frecuentes son la adición de la prepo-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

sición *a* delante de complemento objeto directo de persona, la ausencia de concordancia de género y número del participio pasado en los tiempos compuestos en presencia de un pronombre de complemento objeto directo y la reduplicación del pronombre de objeto indirecto.

Por último, los errores relacionados con el régimen preposicional de los verbos se deben a la arbitrariedad de sendas lenguas y, por tanto, es natural que haya infiltraciones de la L1 hasta que el aprendiente logre percibir las diferencias. En cambio, los errores en el uso de indicativo o subjuntivo se deben a calcos de la L1 y, en general, se manifiestan a través de una preferencia por el indicativo en la IL del español de los italianos y una sobreextensión del subjuntivo en la IL del italiano de los hispanófonos.

El *cuadro 27* muestra la incidencia de los errores inter- e intralinguales en las distintas áreas morfológicas de ambas interlenguas: los interlinguales dominan en todas las categorías excepto en la morfología nominal (CORESPI y CORITE) y verbal (CORESPI); además, en ambas interlenguas, en las restantes categorías, el porcentaje de errores interlinguales va del 59% a casi el 90%.

	CORESPI		CORITE	
	INTERL	INTRAL	INTERL	INTRAL
Artículos determ. e indeterm.	89%	7%	58%	26%
Morfología nominal	30%	70%	32%	68%
Adverbios	59%	28%	100%	0
Ser, *estar*, *hay* - *essere*, *esserci*, *stare*	71%	29%	55%	45%
Preposiciones *a/en* - *a/in*	75%	23%	76%	24%
Preposiciones *por/para* - *di/da*	67%	33%	65%	31%
Pronombres compl. objeto dir./indir.	70%	30%	64%	35%
Morfología verbal	28%	57%	59%	36%
Indicativo/subjuntivo	71%	29%	88%	12%
Régimen preposicional verbos	79%	21%	82%	18%

Cuadro 27. Comparación de los errores morfológicos inter- e intralinguales en CORESPI y CORITE.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

La proporción entre errores inter- e intralinguales es muy similar en las dos interlenguas en la morfología nominal, el uso de las preposiciones *a/en - a/in*, *por/para - di/da* y los pronombres de complemento objeto directo e indirecto, mientras se observa una inversión de tendencia en la morfología verbal. También es interesante observar el significativo desajuste entre los errores inter- e intralinguales en el uso de *ser*, *estar*, *hay* de CORESPI y el equilibrio entre los errores de la misma categoría en CORITE.

Los errores léxicos interlinguales que se han analizado son los préstamos (de la L1 u otras LE), los falsos amigos – tanto absolutos como parciales –, los calcos y la acuñación de palabras inexistentes por adaptación ortográfica o morfológica de palabras de la L1. Los intralinguales, en cambio, se refieren a la selección falsa de palabras que existen en la LE pero cuyo uso está vinculado, o bien al contexto, o bien al registro; la neutralización de oposiciones internas a la LE; la derivación de palabra por generalización de algún paradigma de la LE; el uso de palabras de la LE con significante parecido y el uso inadecuado de sinónimos. Los resultados del análisis de los aspectos léxicos de estas dos interlenguas muestran que los préstamos, los falsos amigos y los errores de selección falsa de palabras con significante parecido son transitorios, así como lo son, relativamente, los de selección falsa de palabras con uso restringido, mientras que los calcos de la L1 y los errores de neutralización de oposiciones internas al sistema de la LE (por ej. *llevar/traer*) son bastante persistentes. También se ha observado que los errores léxicos evolucionan dependiendo del nivel de IL: entre los interlinguales los préstamos y los falsos amigos son más típicos de los estadios iniciales y – con alguna excepción – suelen desaparecer en los niveles sucesivos; a partir del A2 los calcos sustituyen a los préstamos y van apareciendo las acuñaciones, que persisten hasta el B2. Entre los intralinguales los de selección falsa son numerosos y persistentes en todos los niveles y los de derivación por generalización de paradigmas de la LE se observan, con diferentes grados de complejidad, del A2 al B2.

Lejos de pretender agotar el tema del impacto de la afinidad en la configuración de las interlenguas de lenguas afines, este trabajo presenta un análisis cuantitativo y cualitativo paralelo de la interlengua del español de los italianos y de la del italiano de los españoles (en este caso concreto, y de los hispanohablantes en general) que sirva como plataforma de observación de las características idiosincrásicas de estas dos interlenguas. El español/LE en Italia y el ita-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

liano/LE en España e Hispanoamérica – así como en Italia para un público hispanohablante cada vez más numeroso – ya no son los ámbitos restringidos de enseñanza/aprendizaje que eran hace tan solo un par de décadas. Estudiar de manera sistemática las interlenguas resultantes de sendos procesos de aprendizaje significa plantearse el reto de observar desde cerca las ventajas y los límites que aprender una LE afín a la L1 supone. Esto debería animar al profesor-investigador de este ámbito concreto a diseñar herramientas específicas para este tipo de aprendiente, que ya no es una minoría y que ya no puede ser considerado 'igual' a cualquier otro aprendiente de italiano o español como lengua extranjera. La afinidad es lo que hace la diferencia y la interlengua – ya no el mero análisis contrastivo – es el punto de partida para identificar puntos fuertes y débiles y elaborar materiales didácticos que ayuden a estos aprendientes a tomar conciencia del potencial y del límite que la afinidad conlleva y convertirla en el timón de su aprendizaje.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

BIBLIOGRAFÍA

Adjemian 1976 — Ch. Adjemian, «On the nature of interlanguage systems», *Language Learning*, 26, 2 (1976), 279-320. Trad. it.: «La natura dei sistemi interlinguistici», en E. Arcaini - B. Py (a cura di) *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1984, 77-103.

Ainciburu 2007 — C. Ainciburu, *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados*, *falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2007 (Tesis doctoral).

Ainciburu 2009 — C Ainciburu, «Al día - Corpus del español», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (2009). <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-5-2009-al-dia> [05/05/2016].

Alonso Pérez-Ávila 2005 — E. Alonso Pérez-Ávila, «Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua, *Artifara* 5 (2005). <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista5/testi/peticiones.asp> [05/05/2016].

Alujas Vega 2012 — Alujas Vega, «La preposición *de*. Análisis de errores de estudiantes italianos de niveles intermedios y superiores», *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia*, *Grecia y Albania* 4 (2012), 17-22.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Ambroso 2000 — S. Ambroso, «Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: análisis de la producción escrita de IT, el certificado de competencia general en italiano como L2», en E. de Miguel Aparicio - M. Fernández Lagunilla - F. Cartoni (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, 2000, 53-72.

Arcaini - Py 1984 — E. Arcaini - B. Py (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1984.

Atzori 2006 — C. Atzori, «Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices italófonos de ELE», en S.M. Saz (ed.), *Actas del XLI Congreso internacional de la AEPE*, Málaga, AEPE - Universidad de Málaga, 2006, 137-149.

Bailini 2003 — S. Bailini, «Análisis de errores en las producciones escritas de estudiantes españoles de italiano L2», en D. Carpani (ed.), *En obras 2. El error: experiencias didácticas*, Salerno/Milano, Oèdipus, 2003, 134-154.

Bailini 2012 — S. Bailini, *Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012 (Tesis doctoral).

Bailini 2013 — S. Bailini, «SCIL: a Spanish Corpus of Italian Learners», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *Corpus Resources for Descriptive and Applied Studies. Current Challenges and Future Directions: Selected Papers from the 5th International Conference on Corpus Linguistics* (CILC 2013), 95, 2013, 542-549. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813042006> [05/05/2016].

Baralo Ottonello 2004a — M. Baralo Ottonello, «La interlengua del hablante no nativo», en J. Sánchez Lobato - I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, 369-389.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Baralo Ottonello 2004b	M. Baralo Ottonello, «Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza del español/LE», *RedELE* 0, 2004. <http://www. mecd.gob.es/ redele/revistaRedEle/2004/primera.html> [05/05/2016].
Barbera - Marello 2004	M. Barbera - C. Marello, «VALICO (Varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): una presentazione», *Rivista Itals* II, 4 (2004), 7-18.
Bazzanella - Borreguero Zuloaga 2011	C. Bazzanella - M. Borreguero Zuloaga, «*Allora* e *entonces*: problemi teorici, dati empirici», *Oslo Studies in Language* 3, 1 (2011), 7-45.
Benucci 2005	A. Benucci (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 2005.
Bernardo Vila 2014	N. Bernardo Vila, «La Interlengua: ¿frontera lejana o cercana? Acercamiento a la importancia de la pragmática», *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos* 15 (2014), 43-60.
Bialystock 1978	E. Bialystock, «A theoretical model of second language learning», *Language Learning*, 28, 1 (1978), 69-83. Trad. esp.: «Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 177-192.
Bialystock - Sharwood Smith 1985	E. Bialystock - M. Sharwood Smith, «Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisiton», *Applied Linguistics* 6, 2 (1985), 101-118.
Bini 1991	M. Bini, *El italiano como segunda lengua. La adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar*, Madrid, Universidad Complutense, 2001 (Tesis doctoral).
Bini 1993	M. Bini, «La adquisición del italiano: más allá de las propiedades sintácticas del parámetro *pro-drop*», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse, 1993, 126-139.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Bini 1997	M. Bini, «Le parole di alta disponibilità nell'italiano lingua straniera», en T. De Mauro - V. Lo Cascio (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche. Atti del Convegno Interannuale della Società di Linguistica Italiana, Madrid, 21-25 febbraio 1995*, *SLI 36*, Roma, Bulzoni, 1997, 17-24.
Bini - Pernas - Sánchez 1998	M. Bini - A. Pernas - M. Sánchez, «Apprendimento e insegnamento del 'lessico' di alta disponibilità», *Quaderns d'Italià*, 3 (1998), 29-38.
Bini 2000	M. Bini, «El papel del español como lengua materna en la adquisición del italiano como L2. La secuencia de desarrollo de los pronombres personales», en E. de Miguel Aparicio - M. Fernández Lagunilla - F. Cartoni (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, 2000, 33-51.
Bini - Pernas 2008	M. Bini - A. Pernas, «Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2», en R. Monroy - A. Sánchez (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Murcia, Edit.um, 2008, 25-32.
Bley-Vroman 1990	R. Bley-Vroman, «The logical problem of foreign language learning», *Linguistic Analysis*, 20 (1990), 3-49.
Bordonaba-Zabalza 1998	M.C. Bordonaba Zabalza, «Aproximación a la interlengua del español en italohablantes», *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14, 2 (1998), 171-203.
Bordonaba-Zabalza 2004	M.C. Bordonaba Zabalza, «Consideraciones sobre las estrategias de comunicación en la interlengua de los italohablantes», en D. Liano (ed.), *Lengua y literatura española e hispanoamericana: los últimos diez años*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, 75-86.
Borreguero Zuloaga 2009a	M. Borreguero Zuloaga, «Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO», en C. Marello - E.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Corino (a cura di) *Valico: studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra Edizioni, 2009, 51-69.

Borreguero Zuloaga 2009b — M. Borreguero Zuloaga, «L'espressione dell'avversatività nell'interazione dialogica degli apprendenti ispanofoni di italiano L2», en A. Ferrari et al. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione, giustapposizione. Atti del X Convegno Internazionale della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana. Basilea 30 giugno-3 luglio 2008*, Firenze, Franco Cesati, 2009, 1489-1503.

Borreguero Zuloaga - Guil - Pernas 2010 — M. Borreguero Zuloaga - P. Guil - P. Pernas, «Descortesía en la interacción dialógica de aprendices hispanófonos de italiano L2», en F. Orletti - L. Mariottini (eds.) *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, Roma, Università degli Studi Roma 3/ Programa Edice, Universidad de Estocolmo, 2010, 679-703.

Borreguero Zuloaga - Pernas Izquierdo 2010 — M. Borreguero Zuloaga - P. Pernas Izquierdo, «Cortesia e scortesia in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni», en M. Pettorino - A. Giannini - F. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP), Napoli, 23-25 febbraio 2009*, I, Napoli, Università di Napoli L'Orientale, 2010, 227-248.

Borreguero Zuloaga 2012 — M. Borreguero Zuloaga, «Focalizzatori nelle varietà di apprendimento: il caso di *anche*», en P. Bianchi - N. De Blasi - C. De Caprio - F. Montuori (a cura di) *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali. Atti dell'XI Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana Napoli, 7-10 ottobre 2010*, II, Firenze, Franco Cesati, 2012, 617-628.

Borreguero Zuloaga - Di Stefano 2013 — M. Borreguero Zuloaga - M. Di Stefano, «La componente prosodica nell'acquisizione dei segnali discorsivi: osservazioni su *allora* in italiano

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

LS», en M. Carmello - A. Cacchione - M.L. Iasci (a cura di), *Unità e molteplicità in Italia tra lingua e cultura (1861-2011)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2013, 69-106.

Borreguero Zuloaga 2014 — M. Borreguero Zuloaga, «Anteposiciones focales en italiano y español L2», en F. San Vicente - E. Morillas (eds.), *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales. Cuadernos AISPI* 4 (2014), 21-48.

Bosisio 2012 — C. Bosisio, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDUcatt, 2012.

Buono 2003 — G. Buono, «Una experiencia didáctica: análisis de errores en el uso de *ser* y *estar* en un grupo de estudiantes de español como LE», en D. Carpani (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/Milano, Oèdipus, 2003, 108-133.

Bustos Gisbert - Sánchez Iglesias 2012 — J. Bustos Gisbert - J.J. Sánchez Iglesias, «ESPALEX: un corpus para la adquisición del español como lengua extranjera», en C. Hernández González - A. Carrasco Santana - E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Actas del XXII Congreso ASELE*, Valladolid, ASELE/Universidad de Valladolid, 2012, 149-159.

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

Calvi 1999a — M.V. Calvi, «La gramática en la enseñanza de lenguas afines», en *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999, 353-360.

Calvi 1999b — M.V. Calvi, «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», en F. Sierra Martínez - C. Hernández González (eds.), *Las lenguas en la*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Europa comunitaria III, Amsterdam, Rodopi, 1999, 23-47.

Calvi 2003 — M.V. Calvi, «Lingüística contrastiva de español e italiano», *Mots Palabras Words* 4 (2003), 17-34, <http://www.ledonline.it/mpw/index.html?/mpw/presentazione.html> [05/05/2016].

Campillos Llanos 2013 — L. Campillos Llanos, «Análisis de la producción y de errores en un corpus de español como lengua extranjera», *Revista Iberoamericana de Lingüística* 8 (2013), 5-43.

Campillos Llanos 2014 — L. Campillos Llanos, «Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 16, 1 (2014), <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-preposiciones-en-el-habla-no-nativa-de-nivel-intermedio-analisis-de-la-interlengua-basado-en-corpus>* [05/05/2016].

Cantero Serena - Devís Herraiz 2013 — F.J. Cantero Serena - E. Devís Herraiz, «Análisis melódico del español hablado por italianos», *Actas del XXVI Congrés Internacional de Lingüística i Filologia Romàniques*, Berlín, Walter de Gruyter, 2013, 533-554.

Carpani 2003 — D. Carpani (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/Milano, Oèdipus, 2003.

Cerino - Ferrari - Pandolfi - Valsecchi 2003 — M. Cerino - F. Ferrari - M.E. Pandolfi - R. Valsecchi, «Errori rilevanti sui diversi piani della lingua di un gruppo di studenti ispanofoni», *Rivista Itals*, 1, 2 (2003), 49-69.

Ceruti 2009 — E. Ceruti, «Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono», *Romanitas. Lenguas y Literaturas Romances*, 4, 1, (2009). <http://romanitas.uprrp.edu/vol_4_num_1/ceruti.html> [05/05/2016].

Cestero Mancera - — A. Cestero Mancera - I. Penadés Martínez et al., *Corpus de textos escritos para el análisis de errores*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Penadés Martínez 2009	*de aprendices de E/LE* (CORANE), Alcalá, Universidad de Alcalá, 2009.
Chiapello - González Royo - Pascual Escagedo 2010	S. Chiapello - C. González Royo - C. Pascual Escagedo, «Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las TICs. Interacción nativo/no-nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción», en M.T. Tortosa Ybáñez - J.D. Álvarez Teruel - N. Pellín Buades (eds.), *VIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari*, Alicante, Universidad de Alicante, 2010, 1554-1567.
Chierichetti - Lenarduzzi - Uribe Mallarino 1997	L. Chierichetti - R. Lenarduzzi - M.R. Uribe Mallarino, *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milano, CUEM, 1997.
Chomsky 1965	N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Sintax*, Cambridge MA, MIT Press, 1965.
Ciliberti 1994	A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.
Clashen - Muysken 1986	H. Clashen - P. Muysken, «The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of acquisition of German word order», *Second Language Research*, 2 (1986), 93-109.
Clashen - Muysken 1989	H. Clashen - P. Muysken, «The UG paradox in L2 acquisition», *Second Language Research*, 5 (1989), 1-29.
Corder 1971	S.P. Corder, «Idiosyncratic dialects and error analysis», *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, IX, 2 (1971), 147-160. Trad. esp.: «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores», en J. Muñoz Liceras (ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 63-77.
Corder 1978	S.P. Corder, «Language-Learner Language», en J. Richards (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Perspectives*, Newbury House, Rowley MA, 1978. Trad. it.: «La lingua dell'apprendente», en E. Arcaini - B. Py (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1984, 49-73.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Corder 1993	S.P. Corder, «A role for the mother tongue», en S.M. Gass - L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1993, 18-31.
Davis - Nur - Ruru 1994	E.C. Davis - H. Nur - S.A.A. Ruru, «Helping Teachers and Students Understand Learning Styles», *English Teaching Forum*, 32, 3 (1994), 12-19.
De Benedetti 2006	A. De Benedetti, «Liscio come l'*aceite*. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni», en F. Bosc - C. Marello - S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 205-217.
De Hériz Ramón 2003a	A.L. de Hériz Ramón, «El error visto por quien aprende español L2», *Rivista di Filologia e letterature ispaniche*, VI (2003), 357-365.
De Hériz Ramón 2003b	A.L. de Hériz Ramón, «¿Nos estaremos equivocando? Los errores en los dictados», en D. Carpani (ed.), *En obras 2. El error: experiencias didácticas*, Salerno/Milano, Oèdipus, 2003, 88-107.
De Hériz Ramón 2006	A.L. de Hériz Ramón, «Los errores de un desorden», en G. Bazzocchi - P. Capanaga (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bologna, Gedit, 2006, 227-239.
De Hériz Ramón 2008	A.L. de Hériz Ramón, «¿Se puede evaluar la adecuación pragmática? El caso de los discentes italianos de español L2», en L. Blini - M.V. Calvi - A. Cancellier (a cura di) *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Actas del XXXIII Congreso AISPI, Palermo 6-8 ottobre 2005*, Madrid, AISPI-Instituto Cervantes, 2008, 145-158.
De Miguel Aparicio - Fernández Lagunilla - Cartoni 2000	E. de Miguel Aparicio - M. Fernández Lagunilla - F. Cartoni (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, 2000.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

De Pablo Segovia - Encinas Manterola 2007	G. de Pablo Segovia - M.T. Encinas Manterola, «Interferencias lingüísticas en la producción escrita de estudiantes italianos de español», en S.M. Saz (ed.) *XLII Congreso Internacional de la AEPE (Santander, 2007)*, Santander, AEPE-UIMP, 2007, 3-12.
Devís Herraiz 2011a	E. Devís Herraiz, «La entonación del español hablado por italianos», *Didáctica. Lengua y Literatura*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Complutense, 23, 2011, 35-58.
Devís Herraiz 2011b	E. Devís Herraiz, «Analisi prosodica dell'italiano parlato per *[sic]* spagnoli: il caso delle interrogative polari», *Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, Universitat Politècnica de Valencia, 2011, 107-124.
Díaz 2007	L. Díaz, *Interlengua española. Estudio de casos*, Barcelona, Printulibro, 2007.
Di Franco 2007	C. Di Franco, «Los errores de morfología verbal en la adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por parte de estudiantes italianófonos de ELE», *Interlingüística* 17 (2007), 278-287.
Di Vincenzo 2003	D. Di Vincenzo, «La producción oral en el aula de E/LE», en D. Carpani (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/ Milano, Oèdipus, 2003, 62-87.
Durão 2007	A.B. de A.B. Durão, *La interlengua*, Madrid, Arco Libros, 2007.
Dulay - Burt 1975	H. Dulay - M. Burt (eds.), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, Washington, TESOL, 1975.
Eckman 1977	F.R. Eckman, «Markedness and the Contrastive analysis hypothesis», *Language Learning* 27 (1977), 315-330.
Ellis 1985a	R. Ellis, «Sources of variability in interlanguage», *Applied Linguistics* 6, (1985), 118-131.
Ellis 1985b	R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Epstein - Flynn - Martohardjono 1996	S.D. Epstein - S. Flynn - G. Martohardjono, «Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research», *Brain and Behavioral Sciences*, 19 (1996), 677-758.
Faerch - Kasper 1983	C. Faerch - G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London - New York, Longman, 1983.
Fernández López 1997	S. Fernández López, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997.
Ferrario 2013	G. Ferrario, «L'italiano degli immigrati ispanofoni. L'influenza della lingua 1 nell'apprendimento di lingue affini», *Italiano LinguaDue*, 1 (2013), 314-340.
Ferraris 2004	S. Ferraris, «Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2?» en G. Bernini - G. Ferrari - M. Pavesi (a cura di), *Atti del 3º congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, *Perugia 21-22 febbraio 2002*, Perugia, Guerra, 2004, 73-91.
Figueroa Martínez 2006	J.V. Figueroa Martínez, *Didáctica de lenguas afines: un estudio de la interlengua y las estrategias en E/ELE en italófonos*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2006 (Proyecto de fin de máster).
Flores Pérez - Re 2012	T. Flores Pérez - A. Re, «Problemas en la producción escrita de alumnos italófonos: análisis y autocorrección de errores», *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia*, *Grecia y Albania* 4 (2012), 46-55.
García Gutiérrez - 1993	M. García Gutiérrez, «El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse, 1993, 81-124.
Gardner - 1998	H. Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

(*Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993).

Gardner - Lambert 1972 — R. Gardner - W.E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley MA, Newbury House, 1972.

Gass - Selinker 1993 — S. Gass - L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley MA, Newbury House, 1993.

Giacalone Ramat 1986 — A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Giacalone Ramat 2003 — A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003.

Gil García - Miki Kondo 2001 — T. Gil García - C. Miki Kondo, «Aplicación del análisis de errores en un contexto bilingüe y bicultural español-italiano», en S. Porras (ed.), *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2001, 311-319.

Gil García 2003 — T. Gil García, «El nivel fonológico de la interlengua de hablantes italianos de español», en J.C. Rovira Soler (ed.), *Con Alonso Zamora Vicente «b»: actas del Congreso Internacional 'La Lengua*, *la Academia*, *lo Popular*, *los Clásicos*, *los Contemporáneos'*, II, Alicante, Universidad de Alicante, 2003, 639-651.

Gil García 2005 — T. Gil García, «Configurazione e struttura tonale delle frasi interrogative nell'italiano parlato dagli spagnoli», en I. Korzen (a cura di), *Lingua*, *cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue*, *Atti del VIII convegno SILFI. Copenhagen*, *22-26 giugno 2004*, Frederiksberg, Samfundslitteratur Press, cd-rom.

González Royo 1986 — C. González Royo, «Italiano y español: análisis de los errores gramaticales en la lengua escrita durante el aprendizaje del español por italófonos», en F. Fernández (ed.), *Pasado*, *presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, *Valencia*, *16-20 de abril de 1985*, *Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1986, 541-555.

González Royo 2011 — C. González Royo, «La problemática de la afinidad entre el español y el italiano en la enseñanza/aprendizaje desde la fraseología: el corpus de interlengua oral CORINEI», *VIII Encuentro práctico de ELE / I.C Nápoles 2011*, Conferencia de apertura, I-XII, en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/Numeros-Especiales/Napoles2011.html> [08/05/2016].

Gouverneur 2006 — G.U. Gouverneur, «Capirsi e non capirsi. Análisis de errores de HNN italianos en la producción escrita: redacciones», en A. Álvarez et al. (eds.) *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Asturias, 2006, 322-331.

Gouverneur 2007 — G.U. Gouverneur, «Marcas orales en redacciones escritas de hablantes nativos italianos estudiantes de ELE», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de ASELE*, 2006, Logroño, Universidad La Rioja, 2007, 597-611.

Grassi 2004 — R. Grassi, «Analisi degli errori in produzioni scritte di ispanofoni e implicazioni didattiche», en C. Ghezzi - F. Guerini - P. Molinelli (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica. Atti del Convegno-Seminario*, *Bergamo 23-25 giugno 2003*, Perugia, Guerra, 2004, 251-274.

Guil - Bazzanella - Bini - Pernas - Gil - Borreguero - Kondo - Gillani 2008 — P. Guil - C. Bazzanella - M. Bini - P. Pernas - T. Gil - M. Borreguero - A. Pernas - C. Kondo - E. Gillani, «Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2», en A. Briz et al. (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE - Valencia 22-26 noviembre de 2006*, Valencia,

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Universidad de Valencia - Programa EDICE, 2008, 711-729.

Guil 2009a — P. Guil, «Interazione orale di apprendenti ispanofoni di italiano L2: usi e funzioni di *e* incipitaria», en A. Ferrari et al. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione, giustapposizione. Atti del X Convegno Internazionale della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Basilea 30 giugno - 3 luglio 2008*, Firenze, Franco Cesati, 2009, 1505-1519.

Guil 2009b — P. Guil, «Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2», en C. Bazzanella - B. Gili Fivela (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, Firenze, Franco Cesati, 2009, 223-241.

Guil 2012 — P. Guil, «Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2», en M. Borreguero Zuloaga - S. Gómez-Jordana Ferary (eds.), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: una approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, 2012.

Gutiérrez Prada 2007 — E. Gutiérrez Prada, «Análisis de errores e interlengua en el proceso de aprendizaje del español para italófonos. I parte», *Frecuencia L: revista de didáctica del español como lengua extranjera* 34 (2007), 25-29.

Gutiérrez Prada 2008 — E. Gutiérrez Prada, «Análisis de errores e interlengua en el proceso de aprendizaje del español para italófonos. II parte», *Frecuencia L: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 35 (2008), 35-39.

Gutiérrez Quintana 2001 — E. Gutiérrez Quintana, *Problemi nell'acquisizione delle lingue affini: analisi dell'interlingua di studenti italofoni di lingua spagnola*, Sassari, Università degli Studi di Sassari, 2001 (Tesi di laurea).

Gutiérrez Quintana 2004 — E. Gutiérrez Quintana, *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá 2004 (Tesis doctoral).

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Gutiérrez Quintana 2005a — E. Gutiérrez Quintana, «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español», *Estudios de lingüística*, 19 (2005), 223-242.

Gutiérrez Quintana 2005b — E. Gutiérrez Quintana, «Corpus de textos escritos por universitarios italianos estudiantes de ELE», *Linred*, *Lingüística en la red*, 1/11/2005 (2005), 1-52.

Han 2009 — Z.H. Han, «Interlanguage and fossilization: Towards an analytic model», en V. Cook - L. Wei (eds.), *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*, I, London, Continuum, 2009, 137-162.

Han 2013 — Z.H. Han, «Forty years later: Updating the Fossilization Hypothesis», *Language* Teaching, 46, 2 (2013), 133-171.

Han 2014 — Z.H. Han, «From Julie to Wes to Alberto. Revisiting the construct of fossilization», en Z.-H Han - E. Tarone (eds.), *Interlanguage. Forty years later*, Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins, 2014, 47-74.

Han - Tarone 2014 — Z.H. Han - E. Tarone (eds.), *Interlanguage. Forty years later*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, 2014.

Jiménez Molina 2007 — A. Jiménez Molina, *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2007 (Diploma de Estudios Avanzados).

Jiménez Molina 2012 — A. Jiménez Molina, *Adquisición de las preposiciones 'por' y 'para': análisis de errores e interlengua en estudiantes italianos de Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2012 (Tesis doctoral).

Katerinov 1975 — K. Katerinov, «L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 7, 2-3 (1975), 17-67.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Kellerman 1978	E. Kellerman, «Giving learners a break: native language intuitions as a source of prediction about transferability», *Working Papers on Bilingualism* 15 (1978), 60-92.
Kellerman 1983	E. Kellerman, «Now you see it, now you don't», en S. Gass - L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley MA, Newbury House, 1983, 112-134.
Kellerman 1997	E. Kellerman, «Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning», *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 2/1 (1997), 58-145.
Knowles 1982	L. Knowles, *Teaching and Reading*, London, National Council of Industrial Language Training, 1982.
Krashen 1977	S. Krashen, «The monitor model for adult second language performance», en M. Burt - H. Dulay - M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints of English as a second language*, New York, Regents, 1977, 152-161. Trad. esp.: «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 143-152.
Lado 1957	R. Lado, *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.
Larsen-Freeman - Long 1994	D. Larsen-Freeman - M. Long, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994 (*An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman 1991).
Lenneberg 1967	E.H. Lenneberg, *The Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley and Sons, 1967.
Littlewood 1981	W.T. Littlewood, «Language variation and second language acquisition theory», *Applied Linguistics* 2, 2 (1981), 150-158.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Lo Duca - Duso 2008 — M.G. Lo Duca - E.M. Duso, «Il *camionero* scende dal *camione:* studio sui nomi di agente nelle interlingue degli ispanofoni», en M. G. Lo Duca - I. Fratter (a cura di), *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*, Roma, Aracne, 2008, 57-98.

López Valverde 2002 — M.D. López Valverde, «La fosilización de algunos errores de alumnos de lengua materna italiana», *Frecuencia L: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 19 (2002), 11-15.

Macedo Abregú 2008 — G.C. Macedo Abregú, *Los italófonos y el subjuntivo: análisis contrastivo y la incidencia en su interlengua*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija 2008 (Proyecto de fin de máster).

Maggi 2012 — S. Maggi, *L'italiano per studenti universitari e allievi delle EOI ispanofoni: un test sull'apprendimento di alcuni atti comunicativi con il metodo dei DCT*, Barcelona, Universidad de Barcelona 2012 (Tesis doctoral).

Maggioni 2010 — V. Maggioni, «L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera», *Italiano LinguaDue* 1 (2010), 17-34.

Manchón Ruiz 1985 — R.M. Manchón Ruiz, «Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación», *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1 (1985), 55-75.

Mariani 1996 — L. Mariani, «Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua», *Lingua e Nuova Didattica*, XXV, Numero speciale, Settembre 1996, <http://www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html> [08/05/2016].

Martín del Rey 2004 — M.A. Martín del Rey, *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2006 (Memoria de licenciatura).

Martín Sánchez - — T. Martín Sánchez - C. Pascual Escagedo,

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Pascual Escagedo 2012 — «L'interlingua dello spagnolo orale: creazione di un database comune», en G. Maiello - R. Pellegrino (a cura di), *Database*, *corpora*, *insegnamenti linguistici*, Fasano, Schena Editore - Alain Baudry & C.ie, 2012, 253-270.

Martín Sánchez - Solís García 2013 — T. Martín Sánchez - I. Solís García, «Un corpus de interlengua de español en Italia», en M.V. Calvi - A. Cancellier - E. Liverani (a cura di), *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneitá. Atti del XXVI Convegno AISPI*, *Trento*, *27-30 ottobre 2010*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2013, 255-265.

Mc Laughlin 1978 — B. Mc Laughlin, «The monitor model: some methodological considerations», *Language Learning* 28, 1 (1978), 69-83. Trad. esp.: «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 153-176.

Montes López 2001 — M. Montes López, «L'italiano degli spagnoli: analisi degli errori e orientamenti di grammatica contrastiva», en S. Porras (ed.), *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2001, 549-555.

Montrul 2014 — S. Montrul, «Interlanguage, transfer and fossilization. Beyond second language acquisition», en Z. Han - E. Tarone (eds.) *Interlanguage. Forty years later*, Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins, 2014, 75-104.

Muñoz Liceras 1992 — J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992.

Nakuma 1998 — C.K. Nakuma, «A new theoretical account of 'fossilization': implications for L2 attrition research», *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, XXXVI, 3 (1998), 247-256.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Nemser 1971	W. Nemser, «Approximative systems of foreign language learners», *IRAL - International Review of Applied Linguistics* IX, 21971), 115-123. Trad. esp.: «Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 51-61.
Nesselhauf 2004	N. Nesselhauf, «Learner corpora and their potential for language teaching», en J. McH. Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins, 2004, 125-152.
O'Malley - Chamot 1990	J.M. O'Malley - A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
Odlin 1989	T. Odlin, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
Oxford 1990	R. Oxford, *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House, 1990.
Palermo 2009	M. Palermo, *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra, 2009.
Pascual Escagedo 2012	C. Pascual Escagedo, «La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. Estudio preliminar», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, 2012 en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-produccion-de-turnos-de-apoyo-verbales-en-la-conversacion-de-estudiantes-italianos-de-e-le-estudio-preliminar> [08/05/2015].
Pascual Escagedo 2013a	C. Pascual Escagedo, «Análisis del marcador discursivo *bueno* en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español», en M.C. Ainciburu (ed.), *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *Madrid*, *28-30 de septiembre de 2012*, II, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2013, 196-223.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Pascual Escagedo 2013b — C. Pascual Escagedo, «El corpus oral E.L.E.I.», en M.V. Calvi - A. Cancellier - E. Liverani (eds.), *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneitá. Atti del XXVI Convegno AISPI*, *Trento*, *27-30 ottobre 2010*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2013, 313-328.

Pascual Escagedo 2015 — C. Pascual Escagedo, «Corpus de conversaciones en italiano y en español/LE (CIELE), *Linred*, XII, en <http://www.linred.es/numero12_corpus-1.html> [08/05/2016].

Pastor Gaitero 2011 — P. Pastor Gaitero, *Adquisición del español por hablantes de italiano*, *los demostrativos en la interlengua*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2011 (Tesis doctoral).

Pernas Izquierdo 2009 — P. Pernas Izquierdo, «Il connettivo *perché* nell'interazione orale di apprendenti ispanofoni di italiano L2», en A. Ferrari et al. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione*, *coordinazione*, *giustapposizione. Atti del X Convegno Internazionale della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana. Basilea 30 giugno-3 luglio 2008*, Firenze, Franco Cesati, 2009, 1521-1536.

Porquier 1975 — R. Porquier, *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*, Paris, Universidad de París VIII, 1975.

Porquier 1986 — R. Porquier, «Remarques sur les interlangues et leurs descriptions», *Études de linguistique appliquée* 63 (1986), 101-107.

Porras Castro 1993 — S. Porras Castro, «Interferencia lingüística en la enseñanza/aprendizaje de una L2: español-italiano», *Lenguaje y textos* 4 (1993), 67-72.

Richards - Platt - Platt 1997 — J. Richards - J. Platt - H. Platt, *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, (ed. esp.), C. Muñoz Lahoz - C. Pérez Vidal Barcelona, Ariel, 1997 (*Longman Dictionary of Lan-*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

guage Teaching and Applied Linguistics, London, Longman Limited, 1992).

Rigamonti 2001 — D. Rigamonti, «La corrección del error en la producción escrita: el caso de los estudiantes italófonos de E/LE», *Carabela*, 46 (2001), 137-152.

Rovira Collado 2007 — J. Rovira Collado, «Malentendidos, errores e interlengua en la comprensión auditiva: del dictado a la transcripción en la enseñanza de ELE en Italia», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Logroño 2006*, Logroño, Universidad La Rioja, 2007, 953-964.

Sánchez Iglesias 2004 — J.J. Sánchez Iglesias, *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

Schachter 1993 — J. Schachter, «A new account of language transfer», en S. Gass - L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley MA, Newbury House, 1993, 32-46.

Schmid 1994 — S. Schmid, *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli, 1994.

Schmid 1995 — S. Schmid, «Morphological Naturalness in Spanish-Italian Interlanguages», en H. Pishwa - K. Maroldt (eds.), *The development of morphological systematicity. A cross-linguistic perspective*, Tübingen, Gunter Narr, 1995, 263-291.

Schmid 2004 — S. Schmid, «Dallo spagnolo all'italiano: elementi di analisi contrastiva nella prospettiva dell'acquisizione», en C. Ghezzi - F. Guerini - P. Molinelli (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo 23-25 giugno 2003*, Perugia, Guerra, 2003, 197-219.

Schmidely - Alvar Ezquerra - — J. Schmidely (ed.) - M. Alvar Ezquerra - C. Hernández González, *De una a cuatro lenguas.*

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Hernández González 2001 *Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid, Arco Libros, 2001.

Schwartz - Sprouse 1996 B. Schwatrz - D. Sprouse, «L2 cognitive states and the full transfer/full access hypothesis», *Second Language Research* 12 (1996), 40-72.

Selinker 1969 L. Selinker, «Language transfer», *General Linguistics* 9 (1969), 67-92.

Selinker 1972 L. Selinker, «Interlanguage», *IRAL - International Review of Applied Linguistics* X, 3 (1972), 209-231. Trad. esp.: «La interlengua», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 79-101.

Selinker - Lamendella 1978 L. Selinker - J. Lamendella, «Two perspectives on fossilization in interlanguage learning», *Interlanguage Studies Bulletin* 3 (1978), 209-231.

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

Selinker - Lakshmanan 1993 L. Selinker - U. Lakshmanan, «Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle», en S. Gass - L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley MA, Newbury House, 1993, 197-216.

Selinker 2014 L. Selinker, «Interlanguage 40 years on. Three themes from here», en Z.H. Han - E. Tarone (eds.), *Interlanguage. Forty years later*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, 2014, 221-246.

Solís García 2008 I. Solís García, «Análisis contrastivo de relatos conversacionales en español L1, italiano L1 y español LE de hablantes italianos», en L. Blini - M.V. Calvi - A. Cancellier, *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Atti del XXIII Congresso AISPI, Palermo 6-8 ottobre 2005*, Madrid, Instituto Cervantes - Aispi, 2008, 532-549.

Solsona Martínez 2004 C. Solsona Martínez, «La preposición *a* ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fosilización por

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

interferencia o error de competencia?», *Cuadernos de Investigación Filológica* 29-30 (2003-2004), 269-284.

Solsona Martínez 2005 — C. Solsona Martínez, «Asimilación de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/LE: estrategias, errores y posibles causas», en M. Arriaga Flórez et al. (eds.), *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas*, *Tradiciones y Traducciones. Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Italianistas*, I, Sevilla, Arcibel, 2005, 705-716.

Solsona Martínez 2006 — C. Solsona Martínez, «Los errores sistemáticos como evidencia de estadios de aprendizaje: asimilación de la preposición italiana *da* por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/L2», en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León, 2006, 1770-1787.

Solsona Martínez 2007a — C. Solsona Martínez, *Análisis de Errores y de la Interlengua en el aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2007 (Tesis doctoral).

Solsona Martínez 2007b — C. Solsona Martínez, «¿Cómo se asimilan las preposiciones propias italianas? Acercamiento a la cuestión a partir del análisis del *output* de aprendices hispanohablantes de italiano/LE en la primera fase de su interlengua», *Philologia Hispalensis* 21 (2007), 37-57.

Solsona Martínez 2007c — C. Solsona Martínez, «Dificultades de las preposiciones propias italianas con valor temporal para el aprendiz hispanohablante», en F. San Vicente (ed.), *Partículas/Particelle. Estudios de Lingüística contrastiva español e italiano*, Bologna, CLUEB, 2007, 123-147.

Solsona Martínez 2007d — C. Solsona Martínez, «Análisis del proceso de aprendizaje de una L2: el caso de las preposiciones italianas *da* y *di* por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/LE», en R. Mairal

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

et al. (eds.), *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA, UNED, Madrid 2006*, Madrid, UNED, 2007, 477-484.

Solsona Martínez 2008 — C. Solsona Martínez, «El aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes: el caso de la preposición *su*», en I. Olza Moreno - M. Casado Velarde - R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, Pamplona, Universidad de Navarra, diciembre 2007*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2008, 797-809.

Solsona Martínez 2010 — C. Solsona Martínez, «Indicadores de adquisición: los errores en el proceso de aprendizaje de la preposición italiana *tra/fra* por parte de hispanohablantes, *Stvdivm. Revista de Humanidades*, 16 (2010), 287-307.

Tarone 1979 — E. Tarone, «Interlanguage as a chamaleon», *Language Learning* 29 (1979), 181-191.

Tarone 1982 — E. Tarone, «Systematicity and attention in interlanguage», *Language Learning* 32 (1982), 69-82.

Tarone 1988 — E. Tarone, *Variation in Interlanguage*, London, Edward Arnold, 1988.

Tarone 2014 — E. Tarone, «Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis», en Z.H. Han - E. Tarone (eds.), *Interlanguage. Forty years later*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, 2014, 7-26.

Tolu 2012 — S. Tolu, *La combinación léxica en las lenguas afines. Análisis de guiones para la presentación oral de estudiantes universitarios italianos de español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija 2012 (Trabajo final de Máster).

Tono 2003 — Y. Tono, «Learner corpora: Design, development and applications», en D. Archer - P. Ray-

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

son - A. Wilson - T. McEnery (eds.), *Proceedings of the 2003 Corpus Linguistics Conference UCREL*, Lancaster University, UCREL Technical Paper number 16, 2003, 800-809.

Uribe Mallarino 1997 — M.R. Uribe Mallarino, «Errores: ¿horrores? Hacia una nueva visión del error en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en L. Chierichetti - R. Lenarduzzi - M.R. Uribe Mallarino (a cura di), *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milano, CUEM, 1997, 53-73.

Vázquez 1992 — G. Vázquez, «El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones», *Actas del Congreso de la Lengua española*, Sevilla. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_gvazquez.htm> [08/05/2016].

Vázquez 1999 — G. Vázquez, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa, 1999.

Vietti 2005 — A. Vietti, *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Vietti 2006 — A. Vietti, «Andiamos a Italia: apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni peruviani», en F. Bosc - C. Marello - S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher, 2006, 218-227.

Vogel - Vogel 1986 — K. Vogel - S. Vogel, «L'interlangue et la personnalité de l'apprenant», *IRAL - International review of applied linguistics in language teaching* 24, 1 (1986), 48-68.

Vogel 1995 — K. Vogel, *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.

Wardhaugh 1970 — R. Wardhaugh, «The contrastive analysis hypothesis», *TESOL Quarterly* 4 (1970), 123-136. Trad. esp.: «La hipótesis del análisis contrastivo», en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, 41-49.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

White 1993 — L. White, «Universal Grammar: is it just a new name for old problems?», en S. Gass - L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins, 1993, 217-232.

Zurlo 2009 — F. Zurlo, «Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid», *Italiano LinguaDue* 1 (2009), 55-67.

REFERENCIAS EN LA RED

Learning paths - Tante vie per imparare, a cura di L. Mariani.
<http://www.learningpaths.org/Questionari/questionari.html> [08/05/2016].

Corpora, *Collections*, *Data*, *Archives*, Y. Tono (ed.)
<http://www.uow.edu.au/~dlee/corpora.htm> [08/05/2016].

Learner corpora around the world, Université Catholique de Louvain.
<http://www.uclouvain. be/en-cecl-lcworld.html> [08/05/2016].

Osservatorio sul parlato italiano.
<http://www.parlaritaliano.it/> [08/05/2016].

Valico - Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana: Corpus Online.
<http://www.valico.org/> [08/05/2016].

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ÍNDICE DE LOS CUADROS

Cuadro 1.	Variabilidad de la fuerza del *input* en el modelo de Han (2014, 61)	38
Cuadro 2.	Síntesis de los estudios sobre la IL del español de italófonos	62
Cuadro 3.	Síntesis de los estudios sobre la IL del italiano de hispanófonos	92
Cuadro 4.	Criterios generales para la construcción de CORESPI y CORITE	132
Cuadro 5.	Presentación del proyecto e-tándem	135
Cuadro 6.	Cuestionario sobre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras	136
Cuadro 7.	Estilos cognitivos y rasgos de la personalidad dominantes	141
Cuadro 8.	Características de los informantes de CORESPI y CORITE	142
Cuadro 9.	Distribución de textos por informante en CORESPI y CORITE	145
Cuadro 10.	Distribución de textos por alumno por nivel en CORESPI y CORITE	145
Cuadro 11.	Propuesta de escritura 1: *Autorretrato*	147

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Cuadro 12.	Propuesta de escritura 2: *Describo mi región: geografía*, *cultura y tradiciones*	148
Cuadro 13.	Propuesta de escritura 3: *El Carnaval: tradiciones y folclore*	149
Cuadro 14.	Propuesta de escritura 4: *Recuerdos de mi infancia*	150
Cuadro 15.	Sugerencias para una progresión correctora (Vázquez 1999, 44)	154
Cuadro 16.	CORESPI: incidencia de los errores en el uso de los artículos	162
Cuadro 17.	CORESPI: errores de morfología verbal	175
Cuadro 18.	CORESPI: errores inter- e intralinguales en la morfología verbal	176
Cuadro 19.	CORESPI: errores en el uso de indicativo y subjuntivo	179
Cuadro 20.	CORITE: distribución de los errores en el uso de los artículos	198
Cuadro 21.	CORITE: evolución de los errores en el uso de *a* e *in*	207
Cuadro 22.	CORITE: evolución de los errores en el uso de *di* y *da*	210
Cuadro 23.	CORITE: errores de morfología verbal	215
Cuadro 24.	CORITE: errores inter- e intralinguales en la morfología verbal	215
Cuadro 25.	CORITE: errores en el uso de indicativo y subjuntivo	220
Cuadro 26.	Comparación de los errores morfosintácticos en CORESPI y CORITE	237
Cuadro 27.	Comparación de los errores morfológicos inter- e intralinguales en CORESPI y CORITE	239

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

ÍNDICE DE LOS GRÁFICOS

Gráfico 1.	Modelo de aprendizaje de LE de Bialystock ([1978] 1992, 182)	24
Gráfico 2.	*The Selective Fossilization Hypothesis* (Han 2009)	39
Gráfico 3.	Distribución de los estudios de ELE por tipo de publicación	60
Gráfico 4.	Distribución de los estudios de ILE por tipo de publicación	91
Gráfico 5.	Dimensiones lingüísticas de los estudios de ILE	121
Gráfico 6.	Dimensiones lingüísticas de los estudios de ELE	121
Gráfico 7.	CORESPI: estilos cognitivos	140
Gráfico 8.	CORITE: estilos cognitivos	140
Gráfico 9.	Repartición de textos por nivel en CORESPI y CORITE (12/08- 03/09)	143
Gráfico 10.	Número de palabras por nivel en CORESPI y CORITE (12/08- 03/09)	143
Gráfico 11.	Promedio de textos por alumno en CORESPI y CORITE (12/08- 03/09)	144
Gráfico 12.	CORESPI: incidencia de los errores fonológico-ortográficos	156

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Gráfico 13.	CORESPI: incidencia de los errores morfosintácticos	159
Gráfico 14.	CORESPI: distribución de los errores morfosintácticos	160
Gráfico 15.	CORESPI: distribución de los errores morfosintácticos inter- e intralinguales	161
Gráfico 16.	CORESPI: errores léxicos interlinguales por tipología	184
Gráfico 17.	CORESPI: errores léxicos intralinguales por tipología	184
Gráfico 18.	CORESPI: impacto de la frecuencia de los errores léxicos	185
Gráfico 19.	CORESPI: distribución de los errores léxicos interlinguales por nivel	186
Gráfico 20.	CORESPI: distribución de los errores léxicos intralinguales por nivel	189
Gráfico 21.	CORITE: incidencia de los errores fonológico-ortográficos	194
Gráfico 22.	CORITE: incidencia de los errores morfosintácticos	196
Gráfico 23.	CORITE: distribución de los errores morfosintácticos	196
Gráfico 24.	CORITE: distribución de los errores morfosintácticos inter- e intralinguales	198
Gráfico 25.	CORITE: errores léxicos interlinguales por tipología	224
Gráfico 26.	CORITE: errores léxicos intralinguales por tipología	225
Gráfico 27.	CORITE: impacto de la frecuencia de los errores léxicos	226
Gráfico 28.	CORITE: distribución de los errores léxicos interlinguales por nivel	227
Gráfico 29.	CORITE: distribución de los errores léxicos intralinguales por nivel	231

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

TABLA DE ABREVIATURAS

AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
ASL	Adquisición de segundas lenguas
CLE	Conocimiento lingüístico explícito
CLI	Conocimiento lingüístico implícito
CONG	Estrategia de congruencia
CORR	Estrategia de correspondencia
DAL	Dispositivo de adquisición del lenguaje
DIF	Estrategia de diferencia
ELE	Español como lengua extranjera
GU	Gramática universal
IL	Interlengua
ILE	Italiano como lengua extranjera
L1	Lengua materna
L2	Lengua dos
LE	Lengua extranjera
LO	Lengua objeto de estudio
OC	Otros conocimientos

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php

Lingue e Culture
Languages and Cultures – Langues et Cultures

Collana diretta da / Series edited by / Collection dirigée par Marisa Verna et Giovanni Gobber

Questa collana del Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere dell'Università Cattolica intende offrire una riflessione scientifica organica sulle lingue e le letterature europee ed extra-europee, di cui si professa l'insegnamento nella Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere della medesima Università. La collana fonda le radici in una tradizione di studi caratterizzata da due filoni – uno filologico letterario, l'altro linguistico – colti nella loro reciprocità. I temi della collana si incentrano su studi linguistici, stilistici e letterari relativi alle culture europee ed extra-europee. La collana accoglierà studi monografici.

This series, edited by the Department of Language Sciences and Foreign Literatures of the Università Cattolica del Sacro Cuore, intends to publish scholarly reflections on the languages and literatures taught within this Languages and Literatures Faculty. The series is rooted in a tradition of studies which are both philologico-literary and linguistic – a combination of approaches designed to be both rigorous and complementary. The themes of the series will focus on linguistic, stylistic and literary studies related to both European and extra-European cultures. The series will include monographs.

La collection du Département de Sciences Linguistiques et Littératures Etrangères de l'Université Catholique vise à offrir une réflexion scientifique organique sur les langues et les littératures européennes et extra-européennes. La collection se fonde sur une tradition d'études caractérisée par deux approches – l'une philologique et littéraire, l'autre linguistique – prises en compte dans leur réciprocité. Les sujets de la collection se concentrent sur des études linguistiques, stylistiques et littéraires. La collection accueillera des études monographiques.

---

7. S. Bailini • *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*
8. F. Costa • *CLIL (Content and Language Integrated Learning) through English in Italian Higher Education*

Volumi precedentemente pubblicati presso l'editore Peter Lang:

1. Pierfranca Forchini • *Movie Language Revisited. Evidence from Multi-Dimensional Analysis and Corpora*
2. Francesca Crippa • *Il ritratto di un dongiovanni "feo, católico y sentimental". Le* Sonatas *di Ramón del Valle-Inclán*
3. Gloria Colombo • *Goethe e la trasmigrazione delle anime*
4. Marisa Verna • *Le sens du plaisir. Des synesthésies proustiennes*
5. Alice Crosta • *Alessandro Manzoni nei paesi anglosassoni*
6. Federica Locatelli • *Une figure de l'expansion. La périphrase chez Charles Baudelaire*

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web http://www.lededizioni.com, dove si possono trovare notizie dettagliate sui volumi: di tutti si può consultare il sommario, spesso vengono date alcune pagine in lettura, di alcuni è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati on line.

S. Bailini - La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles - Milano, LED, 2016
http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/771-Interlengua-Lenguas-Afines.php