

Grado en Estudios Hispánicos

CIESE-Fundación Comillas/UC

Año académico 2022-2023

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA INTERLENGUA Y LOS ERRORES EN ESTUDIANTES ITALIANOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Trabajo realizado por: Paula María Diego Sánchez

Dirigido por: Dr. Víctor Coto Ordás

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

Edmundo De Amicis

Resumen

En las últimas décadas, el área de investigación de la Adquisición de Segundas Lenguas ha experimentado un gran interés y con ello han aumentado tanto la cantidad como la calidad de sus estudios. Dentro de este ámbito, ocupa su lugar el análisis de errores y la caracterización de la interlengua que construyen los aprendices de manera individual. Estos diagnósticos ayudan a acercarse y a entender cómo, según los diferentes estadios por los que pasan los informantes, aprenden una lengua extranjera o segunda lengua, ya sea teniendo en cuenta las producciones gramaticales, como las agramaticales.

Por ello, en el presente trabajo, mediante el análisis de dos corpus de 60 textos escritos, se elabora un estudio cuantitativo y cualitativo sobre los errores más comunes que cometen los estudiantes italianos de Español como Lengua Extranjera. A partir de los datos obtenidos sobre las desviaciones respecto al uso correcto de la lengua objeto, se describe su interlengua y se desarrolla una propuesta didáctica para ayudar a subsanarlas y evitar que las dificultades se prolonguen en los siguientes estadios del aprendizaje.

Palabras clave: interlengua, Análisis Contrastivo, Análisis de Errores, Español como Lengua Extranjera, ELE, Adquisición de Segundas Lenguas, ASL, italohablantes.

Abstract

In recent decades, the Second Language Acquisition research area has experienced great interest and with it both the quantity and quality of its studies have increased. Within this scope, the analysis of errors and the characterization of the interlanguage that learners build individually occupy their place. These diagnoses help to approach and understand how, according to the different stages that the informants go through, they learn a foreign language, by taking into account both, grammatical and ungrammatical productions.

Therefore, in the present study through the analysis of a corpus of 60 written texts, a quantitative and qualitative study is carried out on the most common mistakes made by Italian students of Spanish as a Foreign Language. Based on the data obtained from the deviations regarding the correct use of the target language, their interlanguage is described and a didactic proposal is developed in order to help them correct themselves and prevent those errors in further stages of learning.

Key words: Interlanguage, Contrastive Analysis, Error Analysis, Spanish as a Foreign Language, Spanish L2, Second Language Learning, SLA, Italian speakers.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	9
2. La función de la interlengua, el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores en la Adquisición de Segundas Lenguas	10
2.1. El Análisis Contrastivo	11
2.2. La teoría de la interlengua.....	12
2.3. El Análisis de Errores	14
2.3.1. Definición del error y reinterpretaciones.....	15
2.3.2. Tipos de errores en la Adquisición de Segundas Lenguas	16
2.3.3. La evolución del tratamiento del error y la actual postura de los docentes en el aula de ELE	20
3. Análisis y descripción de la interlengua de los estudiantes italianos.....	22
3.1. Descripción de los corpus CORANE y Corpus de textos escritos por universitarios italianos estudiantes de ELE	22
3.2. Análisis cuantitativo y cualitativo.....	23
3.2.1. Errores gramaticales	24
3.2.2. Errores gráfico-fonológicos.....	29
3.2.3. Errores léxico-semánticos.....	32
3.2.4. Errores de adecuación.....	34
3.3. Conclusión	35
4. Propuesta didáctica	36
4.1. Justificación	36
4.2. Metodología	37
4.3. Desarrollo de las actividades	38
5. Conclusiones	44
6. Bibliografía	47
7. Anexos	50
Anexo I. Tabla de errores gramaticales (morfosintácticos).....	50

Anexo II. Tabla de errores gráfico-fonológicos.....	51
Anexo III. Tabla de errores léxico-semánticos	51
Anexo IV. Actividades de la secuencia didáctica. Sesión 1	52
Anexo V. Actividades de la secuencia didáctica. Sesión 2.....	58

1. Introducción

La presencia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) está experimentando un crecimiento constante a nivel global. De acuerdo con el informe de 2021 “El español, una lengua viva” del Instituto Cervantes, se estimaba que para ese año más de 24 millones de personas en todo el mundo lo estudiarían como lengua adicional. Además, en él se señala que en la actualidad ocupa el cuarto lugar entre las lenguas más estudiadas como lengua extranjera (en adelante, *LE*), por detrás del inglés –lengua franca–, el francés y el chino mandarín. Aún compite por alcanzar la segunda posición.

En el panorama lingüístico europeo, el español es ampliamente valorado gracias, por una parte, a su relevancia histórica y cultural y por otra, a su importancia en los ámbitos económico y del comercio internacional. Asimismo, con la presencia del Instituto Cervantes en países como Portugal, Alemania, Reino Unido e Italia, entre otros, los beneficios para la promoción del español son variados.

En concreto, en Italia existe una percepción de afinidad entre el italiano y el español, lo que fomenta la creación de programas educativos en todas las regiones que ponen en contacto estas dos lenguas y culturas. Su enseñanza está incluida en todas las etapas de la educación obligatoria, así como en los itinerarios de formación profesional y en la universidad. Por ello, a nivel nacional, más de 5.000 instituciones educativas ofrecen clases de ELE. Como consecuencia, Italia, que cuenta con cuatro sedes el Instituto Cervantes, es el país donde más candidatos se presentan a las pruebas de certificación de ELE en el mundo. Entre ellas los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

Esta información sobre el papel del español como segunda lengua o lengua extranjera en Italia genera interés por parte de investigadores y de docentes por realizar estudios donde se analiza la interlengua de los aprendientes –hablantes no nativos–. Así, se tiene en cuenta el análisis de los errores, cuáles son las desviaciones de la lengua más comunes dentro de determinados niveles, en qué tipología se incluyen, las causas por las que se producen, la relación de esos errores con la lengua materna, etc.

La realización de este Trabajo Fin de Grado está motivada por el deseo de conocer las dificultades de enseñar español a italianos. Por lo que se procederá al análisis de un corpus de 60 textos escritos producidos por 51 estudiantes italianos de ELE.

Para ello, se establecen tres objetivos generales. En primer lugar, analizar y describir la interlengua de la lengua escrita de los estudiantes italianos de español mediante dos corpus: CORANE y Corpus de textos escritos por universitarios italianos estudiantes de ELE. En segundo lugar, caracterizar los errores más comunes. Y en tercer lugar, llevar a cabo una propuesta didáctica.

Además, se persiguen cuatro objetivos específicos. Se propone, primero, analizar los errores que cometen en la lengua escrita a nivel gramatical, léxico, ortográfico; segundo, identificar las áreas problemáticas en este tipo de alumnado; tercero, observar en qué medida los materiales y las estrategias deben adaptarse a las necesidades específicas de este colectivo; cuarto, crear un conjunto de materiales adecuados para estudiantes italianos con el fin de intervenir para fomentar la reflexión y evitar que se fosilicen ciertos errores comunes propios de su nivel o de niveles interiores durante su etapa de aprendizaje.

Dicho esto, se sigue una metodología de investigación cuantitativa y cualitativa de los errores localizados en los discursos escritos. Con los datos recogidos se han elaborado unas estadísticas que nos han ayudado a detectar las áreas más complicadas o carencias y a subsanarlas, posteriormente, con la creación de una secuencia didáctica.

Finalmente, este Trabajo Fin de Grado se enmarca en el área del Análisis Contrastivo y del Análisis Errores, pues se observarán las incorrecciones propias de los estadios de interlengua de los aprendices italianos. Pretende hacer una pequeña contribución al campo científico de la Lingüística y a la enseñanza de LE; servir como referencia para siguientes investigaciones sobre la interlengua de los alumnos, el diseño de los materiales didácticos y la adaptación de estos a las necesidades de los estudiantes italianos. También, tiene una gran utilidad en la formación de los profesores de ELE.

2. La función de la interlengua, el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores en la Adquisición de Segundas Lenguas

Con el fin de contextualizar la parte práctica del trabajo, especialmente el análisis del corpus, este capítulo está dedicado a la presentación histórica de tres corrientes de investigación que tuvieron su auge en la segunda mitad del siglo XX. A partir de estas corrientes, los psicolingüistas aportaron conocimientos fundamentales en la comprensión del proceso de adquisición y enseñanza de las lenguas extranjeras. Primero, la corriente del Análisis Contrastivo (AC). Como alternativa, surgió el método de Análisis de Errores

(AE), aunque paralelamente ya se estaba desarrollando la teoría de la interlengua (IL). Hoy en día aún perduran vestigios del Análisis de Errores, principalmente, en los métodos de enseñanza para así reflexionar sobre sus causas y evitarlos.

2.1. El Análisis Contrastivo

La línea de investigación del Análisis Contrastivo tiene sus raíces en la Gramática Comparada (GC): disciplina que se ha ocupado históricamente de determinar la filiación lingüística –por ejemplo, las relaciones entre el griego y el castellano u otras lenguas–, así como rastrear la diacronía de las estructuras gramaticales mediante la comparación de diferentes lenguas. A este enfoque también le interesa la reconstrucción de la lengua ancestral de la cual provienen las lenguas modernas de nuestra familia lingüística: el protoindoeuropeo. Asimismo, es una herramienta que ayuda a comprender la historia de las lenguas, la diversidad de estas, sus cambios, etc.

Posteriormente, entre los años cincuenta y sesenta tuvo su auge el AC, fundado por el lingüista estadounidense Robert Lado con su obra *Linguistics across Cultures* (1957). Su objetivo consiste en identificar –mediante la observación de diferencias y similitudes de dos o más sistemas lingüísticos– cuáles son las complicaciones que se les presentan a los aprendientes. Además, posee la capacidad de predecir qué errores de transferencia producirán. No se enfoca en prevenirlos, sino en entenderlos y en que los hablantes no nativos (HNN) los afronten con habilidad. Por estos motivos, es muy útil en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

En otras palabras, ambos enfoques están vinculados, ya que se ocupan de establecer conexiones entre lenguas siguiendo una metodología de análisis y comparación. En cambio, como se ha señalado, tienen finalidades distintas.

Respecto a la utilidad del Análisis Contrastivo, Robert Lado (1957: 2) señala que:

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

Claramente, este método puede aplicarse a la investigación del estadio intermedio de adquisición que construyen los italianos estudiantes de ELE, puesto que, al ser lenguas

romances –y, por lo tanto, afines–, manifiestan similitudes. Estas se observan, por ejemplo, en los cognados, como “musica” en italiano y “música” en español o “fiore” en italiano y “flor” en español; pero también en algunos usos de las preposiciones, como “di” en italiano o “per” en español, que se pueden usar para señalar posesión; o en la conjugación verbal, dado que los infinitivos terminan en “-are” en italiano, “-ar” en español, la conjugación de tiempos como el Presente o el Futuro de Indicativo, etc.

Frente a lo anteriormente mencionado, se sitúan en un lugar opuesto: los “falsos amigos” –palabras que aparentemente son iguales en ambos idiomas, pero cuyo significado es diferente–, como el famoso ejemplo de “imbarazzo” (‘vergüenza’) en italiano y “embarazo” en español; la colocación en italiano del artículo ante los adjetivos posesivos –como “il mio”, “la tua” o “il suo”– y la ausencia de este en español, etc.

2.2. La teoría de la interlengua

La noción de *interlengua* ha experimentado numerosos análisis y denominaciones desde que empezó a considerarse a finales de los años 60 y principios de los años 70 del siglo XX. Dichos análisis se basaban en la caracterización de la Lengua Meta (LM) del estudiante en los procesos de adquisición-aprendizaje, con el objetivo de ver reflejado el progreso de su competencia lingüística. Actualmente, sigue siendo objeto de estudio dentro del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes se define la IL como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. Es decir, consiste en la producción oral u escrita por parte de un hablante no nativo de una lengua que está aprendiendo.

Como se ha señalado anteriormente, la consideración de este fenómeno ha dado lugar a una copiosa bibliografía a lo largo de las cinco últimas décadas. Por ello, y para entenderlo mejor, se señalarán, a continuación, diferentes posturas con respecto a su aplicación a las segundas lenguas (a nivel general), así como a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Uno de los trabajos fundacionales fue el realizado por Larry Selinker, quien en su artículo seminal *Interlanguage* (1972) introdujo el término “interlengua” y lo desarrolló

ampliamente. Tres años antes, en su obra *Language Transfer* (1969) se refería a ella como “lengua intermedia”, puesto que se trata de un sistema lingüístico que activa el estudiante de una LM mientras intenta aprenderla.

Por lo tanto, debido a que no ha alcanzado la competencia lingüística nativa, esta lengua (no real) se halla entre la lengua materna y la lengua meta. Asimismo, Selinker (1972) teoriza sobre su autonomía como sistema lingüístico, su indispensable función en el proceso de adquisición, así como su constante evolución hacia la máxima competencia lingüística. Además, sugiere que su presencia se demuestra con las aproximaciones a la lengua meta que puede producir. Son expresiones verbales aún incorrectas e imperfectas, influidas por fenómenos como la transferencia, la simplificación y la generalización de reglas gramaticales de la lengua objeto. Estas pueden incluso llegar a fosilizarse si no se corrigen durante la etapa de transición. Selinker considera que es una fase natural en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que cada aprendiz crea y posee su propia variedad lingüística. En otras palabras, es dinámica: va construyéndose a medida que el usuario adquiere conocimientos a través de la interacción con su L2 y de la reflexión sobre sus producciones lingüísticas.

Esta concepción de la interlengua como sistema autónomo también fue defendida por S. P. Corder (1967) y Nemser (1971). Para Selinker (1972), difiere de la lengua materna y de la lengua meta.

Si bien es cierto que, gracias a Selinker, el término adquirió una popularidad que se ha mantenido hasta la actualidad, el lingüista británico Corder en su artículo *The Significance of Learners' Errors* (1967) ya nombró y se preocupó por la interlengua.

Así pues, Corder aportaba, en un principio, la interlengua entendida como una “competencia transitoria” (1967) y posteriormente como un “dialecto idiosincrásico” (1971). Por un lado, la primera denominación surge influenciada por el concepto de “competencia” de Chomsky. Para el lingüista británico, la lengua adquirida por el aprendiz se encuentra en un punto intermedio entre la lengua materna y la L2. En consecuencia, se trata de una variación aún incompleta de la lengua meta. Por otro lado, la segunda considera la interlengua como una lengua personal que construye cada estudiante en la que se refleja su proceso de aprendizaje de la LM, así como la transferencia de la lengua materna. El dialecto idiosincrásico está constituido por todos aquellos rasgos lingüísticos personales (acento, ritmo, expresiones...) que produce el

aprendiz y que son claramente diferentes a los de los nativos. Además, a medida que el estudiante avanza, irá poco a poco abandonando su dialecto transicional y se acercará a la norma lingüística de la lengua meta; lo que significa que el aprendizaje de segundas lenguas está estrechamente vinculado con el Análisis de Errores que trata el autor, pues es una herramienta que ayuda a caracterizar su interlengua.

W. Nemser (1971), autor que contribuyó a la teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas, aporta su concepto de “sistema aproximativo” para referirse a la IL.

La noción de “interlengua” se aplica también a la enseñanza de ELE. Fue a partir de la década de los noventa cuando se produjo un auge de estudios de la IL aplicando el método de Análisis de Errores –del que hablaremos en el siguiente subapartado– a las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos. A esta línea de investigación científica –que pretende desvelar cómo son los mecanismos internos del aprendizaje– contribuye Santos Gargallo, entre otros autores.

Santos Gargallo (1993: 126) la define como:

“El sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística. Este sistema presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos”.

El concepto de *interlengua*, tal y como lo han descrito estos autores, es fundamental para entender y caracterizar la variedad de la lengua que está desarrollando el usuario en su camino por lograr una mayor competencia lingüística en español. Además, resulta imprescindible para los profesores conocerla en tanto que permite crear y establecer las estrategias de E/A más útiles/efectivas.

2.3. El Análisis de Errores

El Análisis de Errores, por su parte, surge como un “procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto” (Santos Gargallo, 2004).

Su principal representante es S. P. Corder, quien en 1967 sentó las bases de la disciplina, así como los conceptos clave. Recibe influencias del enfoque conductista y de la teoría cognitiva, entre otros, para comprender los errores desde diferentes perspectivas. A partir de sus primeras investigaciones, floreció el estudio sistemático de los errores que cometen los estudiantes de segundas lenguas en el plano oral y en el escrito. Con ello, el campo de la Lingüística Aplicada experimentó un gran avance.

A partir de los años 90 el método del análisis de errores empezó a utilizarse para estudiar la interlengua de los HNN de español.

2.3.1. Definición del error y reinterpretaciones

En este primer subapartado se va a abordar la noción de “error” en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas. Lo cual nos ayudará a comprender con claridad lo que implica la metodología del Análisis de Errores. En términos generales, y como se señala en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2008), un error es una desviación de los rasgos lingüísticos que no se ajustan a los patrones de los hablantes nativos de una lengua. Este se puede producir tanto en la producción oral como en la escrita. En palabras de Sonsoles Fernández (1995: 204), es “toda transgresión involuntaria de la “norma”.

Es imprescindible indicar que fue S. P. Corder, en 1967, quien desarrolló una amplia perspectiva sobre el error e impulsó el Análisis de Errores a través de una serie de publicaciones. Entre ellas se encuentra la ya mencionada “The significance of learner’s errors”, donde refleja su interés en las producciones del aprendiente en la lengua meta.

Según él, son una parte natural en el aprendizaje y se presentan con mucha frecuencia, además de que caracterizan la interlengua de cada estudiante. Por primera vez se empieza a considerar como un elemento necesario durante el desarrollo. Esta herramienta que aporta información describe la gramática interna en construcción del estudiante. Además, es importante señalar que a esta disciplina le precedían las ideas del Análisis Contrastivo, cuyos principales protagonistas eran Fries (1945) y Lado (1957). Estaban influenciados por las teorías conductistas, que defendían que los errores debían evitarse siempre para que no se fijasen como un mal hábito.

En su teoría, Corder distingue entre “error”, “falta” y “lapsus”; que constituyen distintos tipos de desviaciones de la norma por parte de los aprendices de una L2. Pues, todos los fallos no se pueden denominar “errores”.

En primer lugar, un “error” consiste en una desviación sistemática de las producciones que se esperan en la L2. Son involuntarios e inevitables a lo largo de la construcción de su interlengua y los aprendices son incapaces de corregirlos. Corder solamente muestra interés por este tipo de desviaciones, dado su carácter predecible y sistemático.

En segundo lugar, considera “falta” a una anomalía provocada inconsciente y espontáneamente que, en este caso, sí puede ser autocorregida.

En tercer y último lugar, un “lapsus” es un descuido o una desviación involuntaria causada por variables externas a la lengua –por ejemplo, psicológicos– que pueden cometerse en el plano escrito u oral.

A pesar de ello, resulta verdaderamente complicado discernir los errores de las faltas a causa de la presencia de la interlengua. Esta no es una representación exacta de la lengua meta, sino que está en proceso de construcción, por lo que deberían ser aceptados con tal de reflexionar y corregirlos para que, los errores graves, los sistemáticos y aquellos que impidan la comunicación, no se fosilicen.

2.3.2. Tipos de errores en la Adquisición de Segundas Lenguas

Es importante destacar que la taxonomía de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido objeto de constante revisión y discusión a lo largo de las décadas. Estudiosos como Corder, Selinker o Dulay y Burt han propuesto diferentes taxonomías de errores y muchos otros expertos en la materia las han reinterpretado, aportando nuevos matices para determinados aspectos de la lengua. Por consiguiente, resulta difícil simplificarlas en una sola, así como descifrar las causas del error de manera unívoca.

Graciela Vázquez (2010: 164), Catedrática y profesora de ELE, afirmaba lo siguiente sobre este fenómeno:

“Los errores tienen un valor positivo en la medida en que funcionan como signos que permiten controlar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de quien aprende y enseña”.

Vázquez, desde su punto de vista como docente, reconoce la utilidad del error dentro del proceso de aprendizaje. No solo es beneficioso para el profesor, al verlo como un signo caracterizador de la IL de cada aprendiente, además de como un indicador de su camino al dominio comunicativo de la lengua objeto; sino que también lo es para el alumno, ya que le permite identificar áreas de mejora.

A partir de esta perspectiva, los clasifica en: individuales y colectivos; que, a su vez, se subdividen en transitorios y fosilizados. Según ella, estos errores son los que deben ser analizados y corregidos en el aula.

- Los *errores individuales*: son aquellos errores idiosincrásicos del hablante no nativo. Se producen, por una parte, como resultado de la transferencia de reglas lingüísticas de la lengua materna a la lengua extranjera y por otra parte, gracias a su exploración. Además, suelen desaparecer naturalmente.
- Los *errores colectivos*: son los compartidos por una comunidad lingüística particular; es decir, hablan la misma lengua materna. Asimismo, son persistentes. Dentro de este grupo se encuentran:
 - Los **errores transitorios**: surgen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y desaparecen con el tiempo gracias a la autocorrección.
 - Los **errores fosilizados**: su eliminación es complicada debido a que los patrones lingüísticos establecidos se han arraigado en la interlengua del hablante no nativo. Pueden persistir incluso cuando este ha alcanzado un alto nivel de competencia en la lengua objeto.

Sonsoles Fernández (1995), por su parte, añade los errores fosilizables y los diferencia de los fosilizados: los primeros son aquellos que “reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia”. Los segundos son “los que pueden aparecer esporádicamente en estadios avanzados por descuido, cansancio, nerviosismo y que son autocorregibles”.

La clasificación de errores lingüísticos varía según los puntos de vista y los propósitos de los investigadores, aunque muchos de ellos comparten una serie de criterios a partir de los cuales basan sus clasificaciones. En el ámbito de ELE, las autoras Vázquez (1999), Fernández (1997), Santos Gargallo (1993) o Penadés (2003) usan en sus trabajos los siguientes criterios:

- 1) Criterio lingüístico: según los subsistemas y las categorías lingüísticas afectadas por los errores, se dividen en: morfosintácticos, léxicos, discursivos y fónicos.
- 2) Criterio de estrategias superficiales: adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa elección.
- 3) Criterio comunicativo: pueden ser de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes, ya que generan perturbaciones en la comunicación.
- 4) Criterio etiológico: según la causa, los errores se dividen en dos grandes grupos: por un lado, los interlingüísticos, originados por interferencia –o transferencia negativa– de la L1 u otras lenguas. Por otro lado, los intralingüísticos, que son independientes de la L1 y surgen por la dificultad y la falta de conocimiento de la L2. Estos, además, engloban la hipergeneralización, es decir, generalizan normas sin contar con las excepciones de su aplicación; la hipercorrección, o sea, hacer de una excepción una norma; o la neutralización, que ocurre cuando se simplifica el sistema lingüístico debido a la falta de conocimiento de las reglas de uso adecuadas.
- 5) Criterio pedagógico: recoge los errores individuales o colectivos; transitorios o permanentes; globales o locales; fosilizados o fosilizables; de producción oral o escrita, e inducidos o creativos.

Estos errores que varios autores han intentado clasificar según sus propósitos nos permiten identificar de qué tipo son aquellos que cometen los italo hablantes en sus producciones orales y escritas en español. En cualquier caso, tener como lengua materna una lengua romance, con léxico y estructuras sintácticas con un alto grado de similitud a las de la L2 facilita la aparición de transferencias positivas, aunque también pueden dar lugar a interferencias.

En lo que respecta a las positivas, son aquellas que, por su ortografía, fonética o estructura, son automáticamente asociadas con el significado que poseen en la L1 del aprendiz. Se producen de manera acertada, puesto que permiten comunicarse con éxito y evolucionar en el aprendizaje. Unos ejemplos serían, del español “teléfono”, al italiano “telefono” o del español “familia”, al italiano “famiglia”, que por su similitud fonética permiten que se reconozca instantáneamente el significado. En definitiva, ayudan a adquirir léxico y a comprenderlo.

Por el contrario, las negativas –errores interlingüísticos– ocurren cuando el aprendiz interpreta el significado de una palabra en su lengua materna y lo aplica erróneamente a una palabra de la L2 con apariencia similar en su forma escrita o fonética. Por ejemplo, en español “trufa” no significa lo mismo que “truffa” en italiano, pues en español se trata de un hongo y en italiano de una “estafa”. Asimismo, otro error es usar la palabra española “nudo” con el sentido de estar “desnudo” –sentido que posee la palabra italiana “nudo”–, cuando en español hace referencia a una “atadura”. Buscar semejanzas cuando no se conoce el significado favorece las incomprensiones entre los interlocutores y deben tenerse en cuenta durante el aprendizaje para, finalmente, lograr éxito en la comunicación. En este caso se trata de un error léxico-semántico y se consideraría un error interlingüístico.

Entre los errores previsibles de los italófonos que están aprendiendo español se encuentran:

- En el **plano morfológico**: los hablantes nativos de italiano pueden cometer errores al conjugar verbos en español. Estos se producen por la influencia de los conocimientos previos o incluso por los patrones observados en otros verbos. Por ejemplo: generalizan patrones como la terminación del Pretérito Imperfecto en español “-aba” a los de la segunda conjugación, pero con el mantenimiento de /-e-/ como vocal temática. Esto es, que pueden decir “conoceba”, cuando la forma correcta en español es “conocía”. Asimismo, en italiano es “conosceva”, por lo que puede también tratarse de una transferencia negativa de la L1 a la L2.
- En el **plano sintáctico**: las preposiciones suponen una dificultad, pues existen divergencias en la elección de unas u otras. Por ejemplo, en italiano se dice “sono a lavoro” para expresar que “estoy en el trabajo”. Por influencia de la lengua materna, pueden incurrir en la elección incorrecta de la preposición y decir “estoy al trabajo”.
- En el **plano fónico**: cuando se produce una clara distinción fonética del fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ y el fonema fricativo labiodental sonoro /v/. En español solamente hay un fonema labial sonoro, aunque se distinga ortográficamente entre y <v>. Pero, en este caso, nuestros alumnos italianos tienden a pronunciar “vino” como [ˈvino], en lugar de [ˈbino]. Lo mismo sucede con “verde”, que en español sería [ˈberðe].

- En el **plano semántico**: se incluye el uso incorrecto de los sinónimos. Un error común es el uso del término “colega” en español, en lugar de “compañero de trabajo”. En italiano existe “collega”, que hace referencia a cualquier persona que trabaja en el mismo lugar. Por lo que en una situación comunicativa concreta pueden cometer un error semántico al decir “colega” pensando que hablan específicamente de un compañero de trabajo. Este término en español significa ‘amigo’.

En definitiva, se debe considerar que en todos los planos de la lengua se cometen errores durante el proceso de adquisición del español. Muchos de ellos previsibles, en cierta medida, porque son comunes entre los aprendices y sus causas, mayormente, son producto de las diferencias entre los sistemas lingüísticos. En cambio, cada uno de ellos tiene sus propios obstáculos o dificultades, por lo que también son individuales e idiosincrásicos.

2.3.3. La evolución del tratamiento del error y la actual postura de los docentes en el aula de ELE

La consideración del error en las aulas de enseñanza de LE se puede ver reflejada a través de los diferentes métodos que se abordarán a continuación.

En primer lugar, el Método de Gramática-Traducción –también conocido como “tradicional”– se basaba en la traducción literal de textos clásicos y en el aprendizaje y uso riguroso de la gramática. Los docentes adoptaban una postura de sanción ante cualquier tipo de error, ya que esto significaba falta de conocimiento.

En segundo lugar, a finales del siglo XIX y principio del XX, surgió el Método Directo, que consideraba que el aprendizaje de una L2 se basaba en los mismos principios que la adquisición de una primera lengua y considera el error una parte natural del proceso de aprendizaje que nos brinda la posibilidad de crecer y mejorar. En el caso del Método Berlitz, los errores se corregían de inmediato, pero no de manera explícita: el maestro ofrecía la oración adecuada con el fin de reducirlos al mínimo.

En tercer lugar, en los años 50 del siglo XX se desarrolló el Método Audio-Oral, que caracterizaba por la repetición e imitación de estructuras y sonidos mediante oraciones provistas por el maestro – debido a la influencia de la psicología conductista–. Al recibir

dicha influencia, se intenta que los alumnos “no inicien la interacción porque ello puede conducir a errores” (Richards y Rodgers, 1998: 61). Por lo tanto, el profesor supervisa, verifica y corrige la ejecución del estudiante. Se intenta prevenir los errores de gramática y de pronunciación producidos por la asimilación incorrecta de una estructura, para que no terminen por fosilizarse. Asimismo, como técnica de aprendizaje, se premian los aciertos para crear un hábito.

En cuarto y último lugar, en los años 80 se empezó a utilizar el Enfoque Comunicativo. Desde esta perspectiva, se propone un tipo de enseñanza orientado al uso y a las funciones, pero no a la forma lingüística, como más tarde también adoptaría el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* del Consejo de Europa. El docente, entonces, elabora materiales didácticos con los que generar situaciones de comunicación reales. De esta manera, el alumno utiliza los recursos y aprende a comunicarse de manera apropiada a las circunstancias de la interacción. Además, en esta época los estudios de Selinker o Corder sobre la IL y el error –inevitable durante el aprendizaje–, permitieron que el Enfoque Comunicativo lo aceptara, siempre y cuando no entorpeciera la comprensión entre los interlocutores. En caso de que se presentaran errores en la forma, estos se corregían de forma colectiva, ya que era posible evitarlos gradualmente.

En definitiva, observamos una positiva evolución con respecto a la perspectiva del concepto y del tratamiento del error, desde el Método Tradicional, donde se corregían y castigaban, hasta el Enfoque Comunicativo, donde el error es visto como un elemento intrínseco del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, sin que refleje necesariamente una falta de conocimiento.

En concreto, los profesores del campo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera adoptan, generalmente, una actitud que favorece positivamente al ambiente en el aula. En situaciones en las que el filtro afectivo puede aumentar debido a la ansiedad que genera la participación, la exposición a críticas y a errar, los docentes tienen como deber reconocer el progreso, los aciertos, motivarlos y promover una concepción natural del error. Por lo tanto, cualidades como la paciencia y la sensibilidad son realmente imprescindibles en el aula de ELE. Asimismo, se da prioridad a la fluidez y a la participación activa, siempre y cuando se tenga en cuenta también la corrección de aquellos errores altamente fosilizables e incluso los que perjudiquen gravemente el éxito en la comunicación.

3. Análisis y descripción de la interlengua de los estudiantes italianos

En este tercer apartado, primero, se van a caracterizar y a explicar los dos corpus escogidos para, después, seguir la línea de investigación de Gutiérrez Quintana (2005), la cual se basa en la presentación de un análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, de los distintos tipos de errores que se han localizado en los textos de los aprendices de ELE de Nivel Intermedio. De esta manera, se intentarán determinar las dificultades –y sus posibles causas– a las que se enfrentan los italianos con respecto a las diferentes categorías. Por último, se aportarán conclusiones sobre su interlengua.

3.1. Descripción de los corpus CORANE y Corpus de textos escritos por universitarios italianos estudiantes de ELE

En primer lugar, se ha empleado el Corpus de Textos Escritos para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE (CORANE). Se trata de una recopilación de 957 composiciones. Están escritas por informantes de diferentes orígenes lingüísticos –por ejemplo, con LM como el griego, el alemán, o el italiano –y comprenden desde un nivel de competencia A2, hasta un C1, según el *MCER*. Todos ellos han sido recogidos a lo largo del año 2000 en la Universidad de Alcalá, que ofrecía en ese momento Cursos de Lengua y Cultura Española para extranjeros.

Para este trabajo, se han utilizado solamente aquellos creados por informantes cuya lengua materna es el italiano y que pertenecen a un Nivel Intermedio. Por ello, la muestra de CORANE consta de 14 participantes, cuyas edades oscilan entre los 21 y los 26 años. De los informantes seleccionados, 7 han escrito entre 2 y 3 textos. Por lo que en total se han analizado 23 composiciones. Además, cabe informar que, existen dos tipos de textos: los de *tipo 1*, que son aquellos en los que han tenido la posibilidad de utilizar recursos complementarios en casa, y los de *tipo 2*, que son aquellos que han realizado en clase sin ningún material de apoyo.

Por último, para la creación del corpus utilizaron una ficha de datos personales con el objetivo de ayudar a clasificar diferentes variables, tales como: *sexo*, *edad*, *nacionalidad*, *lengua(s) materna(s)*, *1.ª lengua extranjera aprendida (o segunda lengua)* y *otras lenguas que habla*.

En segundo lugar, el Corpus de textos escritos por universitarios italianos estudiantes de ELE ha sido recopilado por Esther Gutiérrez Quintana en la Universidad de Sassari en el año académico 2000/2001 y está formado por textos de 44 informantes universitarios –con edades comprendidas entre los 22 y los 25 años– que cursan Lengua española. Estos cursos fueron ofrecidos por el Centro Linguistico di Ateneo en la carrera de Lenguas y Literaturas Extranjeras. De estos 44, 32 pertenecían al segundo curso –es decir, habían estudiado previamente español durante un año académico– y 5 al tercero –lo habían estudiado durante dos años–. Estos datos indican que el nivel de competencia en español de 37 alumnos es de Nivel Intermedio. Además, su proceso de aprendizaje se desarrolla en el marco del aprendizaje institucionalizado. Según indica la autora, no se les concedió el uso de ningún tipo de material de consulta durante la elaboración de los textos.

Por último, al igual que en el corpus CORANE, se aportó una ficha de datos personales a los estudiantes para tener en cuenta las siguientes variables: *sexo, edad, nacionalidad, lengua materna o segunda y tercera lengua estudiadas*.

En definitiva, la recopilación que sirve de base para este trabajo está formada por 60 composiciones escritas por 51 estudiantes universitarios de Nivel Intermedio, cuya L1 es el italiano y cuyo *input* en español se produce en un entorno puramente académico. Asimismo, en conjunto, las edades de los informantes van desde los 21 hasta los 26 años.

3.2. Análisis cuantitativo y cualitativo

En el apartado 2.3.2., dedicado a los tipos de errores, hemos señalado los criterios de clasificación de autoras del ámbito de ELE como Fernández (1997) o Santos Gargallo (1993). Por lo que, para la elaboración del análisis se ha escogido el criterio lingüístico propuesto por ellas, aunque con diversos cambios de acuerdo con mis objetivos. Así pues, las categorías lingüísticas afectadas por los errores son: morfosintácticos, léxicos-semánticos y gráfico-fónicos. Los de adecuación o discursivos se han mantenido aparte.

En términos generales, se puede apreciar que los aspectos más problemáticos para este grupo determinado de estudiantes italianos son el gramatical y el gráfico-fonológico, con un 45 % cada uno. En cambio, en el léxico-semántico se ha identificado una menor cantidad de errores, con una presencia del 10 %.

A continuación, nos enfocaremos en las secciones de cada uno de estos tres planos.

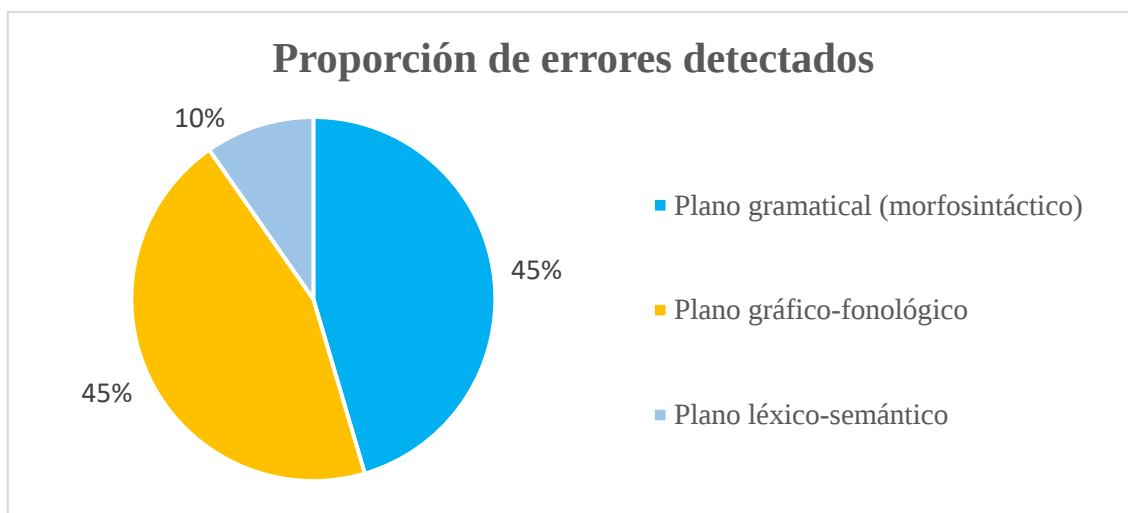


Gráfico 1. Proporción de errores detectados. Fuente: elaboración propia

3.2.1. Errores gramaticales

El gráfico número 2 muestra 6 áreas, las cuales representan el porcentaje de errores hallados en cada una de estas categorías gramaticales; concretamente, en cuanto a la morfosintaxis. Estas son: el verbo, las preposiciones, los determinantes, el adverbio, los sustantivos y adjetivos, y la conjunción.

Los resultados muestran, a simple vista, que el mayor porcentaje de errores está relacionado con los verbos, representando un 31 % del total. Y, en segundo lugar, con las preposiciones, con un 25 %. Juntos constituyen más de la mitad de los fenómenos encontrados y suponen los errores más comunes en este plano.

Los determinantes tienen un porcentaje menor con respecto a los anteriores: un 18 %. Aun así, su presencia es significativa.

El conjunto de porcentajes más bajos, formado por los sustantivos y adjetivos con un 11 %; las conjunciones, con un 11 % y los adverbios, con un 4 %, representan más de una cuarta parte de los errores registrados.

En total, se han identificado 239 errores en el plano gramatical.

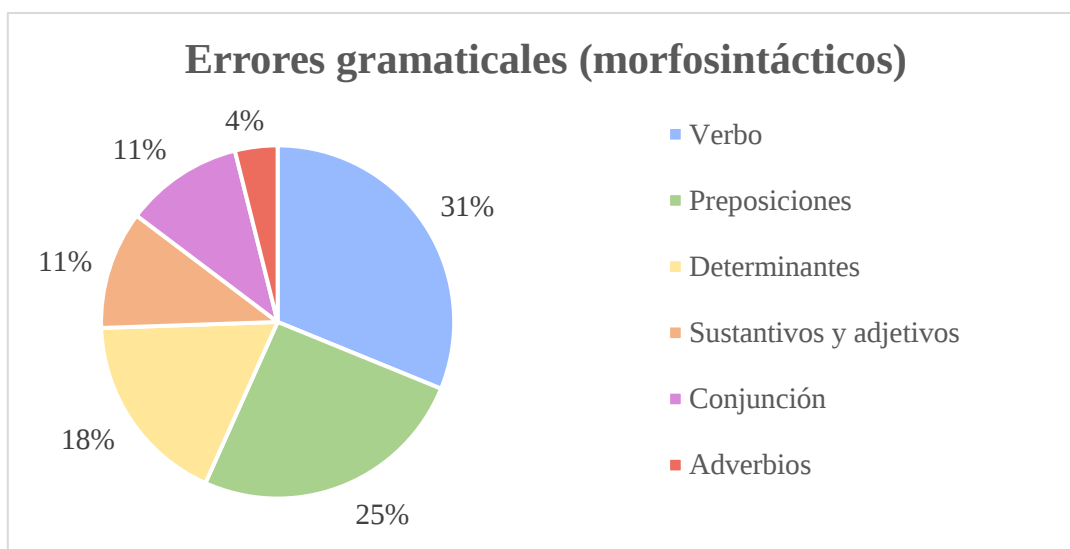


Gráfico 2. Errores gramaticales (morfosintácticos). Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al verbo, los grandes desafíos son cuatro: la formación de verbos irregulares, con 33 fallos, seguida de la alternancia de verbos, como *ser/estar/haber*, con 21 fallos. Asimismo, hasta en 18 ocasiones han construido oraciones donde concordaban el participio pasado del verbo con un pronombre átono. Por último, en 12 ocasiones han seleccionado erróneamente el Subjuntivo en lugar del Indicativo.

En el primer caso, el motivo principal por el que hay una notable presencia de verbos irregulares incorrectamente conjugados es la hipergeneralización de reglas de la lengua meta **(1)**. Han aplicado reglas generales de los verbos regulares a casos excepcionales. También, debido a la interferencia de la L1 **(2)**, por la cual transfieren las terminaciones del italiano como la tercera persona del singular *-eva* en verbos irregulares de segunda conjugación, pero con la variación de la grafía <v> a –en este aspecto, es también considerado un error gráfico-fonológico–.

- **(1)** *El pasaporte estaba en el chaqueta que yo *poni cerca la foto del mi novio.*
- **(2)** *Yo empezé a ablar con una chica que *pareceba mas emocionada.*

Puede ser que otras de las razones por las que nos encontremos con este tipo de producciones erróneas sean la insuficiente exposición y la incomprensión de este tipo de verbos con alta frecuencia de uso: *pensar, poder, tener, haber, conducir, sentir*, etc.

En el segundo caso, *ser/estar/haber* facilitan la aparición de errores, pues la elección de un verbo u otro viene determinada por las diferencias semánticas y gramaticales en las dos lenguas. En el caso de *estar* o *ser*, que son las más comunes, encontramos fallos en

la construcción copulativa *ser/estar* + *adjetivo* (3). Se producen interferencias debido a que en italiano *essere* engloba tanto *ser* como *estar*, dependiendo del contexto.

Asimismo, en español se utiliza tanto *estar* como *haber* para expresar la existencia de algo o alguien. En italiano, en cambio, se necesita la partícula *c'ce* junto con el verbo *essere* conjugado. El motivo de confusión en este caso sería el uso predicativo del verbo *estar* con valores locativos, lo que justificaría que usen *ser* para informar de la presencia o disponibilidad de algo (4).

- (3) **Soy alegre de estar aquí / El tiempo antes de llegar aquí ha *estado muy difícil para mí*
- (4) *En Suecia *están muchos chilenos / Es una tierra donde *está mucha vegetación*

En el tercer caso, han recurrido a la concordancia participio pasado del verbo con un pronombre átono (5). También es debido a la influencia directa del italiano, cuando este está precedido por el verbo *essere*. Además, en este tipo de oraciones, se observa el uso de *ser* como auxiliar, en lugar de *haber*, que es el que rige el Pretérito Perfecto de Indicativo en español (6).

- (5) *Me he *enamorada inmediatamente / Mis maletas las he *preparada la noche antes / He *salida con mi íntima amiga*
- (6) **Soy *estada con mi padre / *Somos *llegados solo con 1 hora de retraso*

Y en el cuarto caso, han recurrido a una falsa selección del modo verbal (7) por el cual escogen el Subjuntivo en lugar del Indicativo y viceversa. Especialmente con la estructura *yo creo que*, emplean el Presente de Subjuntivo, el cual es el tiempo correcto en su L1. En español sería *yo creo que* + (Presente de Indicativo).

- (7) *Yo creo que *sea la chica más afortunada / Creo que todavía *sea muy importante / Creo que la tele *sea el medio de comunicación más directo / Yo creo que una cosa *sea el hombre y otra cosa *sea el ordenador*

Por el momento, y teniendo en cuenta que pertenecen a un nivel A2-B1, son errores que pueden remitirse o menguar con una buena aplicación del Subjuntivo en actividades dinámicas. Es decir, a medida que el estudiante se expone a situaciones donde se emplean uno u otro modo y a medida que aumenta de nivel, puede llegar a controlar en

determinados casos el error. A pesar de esto, cabe destacar que es un aspecto problemático entre los aprendices de ELE.

En cuanto a las preposiciones, siguiendo el criterio de estrategias superficiales, abundan los errores por falsa selección, el cual ha sumado 39 incidencias. A pesar de que en la mayoría de casos sí son capaces de distinguir correctamente los diversos usos de *por* y *para*, encontramos que, en especial, fallan cuando va seguido de un pronombre de objeto indirecto: *mí*. En italiano la forma *per* engloba a las dos **(8.1)**; intercambian la preposición *en* por *a* –sobre todo en verbos de régimen suplementario, como *pensar*, que en los dos sistemas son muy similares– **(8.2)** y con verbos de movimiento, tales como *ir/llegar/volver* añaden *en* con valor locativo o temporal **(8.3)**. Por lo tanto, no se tiene en cuenta que en español la selección de una preposición u otra, en este caso, depende propiamente de la noción de movimiento. Luego, con un total de 20 casos erróneos, encontramos la adición superflua **(9)**. Sobre todo, añaden *de* a verbos como *decidir*, *permitir* o *esperar*, ya que en italiano se tratan de verbos que presentan rección preposicional: *decidere di*, *sperare di*, *permettere di*. A pesar de ello, para muchos gramáticos, *de* encabeza un complemento argumental y no un sintagma preposicional. No sería conmutable por otra. Y en el caso de combinaciones como *pensar en* o *consistir en*, serían errores léxico-semánticos, no solo gramaticales.

Estos errores de oposiciones lingüísticas son propios del proceso de aprendizaje, en especial, de usuarios de nivel bajo.

- **(8.1)** *Ha sido muy traumático *por mí / Me declaró su amor *para mí / Su ayuda es muy importante *por mí*
- **(8.2)** *Podemos pensar *a la clonación*
- **(8.3)** *Antes de dormir voy *en un bar*
- **(9)** *Yo *decido de coger el avión / Esto es muy importante porque nos permite *de comunicar / Esperando *de beber sangrilla*

Los determinantes se configuran como el tercer sector donde se han hallado más errores. Primero de todo, es importante señalar que, en cuanto a la concordancia en género y número de los determinantes y sus adyacentes con los sustantivos, no presentan síntomas de dificultad, sino que los fallos presentes son, sobre todo, lapsus (Corder, 1967) e individuales, (Vázquez, 2010). Dentro de este sector señalamos la aparición de los

artículos *la/el* junto a los posesivos *suya/mio/mia/mi* seguido de un sustantivo **(10)**, con 24 incidencias; además de los apóstrofes **(11)**, propios de la lengua italiana, que se anteponen a las vocales, con 17.

- **(10)** **La *suya cara / Yo y *el mi compañero / Con *el *mio novio / *La mi chaqueta / Desde *la *mia ciudad*
- **(11)** *L'aspecto general es atlético / Hablaba muy bien *l'italiano / Un viaje organizado desde *l'universidad*

Cabe destacar, además, que estos ejemplos **(9)** presentan también errores en los que el adjetivo posesivo está concordando con el objeto poseído, así como las formas tónicas. En ellos se observa la confusión de los adjetivos y pronombres: *su cara* frente a **la *suya cara*.

Los sustantivos y adjetivos, por su parte, forman el cuarto bloque. Se han localizado 16 errores de concordancia de género **(12)**, 7 de concordancia de número **(13)**, 2 relacionados con morfemas de número **(14)** y 1 con morfemas de género **(15)**. Con estas cifras tan reducidas podemos decir que no son errores significativos o recurrentes en su estadio de interlengua. Lo más reseñable sería la concordancia de género y de número.

- **(12)** **Muchos manifestaciones / *Las siguientes ingredientes / *La fin / *La *famosa e-mail*
- **(13)** **Las noche / Era *todos muy colorado / Mucha gente *simpáticas / Los ojos *azul*
- **(14)** **Alemaños / *Chineses*
- **(15)** *Los *bailarinos*

Los adverbios, conforman la quinta categoría con 9 errores localizados en cuanto a la alternancia del adverbio de cantidad o modo *muy* y de *mucho* **(16)**. En italiano, el adverbio *molto* aúna ambos valores y comúnmente da lugar a confusiones en su elección. No solo sucede con aquellos HNN cuya lengua materna es el italiano, sino también con angloparlantes, franceses o chinos.

- **(16)** *Yo no me sentía *mucho segura / Fue *mucho gentil / Son *muy los incidentes Hemos hecho *muy amistad / Yo tenía *muy miedo*

3.2.2. Errores gráfico-fonológicos

En el gráfico 3 se muestran los errores gráfico-fonológicos. De las 7 secciones, la mayoría corresponden a la confusión de grafemas para el mismo fonema, con un 43 %. Le sigue un segundo bloque, con un 18 %, que son los generados por separación y unión de palabras, y un tercero, la omisión de letras, con un 17 %. En menor medida, se encuentran los relacionados con letras adicionales, con un 11 %; la colocación incorrecta de tildes, con un 9 %; y el intercambio de letras, con un 2 %. En total, se han identificado 236 errores.

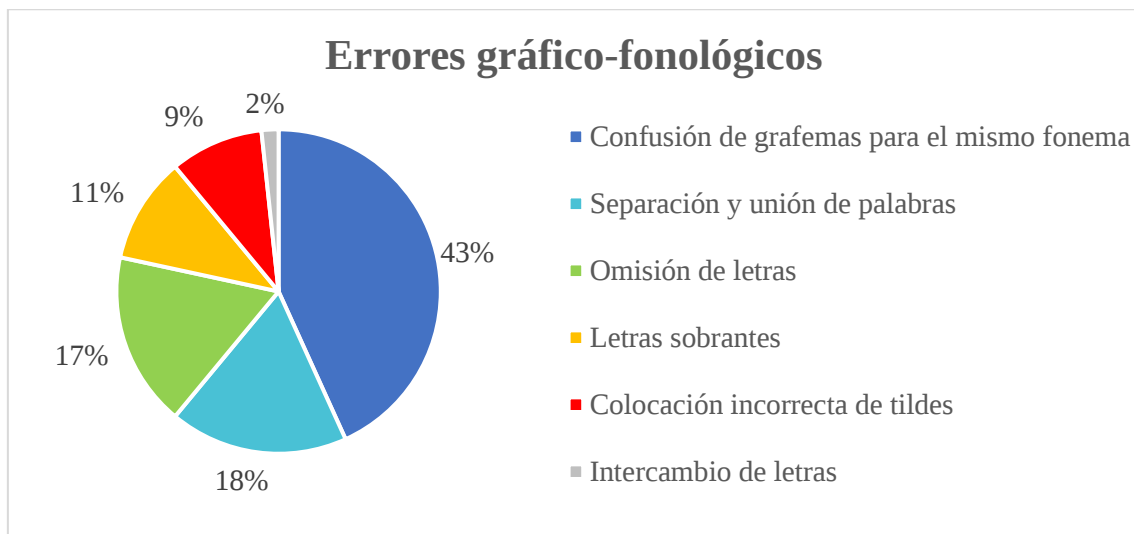


Gráfico 3. Errores gráfico-fonológicos. Fuente: elaboración propia

En primer lugar, entre las confusiones de grafemas para el mismo fonema más habituales encontramos:

- **Las grafías y <v>:** Mientras que en italiano, en el código oral, sí existe el fonema fricativo labiodental sonoro /v/, en español utilizamos el fonema oclusivo labiodental sonoro /b/ y sus alófonos. No obstante, en el código escrito diferenciamos estos sonidos con las grafías <v> y según las normas ortográficas del español. Este puede ser un ejemplo donde los itálofonos demuestran ciertos enfrentamientos que plasman al ortográfico. Aunque realmente donde se corrobora esta hipótesis es atendiendo al plano fonético-fonológico, puesto que pueden escribir *prueba* y pronunciarla, o con una bilabial, o con una labiodental (17).

Ej. (17): *móbil / *prueba / *olbidaron / *encontravan / *pensava / *inolbidable

- **El intercambio de <c> por la letra <q>:** En italiano, la letra <q> equivale al sonido oclusivo velar sordo /k/, al igual que en español <c> cuando va seguido por vocales como -a, -o y -u y consonantes como -r. Por ello, y por la potente interferencia negativa de su L1, ante los adjetivos interrogativos *cuál*, *cuánto* o *cuándo*, adoptan la solución normativa italiana <q>, la cual no está permitida en español. Lo mismo sucede con las secuencias -cua y -cue **(18)**.

Ej. **(18):** **quantos* / **quasi* / **quando* / **qual* / **qualquier* / **delinquentes* / **frequentado*

- **Las grafías <s> y <x>:** Tanto en italiano como en español el uso de la letra <x> es limitado. Su pronunciación en ambos sistemas lingüísticos es generalmente /ks/. Sin embargo, debido a las evoluciones históricas de ambas lenguas y a sus normas ortográficas y de pronunciación, en español encontramos términos como *examen*, con "x", y su equivalente en italiano *esame*, con "s", así como *extranjero* y *straniero*. Tienden a emplear la <s> en lugar de la <x> **(19)**.

Ej. **(19):** **estraño* / **estraña* / **esperimentar* / **extranjeros*

- **La grafía <ñ> y el dígrafo <gn>:** El italiano y el español poseen el sonido /ɲ/, escritos de diferente forma: <ñ> y dígrafo <gn> -igual que el francés-. Con lo cual, y aunque no sea representativo de la interlengua de estos alumnos, se ha encontrado un error, cometido probablemente por despiste, que ejemplifica la confusión en el plano gráfico **(20)**.

Ej. **(20):** **compagnera*

En segundo lugar, los errores por separación y unión de palabras los conforman especialmente los problemas con *por que*, pronombre relativo precedido de preposición; *por qué*, pronombre interrogativo y *porque*, susantivo **(21)** –no solo afecta a los extranjeros, sino también a los nativos-. Estas palabras con las que se pueden confundir pertenecen a distintas categorías gramaticales y tienen diferente significado y en la mayoría de casos emplean todas ellas para expresar causa. También utilizan **sobretudo* **(22)**, que en su L1 se escribe *soprattutto*, y con las contracciones *a + el* y *de + el*, que son las únicas que existen en español **(23)**.

- **(21)** *Sobre todo* **por que yo soy muy tímida* / **Por qué allí yo he conocido muchas personas* / *Pero nosotros no decimos esto* **porque vivimos en Italia*

- (22) *Mucha gente* *sobretudo niños
- (23) *La invención* *de el teléfono / *Decidemos de ir* *a el hotel

En tercer lugar, aquellos que se cometen por omitir letras. En los siguientes ejemplos vemos que la grafía <h> no aparece con los términos *ora*, *abilidaad* y *Amburgo*, que en italiano corresponden con *ora*, *abilità* y *Amburgo* (24). Al ser muda, aumenta la dificultad de reconocer su escritura. Asimismo, el grupo -ct o -cc se simplifican en -t o -c, como sucede con *corretamente*, en italiano *correttamente* o *leccion*, en italiano *lezione* (25).

- (24) **Ora* / **abilidad* / **ablar* / **abitaciones* / **echo* / **Amburgo* / **alcohol*
- (25) **Praticas* / **corretamente* / **eletronicos* / **atraciones* / **leccion*

En cuarto lugar se encuentran las letras sobrantes. La mayor parte de ellas, se producen a causa de las consonantes dobles propias del italiano, -ss o -ff, como en *professore* o *guapissima* (26). Estas no son compatibles con las del español. En menor medida se cometen por alargamiento de la vocal, como en *veer* o *vemos* (27).

- (26) **Guapissima* / **passaporte* / **necessita* / **muchissimos* / **professores* / **differentes*
- (27) * *Veer* / **veemos*

En quinto lugar, la colocación incorrecta de tildes. Es común que los italianos que estudian español incurran en la acentuación gráfica incorrecta (28). Por ejemplo:

- (28) **También* / **lécion* / **cúando* / **tecnológícos*

En sexto y último lugar están los errores por intercambio de letras (29):

- (29) **encendere* / **cobiertos* / **seguiente* / **encomprensible*

3.2.3. Errores léxico-semánticos

En el gráfico número 4 se muestran los errores del plano léxico-semántico, el cual se divide en dos áreas: por un lado, los que se producen por interferencia con el italiano, cuya representación es de un 86 % de los que hemos identificado; por otro lado, aquellos producidos por una mala adquisición de la LM, que suponen el 14 % restante. En total, se han localizado 51 errores.

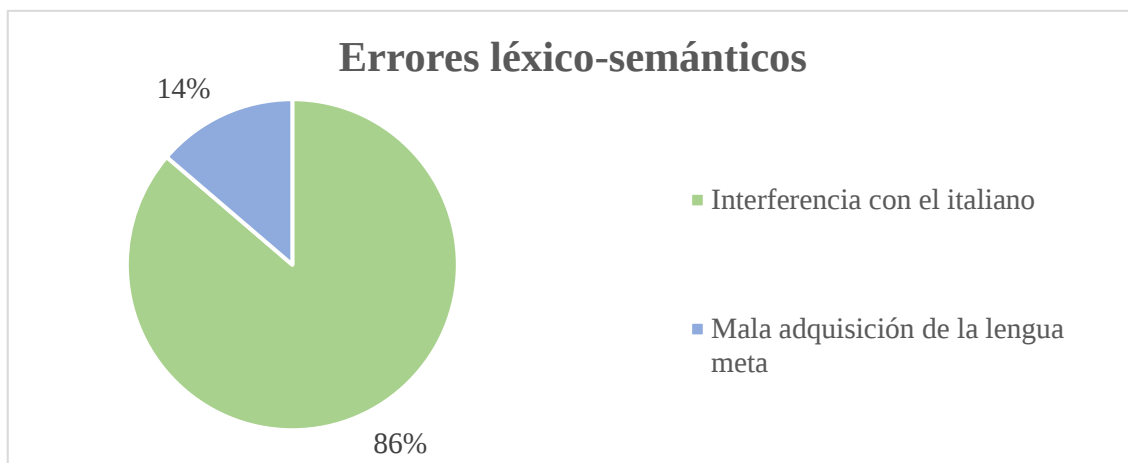


Gráfico 4. Errores léxico-semánticos. Fuente: elaboración propia

Dentro del área de la interferencia con el italiano encontramos los términos extrapolados literalmente del italiano, con un total de 35, los cuales son de tipo puramente interlingüístico. A continuación, se exponen varios ejemplos de ello:

Producciones de los aprendices	Forma en italiano	Forma correcta en español
<i>Forse</i>	<i>Forse</i>	<i>Quizá</i>
<i>Sventura</i>	<i>Sventura</i>	<i>Desgracia</i>
<i>Solitamente</i>	<i>Solitamente</i>	<i>Normalmente</i>
<i>Pace</i>	<i>Pace</i>	<i>Paz</i>
<i>Lungo</i>	<i>Lungo</i>	<i>Largo</i>
<i>Vita</i>	<i>Vita</i>	<i>Vida</i>
<i>Porta</i>	<i>Porta</i>	<i>Puerta</i>
<i>Veramente</i>	<i>Veramente</i>	<i>Verdaderamente</i>
<i>Facile</i>	<i>Facile</i>	<i>Fácil</i>
<i>Divertente</i>	<i>Divertente</i>	<i>Divertente</i>

Tabla 1. Ejemplos de errores por interferencia con el italiano. Fuente: elaboración propia

Asimismo, localizamos errores en las estructuras en las que *estar* y *ser* funcionan como verbos predicativos, ya sea para indicar la localización física o cuándo ocurrirá un evento concreto (31). Estos son errores de carácter semántico, transitorio y se debe:

- (31) *La cita con el nuestro amigo *estaba a las diez / *Somos en Londres / *Somos en Trafalgar Square*

También encontramos el binomio *pedir* y *preguntar*, con 4 incidencias, debido a que en italiano corresponde con un solo término: *chiedere*, que reúne los dos significados y la distinción favorece el error, de carácter semántico (32). Por lo que respecta a su persistencia, es un error transitorio –y no común entre los informantes– que se corregirá a medida que aumente la exposición a la lengua española. Todo ello, lo observamos en los siguientes ejemplos:

- (32) *Me *preguntó de ir al cine / He *preguntado a una amiga que me lo presente / Tuvimos que *pedir a alguien la calle para llegar a las ramblas*

En cuanto al área de la mala adquisición de la LM, encontramos errores especialmente de tipo intralingüístico.

Se han localizado errores de selección léxica (colocación léxica) (33), como:

- (33) *Es que no sé *conducir un avión*

La forma en italiano es *pilotare* y la forma correcta en español, *pilotar*. En este caso probablemente se haya recurrido a una sobregeneralización debido a que el estudiante asume que se conduce cualquier vehículo: coches, barcos y aviones.

En definitiva, podríamos señalar que en el conjunto de textos no se han encontrado dificultades provocadas por los falsos amigos. Tampoco se han registrado dichos, refranes o calcos de expresiones italianas, a excepción de la colocación léxica anteriormente señalada.

En cambio, se han hallado 5 oraciones donde utilizaban el término *invención*, en lugar de *invento*, las cuales no se han considerado errores porque son sinónimos. Esto caracteriza particularmente su IL. De hecho, *invención* se parece a la forma italiana *invenzione*, la cual ha favorecido tanto su comprensión como su asimilación y su uso correcto. De la misma manera, *destinación* –usado sobre todo en México, Centroamérica y el Caribe–, similar a *destinazione*, ha sido la palabra que han empleado en los textos –

a pesar de que *destino* sea la acepción más frecuente en España—. Otro ejemplo es *comfortable*, generalmente sinónimo de *cómodo*. Encontramos 2 veces la primera acepción –muy similar en cuanto a la forma italiana *confortevole* y a la inglesa *comfortable*–, pero ninguna la segunda. Esto resalta la gran influencia de la L1 y de las terceras lenguas que dominan los alumnos. Además, muy probablemente muchos de estos estudiantes hayan acertado de manera fortuita al tratar de adaptar las palabras acabadas en *-zione* a *-ción* y puede que incluso no conozcan los términos *invento* o *destino*.

Igualmente, destacamos un peso mayor de la interferencia lingüística que de la mala adquisición del español. Además, en diversas investigaciones sobre los errores léxicos en lenguas afines se ha observado que los interlingüísticos van desapareciendo rápida y progresivamente a medida que aumenta la exposición a la LM y el aprendizaje formal, desde el Nivel Inicial. En cambio, los errores intralingüísticos son más difíciles de erradicar. Generalmente hasta el Nivel Avanzado no se consiguen suprimir.

En este caso, como hablamos de estudiantes de Nivel Intermedio –muchos, en un nivel A2–, consideramos que es temprano para distinguir entre errores transitorios, fosilizables y fosilizados. No se habrían fosilizado aún muchos de ellos.

3.2.4. Errores de adecuación

Aunque los errores de adecuación –aquellos relacionados con incoherencias de adaptación a las diferentes situaciones comunicativas– no son significativos en estos textos, señalamos igualmente su importancia para los contextos comunicativos.

En el proceso de lectura y análisis de las composiciones escritas que se ha llevado a cabo, se ha llegado a la conclusión de que han adaptado, tanto el tono como el tema, a lo que pretendían redactar.

Es cierto que en algún caso puntual han empleado términos, debido al contenido, con un tono coloquial. Es el caso de *porro*. Podemos pensar que en el ámbito académico no es pertinente utilizar un léxico de ese registro, pero, al mismo tiempo, refleja un control sobre estos términos que son frecuentemente utilizados entre los jóvenes. De hecho, a pesar de que actualmente el español coloquial se está integrando en el aula de ELE de manera progresiva, existe cierta tendencia a no utilizarlo en las redacciones debido a las temáticas que se proponen o a que no es oportuno.

Por ello, esta información valiosa sugiere que, ante redacciones de temática libre, son capaces de construir un texto dirigido a otro interlocutor sin utilizar un registro inadecuado. También, nos informa de que poseen un léxico para cada variedad diafásica. La elección de palabras, el tono, el estilo se relaciona con la situación comunicativa y el propósito del mensaje.

Por último, cabe destacar, tal y como dice Esther Gutiérrez (2005), que hay errores morfosintácticos, léxicos y gráficos que afectan a la competencia discursiva de los estudiantes. Y del mismo modo que ella, no contabilizaremos los errores pragmático-discursivos, ya que son difíciles de calcular.

3.3. Conclusión

Tras haber analizado las composiciones escritas, haber categorizado los errores cometidos y haber comentado los resultados obtenidos, procedemos a la conclusión, sustentada en tres directrices: la interlengua, el tratamiento del error y la labor del docente.

En primer lugar, con respecto a la interlengua destacamos, por un lado, el papel predominante y referente de la L1 como factor que causa la mayoría de los errores producidos, es decir, de carácter interlingual. En estos usuarios de nivel B1 las transferencias negativas del italiano son persistentes y de carácter transitorio, aunque fosilizables si no se detectan o no se tratan a tiempo. Por ejemplo, las excepciones en la concordancia en género de los artículos definidos con el sustantivo al que acompañan: *el sangre o la fin*. De igual manera, el uso incorrecto de preposiciones como *por* y *para*: *me declaró su amor para mí*. Por último, no podemos acabar este apartado sin antes darle su lugar a las comunes transferencias positivas, propias de las similitudes entre su L1 y el español en las diferentes categorías. Estas han supuesto, para nuestros informantes, estrategias de carácter consciente, ya que se sirven del conocimiento lingüístico, y de carácter inconsciente. Han permitido formular hipótesis, comprender y adquirir más sencillamente ciertas estructuras lingüísticas o determinado léxico durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en el plano morfológico se ha observado que con los verbos regulares como *vivir* o *hablar* no mostraban problemas debido a su similar patrón de conjugación, al igual que con algunos verbos irregulares como *ir* o *venir*. También gracias a los cognados se mantienen tanto el significante como el significado: *mente – mente*.

En segundo lugar, en relación con el tratamiento del error, es fundamental comprender que eliminar por completo no es lo más adecuado, sino que es importante identificar su origen, ya sea cultural, psicológico, etc. Al menos, se deben corregir los que más dificulten la comunicación entre los interlocutores y aquellos que presenten un alto riesgo convertirse en un hábito lingüístico complicado de modificar. El error debe tratarse como una parte natural del proceso de aprendizaje que varía según el estadio de la interlengua y que está presente en todos los niveles.

En tercer y último lugar, en cuanto a la labor del docente ante los errores, es recomendable que realice revisiones periódicas y estudios individuales atendiendo al criterio pedagógico y etiológico. Es decir, con el objetivo de conocer su duración según los estadios de su interlengua, así como su origen o causa. Por ejemplo, si son persistentes, fosilizables si se producen por despistes o por desconocimiento y así poder retroalimentar a los alumnos según sus necesidades. El qué, el cómo y el cuándo deben tenerse en cuenta: se sugiere una corrección parcial, por la cual el docente les da indicios para localizar los errores y corregirlos cooperativamente. Asimismo, para facilitar el aprendizaje es importante una adecuada responsabilidad del tratamiento de los errores, que, junto con una reducción del filtro afectivo y unas actividades atractivas, se puede reforzar la efectividad de la E/A del español

4. Propuesta didáctica

Este cuarto apartado, el último de la parte práctica, está enteramente dedicado a la creación de una secuencia didáctica. En las siguientes páginas se justificará y se expondrán sus objetivos, así como su metodología y se terminará con el desarrollo del contenido.

4.1. Justificación

Gracias a los resultados –sistematizados de manera cuantitativa y cualitativa– obtenidos con este estudio empírico, hemos localizado los grandes desafíos a los que se enfrenta este grupo de italianos estudiantes de ELE. Por ello, es de suma importancia trasladar a la práctica las conclusiones que se han desarrollado a lo largo de los apartados anteriores.

El objetivo didáctico es el de solventar aquellas áreas lingüísticas –dentro del Nivel Intermedio (A2-B1)– que les suponga mayor inestabilidad y riesgo de fosilización en niveles superiores. También, pretende fomentar la reflexión para que logren subsanar los errores mediante una adecuada intervención.

En otras palabras, consideramos necesario ofrecer una secuencia didáctica que trate de un modo efectivo sus desafíos de carácter colectivo, propios del proceso de adquisición de la lengua española como L2 o LE.

La secuencia didáctica se divide en dos sesiones. La primera tiene una duración de 100 minutos aproximadamente; mientras que la segunda dura 60 minutos.. A su vez, la primera sesión se divide en dos partes: *El español y yo* y *Aprender con música*. La segunda sesión, en una: *Esta clase es de película*.. Todas las actividades giran en torno al título *Aprendemos español*. Se explicará en el apartado 4.3. cómo se organizan y se desarrollan.

4.2. Metodología

Durante el diseño de la secuencia didáctica se ha pensado principalmente en su adaptación a este grupo de estudiantes, que, como ya sabemos, se caracterizan por presentar confusiones en el plano gramatical, gráfico-fonológico y léxico-semántico.

Destaca el empleo del método inductivo, reforzado por el dinamismo y la motivación, pero también se proponen actividades de carácter formal y con respuestas semicontroladas. Se pretende que la presentación de materiales fomenta el desarrollo de la reflexión de las reglas gramaticales, tanto de manera concienzuda como de manera automática. De igual modo, se proponen tareas para repasar y resolver problemas de vocabulario y ortografía de manera inductiva.

Con respecto a los recursos, para poder desarrollar las cuatro destrezas –comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita– se ha acudido a un material de TodoELE para revisar el Pretérito Perfecto. Se pretende explorar los beneficios del uso de canciones para el aprendizaje del español y promover la conversación en clase.

4.3. Desarrollo de las actividades

Para esta propuesta didáctica aportamos primero una tabla donde se muestran las características básicas de la secuencia. Después, se dará paso a una explicación de las actividades. Estas se pueden ver en el apartado de Anexos.

SECUENCIA DIDÁCTICA: SESIÓN N. °1
TÍTULO: “Estudiamos la lengua española” Parte n. °1: <i>El español y yo</i>. Parte n. °2: <i>Aprender con música</i>
AUTORA: Paula María Diego Sánchez
DESTINATARIOS: Esta secuencia está pensada para llevarla a cabo con un grupo de 8 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 21 y 26 años y cuya lengua materna es el italiano. Pertenecientes a un Nivel Intermedio (A2-B1).
OBJETIVOS: Los alumnos serán capaces de: - Expresar cantidad y grado mediante <i>muy</i> y <i>mucho</i> - Mostrar acuerdo y desacuerdo - Identificar que la distribución del auxiliar <i>haber</i> es distinta a la del italiano (<i>ser</i>). Practican el uso de la estructura del Pretérito Perfecto: verbo auxiliar “haber” + participio Mientras que el docente deberá: - Mantener su papel de ayudante y guía durante las actividades para que el alumno adopte una posición activa y protagonista.
DESTREZAS: • Comprensión escrita • Comprensión oral • Expresión escrita • Expresión oral
DINÁMICA:

Hay alternancia de actividades individuales, por pareja y grupales tanto en las partes escritas como en las orales.
DURACIÓN: La duración aproximadamente es de 100 minutos. 50 minutos cada parte. Abarcan una sesión.
MATERIALES: Fichas de trabajo proporcionadas por la profesora. Incluye un enlace al texto de la actividad 2.3: http://quetendralaprincesa.blogspot.com/2011/04/enrique-urquijo-alma-mater-del-grupo.html

Tabla 2. Características de la sesión n.º1

- **Parte n.º1: *El español y yo.***

Damos comienzo a la primera parte de la sesión n.º1. Iniciamos con una tarea motivadora que pretende provocar reflexiones en los alumnos sobre su conexión y experiencia durante su aprendizaje de la lengua española. Esta actividad no solo proporciona información valiosa para el docente sobre el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta la interacción al obtener respuestas de los propios estudiantes. La tarea consiste en marcar en la tabla su grado de concordancia con las afirmaciones que aparecen escritas. De esta actividad deriva las siguientes cuatro tareas (1.1; 1.2; 1.3; 1.4). Todas ellas están relacionadas con una de las dificultades a nivel gramatical que hemos localizado en este trabajo: la confusión entre *muy* y *mucho*. Por ello, se trata de trabajar de manera inductiva y mediante la observación del alumno esta distinción para que se logre una mayor consciencia y reflexión de su alternancia y uso. Se estima una duración total de 50 minutos.

En definitiva, en esta primera parte trabajan como aspectos gramaticales los adverbios *muy* y *mucho*, los cuales, como ya se ha indicado, son muy recurrentes entre este grupo de italianos. Las destrezas que más se desarrollan en esta primera parte son la comprensión lectora, pero sobre todo la expresión oral, puesto que interaccionan oralmente tanto con el profesor como con sus compañeros.

- **Parte n.º2: *Aprender con música.***

Tras finalizar el primer bloque de actividades, damos paso al segundo. La actividad n.º2 nos permite introducir cómo las canciones pueden ser una

herramienta efectiva para aprender lenguas como el español. Tras esa explicación, cuyo propósito es motivar y crear dinamismo, se pide que, entre ellos (por parejas o por grupos de cuatro), hagan una lluvia de ideas acerca de sus beneficios. Se trata de compartir ideas, comunicarse libremente sobre un tema que forma parte de nuestro día a día y sobre el que todos podemos aportar nuestra opinión. Después, se les pide que las comenten para escribirlas en la pizarra.

A continuación, se despliegan cuatro actividades (2.1; 2.2; 2.3; 2.4). A lo largo de estas se pone el foco en la observación y en el uso del Pretérito Perfecto mediante preguntas de los enunciados y una canción. Este constituye otro de los bloques con más incidencias en este grupo de estudiantes italianos y en esta parte se pretende repasar mediante diversos formatos.

La primera actividad (2.1) consta de varias preguntas sobre sus experiencias personales. Como se ha indicado, están preparadas para dar pie a la observación y al uso del Pretérito Perfecto de manera inductiva,. Se les pide que respondan oralmente de uno en uno.

Esta da paso a la segunda (2.2), que consiste en una producción escrita, en grupos de cuatro, sobre cuatro cantantes hispanos. Gracias a las preguntas del enunciado los alumnos observarán que para responder pueden utilizar el Pretérito Perfecto. Una vez acabada la redacción, los dos grupos leen su redacción en voz alta y reproducen una canción para prestar atención a la letra y a sus acentos.

La tercera actividad (2.3) está relacionada con la siguiente, ya que pretende dar paso a una comprensión oral. Se introduce mediante preguntas donde se observa “has sufrido”, “ha roto” o “han sufrido”, lo que les ayudará a interiorizar la conjugación de este tiempo verbal. Al mismo tiempo, creamos dinamismo porque recibimos muestras orales sobre experiencias personales y sobre los conocimientos del mundo.

La cuarta (2.4) consiste en escuchar atentamente una canción. Se han extraído los Pretéritos Perfectos de la letra para que ellos los identifiquen y los escriban correctamente. A partir de esta, se proponen otras cuatro pequeñas tareas. En ellas principalmente se pretende reflexionar sobre el uso de este tiempo verbal, practicar la conjugación con algunos verbos seleccionados de la canción. Se les indica que hay dos que son irregulares. Asimismo, cabe destacar que se incluye

una actividad a propósito para que muestren acuerdo y desacuerdo acerca del destinatario de la canción mediante la estructura *verbo de opinión + que + Indicativo* y *verbo de opinión + no creo + que + Subjuntivo*. Esto se debe a que a menudo presentan problemas en esta construcción. Como se ha indicado en el apartado del análisis cuantitativo y cualitativo, en italiano es *credere che + Subjuntivo*.

En definitiva, en esta parte se pretende trabajar el Pretérito Perfecto, cuyas incidencias son representativas –a nivel general– en los textos analizados. De nuevo se ofrecen oportunidades para la practicar la destreza oral y comunicarse, pero esta vez la producción escrita adquiere más relevancia con respecto a la primera parte. Así, como la temática es la música en español, se ha podido observar unas primeras actividades de comprensión oral.

SECUENCIA DIDÁCTICA: SESIÓN N. °2
TÍTULO: “Estudiamos la lengua española” Parte n.º 1: <i>Esta clase es de película</i>
AUTORA: Paula María Diego Sánchez
DESTINATARIOS: Esta secuencia está pensada para llevarla a cabo con un grupo de 8 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 21 y 26 años y cuya lengua materna es el italiano. Pertenecientes a un Nivel Intermedio (A2-B1).
OBJETIVOS: Los alumnos serán capaces de: - Señalar diferencias entre dos temas. - Sintetizar un texto - Utilizar léxico sobre cine en interacciones sociales - Pronunciar correctamente los sonidos [b] y [v/] Mientras que el docente deberá:

- Mantener su papel de ayudante y guía durante las actividades para que el alumno adopte una posición activa y protagonista.
DESTREZAS: • Comprensión escrita • Expresión escrita • Expresión oral
DINÁMICA: Hay alternancia de actividades individuales, por pareja y grupales tanto en las partes escritas como en las orales.
DURACIÓN: La duración aproximadamente es de 60 minutos. Abarca, aproximadamente, media sesión.
MATERIALES: Fichas de trabajo proporcionadas por la profesora.

Tabla 3. Características de la sesión n.º2

- **Parte n.º1:** *Esta clase es de película*

Iniciamos la segunda sesión, cuyo tema son las películas, con una actividad oral y dinámica en la que se pide que reflexionen sobre el significado del título y que activen sus conocimientos previos de vocabulario. Sirve para introducirnos poco a poco en la temática hasta llegar a una comprensión lectora. Encontramos tres pequeñas actividades (1.1; 1.2; 1.3).

Lo que se va a repasar, principalmente, va a ser la pronunciación mediante una lectura en voz alta y el léxico relacionado con el cine.

La actividad 1.1 se relaciona con la anterior sesión, en la que se habla de los beneficios de escuchar música para practicar español. Se plantea a modo de reflexión que da lugar a una conversación entre compañeros. El profesor irá controlando mesa por mesa lo que dicen y cómo lo dicen.

La primera parte de la actividad 1.2 consiste en el planteamiento de unas preguntas que preceden a la comprensión lectora. Solo con leer el titular de una noticia,

deben pensar de qué creen que va a hablar. De nuevo se activan sus conocimientos previos. Esta vez, sobre la cultura del cine español. Después, se les pide que cada uno lea un párrafo del texto y ahí el profesor puede intervenir para corregir y mejorar la pronunciación de ciertos sonidos, como [b] y [v]. En el cuaderno deben sintetizar lo leído en la noticia, buscar el equivalente en español de tres palabras tomadas de otras lenguas y relacionar unas expresiones –que acaban de leer– con su significado. Por último, para seguir reforzando el aprendizaje de nuevo léxico, se les pide que salgan por parejas a la pizarra para escribir cada uno una palabra relacionada con el cine que se encuentre en el texto.

La actividad con la que finaliza la secuencia didáctica, 1.3, pretende mostrarles un modelo de conversación entre dos conocidos que están quedando para ir a ver una película al cine. Ellos deben incluir en las casillas el vocabulario que aparece arriba. Esta tarea se ha tomado como recurso para la propuesta didáctica de Arche-ELE, diseñada por Rodrigo Arche Claudio. Después, ellos mismos deberán recrear un diálogo similar con su compañero para ir al cine.

En definitiva, destacan los ejercicios de comprensión lectora, los ejercicios de preguntas y respuestas dinámicas sobre opiniones y experiencias personales, los de léxico cinematográfico y, por último, el diálogo.

Todo esto, es decir, la propuesta didáctica distribuida en las dos sesiones, contribuye al propósito de subsanar los errores identificados y categorizados anteriormente.

5. Conclusiones

Como se ha indicado en la introducción, el presente trabajo se ha desarrollado con el objetivo de aproximarnos a la interlengua de los estudiantes italianos pertenecientes al Nivel Intermedio (A2-B1) de español. Hemos propuesto y llevado a cabo un análisis de errores de las 60 producciones escritas –obtenidas de dos corpus distintos–. Pero también hemos tenido en cuenta la afinidad del español y del italiano para entender y contrastar tanto las transferencias negativas como las positivas.

A modo de contextualización, hemos plasmado las principales corrientes de investigación –el Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y la teoría de la interlengua–, la clasificación de errores lingüísticos y sus criterios. Tras ello, hemos constatado, por un lado, que en la mayoría de las aulas de lenguas extranjeras la corrección y el tratamiento del error ha evolucionado hacia una enfoque más beneficioso que perjudicial. Por otro lado, aunque cometer errores no sea bueno *per se*, se considera una herramienta que permite caracterizar la IL. Es decir, como ya se ha afirmado en apartados anteriores, proporciona información de gran valor a los docentes, en este caso, docentes de ELE. Por ejemplo, un estudiante de A2 de español que dice “Manuel ha rompido la silla” nos sugiere que no ha reconocido la irregularidad del verbo “romper”, pero sí sabe seleccionar el tiempo verbal correcto y sabe que la palabra “silla” es femenina.

También, hemos señalado algunos de los errores previsibles que cometen de manera colectiva los italianos en los diferentes planos (fónico, semántico, morfológico y sintáctico). Estos errores previsibles nos han ayudado a concluir que, en efecto, en las muestras reales hay una gran presencia de errores fosilizables: las preposiciones, como *por* y *para*; la falsa selección del Subjuntivo; algunos verbos irregulares o incluso de la confusión de grafemas para el mismo fonema, como y <v>. En este aspecto, se han contabilizado más errores morfosintácticos y gráfico-fonológicos que léxico-semánticos. Los dos primeros, según los estudios de IL, tienden a disminuir en los niveles más avanzados. Esto se debe a que, con el tiempo, alcanzan un dominio de las reglas ortográficas y llegan a comprender la mayoría de las reglas gramaticales. Sin embargo, estos estudios también indican que los errores léxico-semánticos persisten en los niveles superiores siempre que usen palabras nuevas de ámbitos que no conozcan. Por lo tanto, lo que el porcentaje de este tipo de errores aumenta respecto al total.

Tras el análisis cuantitativo y cualitativo de los errores, se ha propuesto una aproximación didáctica mediante la aplicación de los contenidos problemáticos con el fin de tratarlos en el aula de ELE. De esta manera, pretendemos incitar a que el docente centre la atención –periódicamente– en trabajar y subsanar los errores más frecuentes de sus alumnos. Esto se puede llevar a cabo con la creación y la adaptación de las actividades, tanto a sus necesidades y personalidad, como a su desarrollo positivo de la adquisición del español. El fin último de la secuencia didáctica no es otro que favorecer la evolución de la IL y, por tanto, evitar que se llegue a una fosilización.

A nivel personal, este Trabajo Fin de Grado me ha permitido, por una parte, aproximarme a diferentes estudios sobre las corrientes anteriormente mencionadas, además de adquirir una gran cantidad de conocimientos sobre la enseñanza de ELE. De hecho, el haber logrado adentrarme en profundidad en textos reales y haber buscado explicaciones por las que se producen o no errores supone un gran impulso de cara a mi deseo de ser profesora de alumnos italianos. Por otra parte, he sido capaz de elaborar una secuencia didáctica adaptada a las necesidades de este grupo concreto de informantes: atractiva, dinámica, motivadora y lúdica.

Asimismo, cabría destacar que uno de los aspectos más complicados con los que me he encontrado, especialmente al inicio, ha sido la poca disponibilidad de este tipo de corpus, así como la dificultad para acceder a ellos. También, el hecho de contar con una pequeña recopilación de textos escritos ha supuesto una limitación para caracterizar la IL de los estudiantes italianos de ELE, sobre todo por la representatividad y la variación, tanto de los errores como de los aciertos.

Con este estudio espero haber llevado a cabo una modesta contribución y haber demostrado la importancia de investigar más a fondo el proceso de aprendizaje de ELE, sobre todo en estudiantes italianos.

Para cerrar este último apartado, me gustaría recoger las palabras del escritor italiano Edmundo de Amicis, que nos otorga una visión de la existente dificultad y “traición” que dos lenguas afines como el español y el italiano presentan.

“El español no es en absoluto una lengua fácil para los italianos o, mejor dicho, presenta la gran dificultad de las lenguas fáciles [...]. Se cae en el italiano sin darse cuenta, se

invierte la sintaxis a cada momento, se tiene siempre la propia lengua en el oído y en los labios, que nos hace tropezar, nos confunde, nos traiciona” (en Boselli, 1943: 23-24).

Esta declaración nos sugiere que el viaje de dominar una lengua extranjera puede llegar a ser arduo, pero no cabe duda de que merece la pena emprenderlo. Es, en definitiva, la reflexión que hemos llevado a cabo durante la investigación.

6. Bibliografía

- AA. VV. (2008). “Error”, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm
- AA. VV. (2008). “Interlengua”, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm
- Alexopoulou, A. (2005). “El error: Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas”. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 43(43), pp. 75-92. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1426848>
- Alexopoulou, A. (2006). “Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. *Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Porta Linguarum*, 5, pp. 17-35. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30431>
- Bordonaba-Zabalza, M. C. (2018). “Aproximación a la interlengua del español en italohablantes”. *RILCE*, 14 (2), pp. 171-203. Disponible en: <https://doi.org/10.15581/008.14.26977>
- Boselli, C. (1943). *Le sorprese dello spagnolo*. Milán: Le Lingue Estere, pp. 23-24.
- Calvi, M. V. (2004). “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”. *RedELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (1). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28072053_Aprendizaje_de_lenguas_afines_espanol_e_italiano
- Cestero Mancera A. M., Penadés Martínez., Blanco Canales A., Camargo Fernández L. y Simón Granda J. F. (2001). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Claudioarche. (2023). “El cine. B1”. *Arche-ELE*. Disponible en: <https://arche-ele.com/el-cine-vocabulario-actividades-comunicativas>

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. IRAL, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero Álvarez, F. “Pero a tu lado”. *Revista TodoELE*. Disponible en: https://www.todoele.net/sites/default/files/actividades/federico_pero_a_tu_lado.pdf
- Fernández López, S. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Servicio de Publicaciones UCM, Didáctica*, 7, pp. 203-216. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148679>
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gutiérrez Quintana, E. R. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, (19), pp. 223-242. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/elua2005.19.11>
- Instituto Cervantes. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2021). “El español: una lengua viva”. *Informe 2021*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Marangon, Giorgia (2011): “Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano”. *AnMal Electrónica*, 30, pp. 285-292. Disponible en: <https://www.bibsonomy.org/bibtex/12c29224f3a92f771eeb5b7967f6a9e3f/susanamga>

- Nemser, W. (1971). "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, 9 (2), pp. 115-123.
- Penadés Martínez, I. (2003). *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*. Linred. Universidad de Alcalá.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sánchez-Iglesias, J. J. (2003). "Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE" [Tesis de doctorado], Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/gredos.116103>
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, D. L.
- Santos Gargallo, I. (2004). "Análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL*, 10 (3), pp. 209-231.
- Tejado, Y (2023). "El español, el idioma favorito de los estudiantes italianos". *FundéuRAE*. Disponible en: <https://www.fundeu.es/noticia/el-espanol-el-idioma-favorito-de-los-estudiantes-italianos/>
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2009). "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía". *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5). Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfd414b.pdf
- Vázquez, G. (2010). "Hacia una valoración positiva del concepto de error". *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), pp. 164-177. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

7. Anexos

Anexo I. Tabla de errores gramaticales (morfosintácticos)

VERBO	Total
Fallos en la conjugación de verbos irregulares	33
Fallos en la conjugación de verbos regulares	5
Falsa selección o alternancia de verbos: • Ser/estar/haber	21
Concordancia del participio con el pronombre	18
Hipergeneralización de los participios regulares	1
Falsa selección o alternancia de modos y tiempos verbales: - Subjuntivo	12
Total	90

PREPOSICIONES	Total
Falsa selección: - Por/para - Preposición “a” + verbos de régimen suplementario - Preposición “en” + Complemento de lugar o temporal	39
Adición superflua: - Preposición “de” + infinitivo	20
Total	59

DETERMINANTES	Total
Determinante + adjetivo posesivo + sustantivo	24
Apóstrofo (l')	17
Total	41

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<i>Total</i>
Morfema de género	1
Morfema de número	2
Concordancia de género	16
Concordancia de número	7
<i>Total</i>	26

CONJUNCIÓN	<i>Total</i>
Falsa selección: • “E”	21
<i>Total</i>	21

ADVERBIO	<i>Total</i>
Alternancia adverbios muy/mucho	9
<i>Total</i>	9

Anexo II. Tabla de errores gráfico-fonológicos

	<i>Total</i>
Confusión de grafemas para el mismo fonema	102
Separación y unión de palabras	42
Omisión de letras	41
Letras sobrantes	25
Colocación incorrecta de tildes	22
Intercambio de letras	4
<i>Total</i>	236

Anexo III. Tabla de errores léxico-semánticos

	<i>Total</i>
Interferencia del italiano	44
Mala adquisición de la lengua meta	7
<i>Total</i>	51

Anexo IV. Actividades de la secuencia didáctica. Sesión 1

(SESIÓN 1)

ESTUDIAMOS LA LENGUA ESPAÑOLA

El español y yo

1. Lee las siguientes afirmaciones de algunos alumnos extranjeros que estudian español e indica qué tan de acuerdo estás.

	 Estoy muy de acuerdo	 Estoy bastante de acuerdo	 No estoy de acuerdo
1. El español es muy difícil para mí. Es más fácil el inglés o el francés.			
2. El español tiene muchas palabras similares con el italiano. Muy pocas veces cometo errores.			
3. La pronunciación es lo más difícil. No consigo pronunciar bien algunos sonidos como el de la letra <z>.			
4. Es muy fácil entender a los españoles cuando hablan, pero muchas veces cuando tengo que hablar me faltan las palabras.			
5. La gramática del español es muy difícil. Normalmente tengo problemas con las preposiciones, el subjuntivo y los verbos irregulares.			
6. Los españoles hablan muy rápido y generalmente es difícil entenderlos.			
7. Participar en una conversación aunque cometa errores es muy importante. En cambio, practicar solo gramática española no es tan importante.			
8. Las tildes en español son fáciles de colocar. Conozco las reglas de acentuación.			

1.1 Comparte tus motivos con el profesor y con tus compañeros.

1.2 ¿Ha cambiado mucho o poco tu perspectiva del aprendizaje del español desde que iniciaste a estudiarlo?

- 1.3 Localiza en la tabla los adverbios que corresponden con *molto* en italiano. Después, deduce y explica qué función cumplen en la oración. ¿Cuál concuerda en género y número con el sustantivo al que acompaña? ¿Cuál no?

- 1.4 Escoge la mejor opción.

Los estudiantes de español nos esforzamos muy / mucho por mejorar la fluidez y la pronunciación
Las lecturas en español son muchas / muy buenas para aprender vocabulario
Al final de este curso espero hablar español mucha / muy bien
He aprendido muchos / muchas datos sobre cultura hispana
Los hispanohablantes tienen un acento muy / mucho armónico
Mi profesor de español es mucho / muy paciente. Muchas / Muy veces nos ha explicado la pasiva porque es difícil
Me siento muy / mucha segura cuando escribo en español, aunque todavía cometo muchas / muchos errores de ortografía
Mucha / Muchas gente cree que el español es más fácil que el italiano
Me gusta muy / mucho el español de Andalucía

A continuación, intercambia tu ficha con tu compañero más cercano y corrige sus respuestas.

Aprender con música

2. Las canciones son una herramienta muy efectiva y atractiva para aprender una lengua extranjera. La música nos ayuda a retener vocabulario y estructuras gramaticales. Haz una lluvia de ideas sobre cuáles son los beneficios y conversa con tus compañeros.

2.1 Responded por grupos de cuatro a las siguientes preguntas:

- a) ¿Alguna vez habéis usado esta estrategia para aprender vocabulario nuevo en español?
- b) ¿Qué grupos o cantantes hispanos conocéis? ¿Qué canciones os gustan de ellos?
- c) ¿Habéis ido a algún concierto de un cantante o grupo hispano?

2.2 A continuación verás cuatro fotografías de cuatro cantantes hispanohablantes. ¿Has escuchado hablar de ellos?

- a) En grupos de cuatro, descubrid cómo se han hecho famosos y redactad un texto sobre lo que ha logrado cada uno, cuáles han sido sus éxitos, etc. (Máximo 150 palabras).



Shakira



Rosalía



Aitana



Bad Bunny

- b) Cada grupo va a exponer su texto y va a escoger una canción en español de uno de los cuatro artistas para reproducirla en clase.

2.3 Las canciones tratan temas con los que nos sentimos muchas veces identificados. Hablan de alegría, de la pérdida de un ser querido, de adicción a las drogas, de desamor...

- a) ¿Has sufrido algún desengaño recientemente?
- b) Pregúntale a tu compañero si ha roto con su pareja alguna vez y por qué.
- c) ¿Qué cantantes que han sufrido una infidelidad recientemente?
- d) ¿Conoces algún cantante que haya muerto por algún tipo de adicción?

2.4 Los Secretos es un grupo madrileño de música pop rock muy conocido en España. Escucha atentamente su canción 'Pero a tu lado' y después rellena los huecos.

_____ y _____

Con mis cenizas un árbol

Su fruto _____ y desde hoy
algo _____

_____ todos mis poemas

Los de tristezas y de penas

Lo _____ y hoy sin dudar,
vuelvo a tu lado _____

Ayúdame y te habré ayudado

Que hoy _____ en otra vida

En otro mundo, pero a tu lado

♪

Ya no persigo sueños rotos

Los _____ con el hilo de tus
ojos

Y te _____ al son de
acordes, aún no inventados

♪

Ayúdame y te habré ayudado

Que hoy _____ en otra vida

En otro mundo, pero a tu lado

♪

Ayúdame y te habré ayudado

Que hoy _____ en otra vida

En otro mundo, pero a tu lado

- a) ¿Qué tiempo verbal estamos practicando? ¿Recuerdas para qué se utiliza?
- b) Completa la tabla con la conjugación de los siguientes verbos. ¡Atención! Hay dos verbos irregulares.

	<i>Plantar</i>	<i>Dar</i>	<i>Romper</i>	<i>Coser</i>	<i>Morir</i>
Yo					
Tú					
Él					
Nosotros/as					
Vosotros/as					
Ellos/as					

- c) Discute con tu compañero la temática de la canción (melancolía, amor...) y para quién crees que va dirigida.

- I. A su madre
- II. A su hija
- III. A su amante

Recuerda que...

Para expresar opinión o valoración existen dos formas:

- + Forma afirmativa: verbos de opinión *creer, pensar, opinar* o *parecer* + que + verbo en **indicativo**
Ej.: *Creo que el cantante intenta expresar...*
- Forma negativa: verbos de opinión + que + verbo en **subjuntivo**
Ej.: *No creo que el cantante dedique su canción a...*

- d) Comprueba tu respuesta con el texto del siguiente enlace:

<http://quetendralaprincesa.blogspot.com/2011/04/enrique-urquijo-alma-mater-del-grupo.html>

(SESIÓN 2)

ESTUDIAMOS LA LENGUA ESPAÑOLA

Esta clase es de película

1. Observa el título *Esta clase es de película* y responde. ¿Sabes qué significa que algo sea “de película”? ¿De qué vamos a hablar en esta sesión? Haz una lluvia de ideas con palabras de esta temática.
- 1.1 Como sabemos, la música y las películas son dos maneras de aprender lenguas extranjeras. Reflexiona con tus compañeros sobre las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué beneficios aporta ver una película para practicar español?
 - b) ¿Hay diferencias entre aprender con canciones y aprender con películas?



- 1.2 Observa solamente el titular de la noticia. ¿De qué crees que habla? ¿Conoces a Guillermo del Toro? ¿Has visto alguna película suya?
 - a) A continuación, leed un párrafo cada uno la siguiente noticia y responded en el cuaderno:

Ni 'El Laberinto del Fauno', ni 'La forma del agua': la mejor película de Guillermo del Toro es una oscura fantasía que nadie quería financiar

Resultó ser una de las mejores películas de 2022 y también es la más valorada del cineasta.

Alicia P Ferreirós, 4 de septiembre de 2023

La filmografía de Guillermo del Toro como director no es demasiado extensa, pero, tal y como ocurre con Quentin Tarantino, sí es **una de las más impecables**. Desde su debut a principios de los 90 con *Cronos*, ahora considerada de culto, el cineasta mexicano se ha consolidado como **uno de realizadores actuales más reconocidos del mundo y un maestro de la fantasía oscura**.

En los primeros 2000, Del Toro se hizo notar con una amplia variedad de películas: Desde adaptaciones de famosos cómics como la saga *Hellboy* hasta aplaudidas películas históricas de fantasía ambientadas durante la Guerra Civil como *El espinazo del diablo* o la multipremiada *El Laberinto del Fauno*. Sin embargo, la película por la que Guillermo del Toro recibiría un mayor reconocimiento internacional sería *La forma del agua*, un drama romántico de fantasía ambientado en los años 60 ante la que se rindieron público y crítica.

Protagonizada por Sally Hawkins y Octavia Spencer y estrenada en el año 2018, *La forma del agua* fue nominada a 13 premios Oscar y ganó cuatro, que incluían Mejor película y Mejor director para Del Toro. Sin embargo, las películas más premiadas del director mexicano, *La forma del agua* y *El laberinto del fauno*, no son las mejor valoradas, sino que la mejor puntuada a nivel de crítica de su filmografía es otra. Aunque la diferencia no sea mucha.

A pocos les sorprenderá saber que se trata de *Pinocho de Guillermo del Toro*, la oscura película animada de fantasía que se estrenó en Netflix en 2022 y que se situó entre los tops del año.

Con su versión de *Pinocho*, que llegó poco tiempo después de que el remake de acción real de Robert Zemeckis no convenciese a Disney+, Guillermo del Toro consiguió lo que muchos habían intentado antes: **una buena película sobre el famoso personaje inventado por Carlo Collodi**.

El filme, que da una vuelta de tuerca al clásico bastante más oscura, dejó de una pieza a público y crítica no solo por su historia, sino por su brillantez a nivel visual e innovadora animación. *Pinocho*, de Guillermo del Toro, también ganó el Oscar a Mejor película animada en la última edición.

Con una puntuación del 96% en Rotten Tomatoes, *Pinocho* es la **película mejor valorada de Del Toro**, aunque la sigue muy de cerca *El laberinto del fauno* con un 95% de valoraciones positivas. En tercer lugar quizá a algunos les sorprenda encontrar *El espinazo del diablo* (93%), con *La forma del agua* (92%) en cuarto lugar.

Curiosamente, sacar adelante *Pinocho* no fue tarea fácil por mucho que Del Toro se refiriese a ella como la **película que había querido hacer desde que tiene memoria**. El proyecto comenzó a dar sus primeros pasos en 2008, pero la pasión del cineasta no evitó que la producción resultase problemática. De hecho, el proyecto llegó a ser cancelado en 2017 por cuestiones presupuestarias, pero, finalmente, en 2018, Netflix permitió en sus momentos más bajos tener una de las mejores películas de 2022.



- b) ¿De qué trata? Extrae 3 ideas importantes.
- c) En el texto aparecen 3 palabras tomadas de otras lenguas como el francés o el inglés. Identifica cuál es el equivalente en español de: *debut*, *remake*, *top*.
- d) Relaciona las siguientes expresiones con su significado.

Hacerse notar	Sentir respeto y admiración hacia una persona.
Rendirse ante alguien	Dar un giro inesperado o tomar un significado distinto en la trama
Dejar de una pieza	Quedarse sorprendido o admirado por haber visto u oído algo extraordinario o inesperado.
Dar una vuelta de tuerca	Llamar la atención, despertar el interés ajeno

1.3 Completa los siguientes huecos con las palabras que aparecen arriba:

hacer la cola	la sinopsis	la cartelera	género	las entradas	las palomitas	sesión	pantalla	estrenos	asientos	la taquilla
---------------	-------------	--------------	--------	--------------	---------------	--------	----------	----------	----------	-------------

+Hola Marcos, ¿qué tal? ¿te apetece ir al cine?

-Vale, hace mucho que no voy al cine y hay nuevos que me gustaría ver.

+¡Genial! ¿Miramos y elegimos?

-Vale. ¿Qué de películas te apetece ver?

+Me apetece ver una de acción.

-A mí también. La última de Tomás Crucero tiene buena pinta.

+Sí, he leído y me gusta la trama.

-Pues ya está. ¿Y qué prefieres?

+Prefiero la primera porque hay menos gente.

-Vale, está bien. ¿Saco ?

+No, no te preocupes, las compro yo en . Tú compra para comer.

-Guay, pues saca dos entradas para la primera sesión.

+Una última cosa. ¿Qué prefieres?

-No me gusta sentarme muy cerca de la . Si puedes, cógelos por las últimas filas.

+Venga, pues voy a y ahora nos vemos.

-Ahora te veo.

- a) Recrea con tu compañero un diálogo similar.

