

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS
DE LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO.
GRAMÁTICA, CIVILIZACIÓN Y TEXTO LITERARIO
*A theoretical and methodological approach to the teaching of Italian.
Grammar, linguistics and literary texts*

Soledad PORRAS CASTRO
Universidad de Valladolid

Fecha de aceptación definitiva: septiembre 2006

RESUMEN: Partiendo de los objetivos de aprendizaje y formas lingüísticas marcados por el Consejo de Europa, hemos analizado las diferentes situaciones comunicativas y las habilidades lingüísticas: *ascolto, parlato, lettura y scrittura*.

En un segundo momento hemos considerado el *texto literario y sus aplicaciones a la civilización*, considerando siempre el texto como una *Unidad Didáctica*.

La traducción viene considerada siempre bajo el prisma de la Lingüística Aplicada y la Enseñanza de la *Gramática* como un proyecto abierto, un *Corpus* disponible, y no como un conjunto de reglas. Gramática e Investigación como campos paralelos y no antagónicos.

Los problemas de interferencia lingüística en la Enseñanza/Aprendizaje de la lengua italiana son abordados minuciosamente: Sistema Verbal, Preposiciones, Artículos, Sistema Pronominal y Adjetivos.

Finalmente concluimos que en nuestras propuestas, el saber elocutivo, la competencia socio-lingüística, la competencia paralingüística y la competencia extralingüística son los objetivos de la Enseñanza/Aprendizaje de la lengua italiana.

Palabras clave: aprendizaje, habilidades, interferencia, competencia, lengua italiana.

ABSTRACT: Taking as a base, the learning objectives and linguistics forms lays down by the Council of Europe, we have made an analysis of the different kinds of communicative situations and linguistics stills: *ascolto, parlato, lettera and scrittura*.

In another part, we have considered the *literary text and its applications in the civilization*, but always basing our findings on the text a *didactic unit*.

Translation is considered under the leading of Applied Linguistics and the teaching of *Grammar errors*, an open-ended project, a ready *Corpus*, and not as a set of rules.

Grammar and Research are seen as parallel and not opposing fields of study.

The problem of linguistic interference in the teaching/learning of Italian are thoroughly examined: Verbal system, Preposition articles, pronoun system and adjectives.

Finally, we would underline the fact that our proposals consider that sociolinguistics competence together unit paralinguistic and extralinguistic competence should be the goals of the teaching/learning of the Italian Language.

Key words: learning, abilities, influence, competence, italian language.

Las lenguas modernas han de tratarse como vivas y el método para enseñarlas debe ser tan flexible y tener tanta elasticidad como la vida misma es de movable y variable.

Otto Jespersen

I. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y FORMAS LINGÜÍSTICAS

Partiendo de que los objetivos en cualquier enseñanza de lenguas son objetivos comunicativos, las formas lingüísticas que se han de enseñar se elegirán siempre sobre la base de su utilidad hacia los fines que se pretenden conseguir. La elección de las formas lingüísticas por tanto no se basa en criterios internos sino externos.

Hoy día «il fine dell'insegnamento è la comunicazione e la conoscenza grammaticale, accanto ad altre forme di competenza, è solo uno dei mezzi per conseguire la capacità di comunicare»¹. La planificación comunicativa no significa planificación no gramatical o planificación que abandone la gramática. Significa enseñar también la gramática, pero eso sí planificada e introducida sobre la base de las necesidades comunicativas más que sobre los criterios de progresión.

Hay realmente que hacer una selección de las situaciones comunicativas a aprender en primer lugar.

El intercambio oral es muy importante ya que

la maniera piú diretta di approfondire la propria conoscenza in una cultura straniera è frequentemente l'interazione faccia a faccia con i parlanti di quella lingua². Il nostro livello minimo sarà predominantemente un livello di capacità orale in una lingua straniera, in questo caso l'italiana, con un enfasi speciale sui due aspetti particolari del parlare e della comprensione orale³.

¹ CONSIGLIO D'EUROPA. *Livello Soglia*. Estrasburgo, 1981, p. 10.

² CONSIGLIO D'EUROPA. *Livello Soglia*. Estrasburgo, 1981, p. 15.

³ *Ibid.*, p. 15.

Bien entendido que este grado de iniciación en los Estudios Universitarios no lo es todo, ya que consideramos que en la Universidad los conocimientos del alumno tienen que ser más amplios y completos ya que deberá hacer siempre un estudio contrastivo entre su propia lengua materna y la que aprende; en este caso concreto el italiano. También entendemos que el profesor deberá ilustrarle acerca de otras lenguas comparándolas siempre con la que está enseñando.

El análisis de los objetivos del aprendizaje de una lengua ofrece el siguiente esquema⁴:

Gruppi di destinatari-Bisogni

1. *Argomenti*
2. *Ruoli Sociali*
Psicologici
3. *Situazioni ambientali*
4. *Interazione connessa con gli argomenti*
5. *Attività linguistiche*
6. *Atti comunicativi*
7. *Nozioni generali*
8. *Nozioni specifiche*
9. *Grado di abilità*

Le attività necessarie alla comunicazione di cui i nostri gruppi hanno bisogno, sono in ascolto, parlato, lettura, scrittura. Va tenuto a mente che questa divisione è solo di comoda, poichè in reali situazioni di comunicazione abbiamo spesso una combinazione di due o più di queste attività allo stesso momento (come prendere delle note che implica ascolto e scrittura) o addirittura altre attività (come tradurre oralmente da un testo in un'altra lingua⁵).

1.1. Ascolto

La comprensione della lingua parlata deve per sua natura essere più amplia delle capacità di esprimersi. La comprensione orale fin qui descrita deve intendersi non solo alla pronuncia standard ma anche a piccole variazioni personali o di gruppo e ad un sia pur leve accento regionale. Tra i tipi di comprensione della lingua orale che rimangono esclusi vi è la conversazione tra i parlanti quando avvenga a velocità troppo alte.

1.2. Parlato

Il discente dovrà essere in grado di comunicare, cioè stabilire un passaggio efficiente di informazione tra sé e gli interlocutori sebbene non è facile analizzare con esattezza in che cosa consiste comunicare efficacemente. Il discente dovrà essere in grado, valendosi di una lingua spontanea fluida e intelligibile di:

⁴ *Ibid.*, p. 381.

⁵ CONSIGLIO D'EUROPA. *Livello Soglia*. Estrasburgo, 1981, p. 47.

1. *Essere in grado, quando necessario, di descrivere verbalmente i propri bisogni e richieste, non solo di tipo strettamente vitale, ma anche riguardanti, una sfera più ampia di operazioni dei propri sentimenti e delle proprie intenzioni.*
2. *Partecipare in modo vivace a delle conversazioni su argomenti quotidiani esprimendo le proprie opinioni.*
3. *Interagire con l'espressione degli altri interlocutori, adattando ad essa le proprie espressioni di reazione.*
4. *Padroneggiare il livello metalingüistico della comunicazione quanto basta per chiedere agli interlocutori di ripetere quello che hanno detto di parlare più lentamente o più chiaramente, di parafrasare, per riempire, quando necessario, con lo sfruttamento del livello metalingüistico, le lacune della comprensione o della conoscenza. Oltre la comunicazione faccia a faccia, deve essere assicurato l'uso attivo della lingua anche al telefono.*

Una volta descritto ciò che il discente deve saper fare per mezzo della lingua ci troviamo di fronte al problema del come cioè del grado di abilità e conetezza con cui lo deve fare. Il grado di abilità è un componente necessario del modello ma è basato su indicazioni che rimangono purtroppo rare.

1.3. Lettura

In genere, l'uso della lingua scritta sarà ridotto e limitato a scopi pratici precisi. Così l'insegnamento universitario richiede ovviamente la lettura di testi.

1.4. Scrittura

È sempre necessaria.

1.5. Atti comunicativi

Efficienza della comunicazione.

- 1) *Il discente quando parla si deve far capire facilmente da un ascoltatore che possieda una conoscenza quasi nativa della lingua.*
- 2) *Il discente quando ascolta deve capire l'essenza di quanto gli si dice quando gli venga comunicato da un parlante che possieda una conoscenza quasi nativa o nativa della lingua, senza obbligare chi parla a fare degli sforzi esagerati.*

Si può considerare che un parlante si faccia capire facilmente se si esprime:

- a) *con una velocità ragionevole;*
- b) *con una precisione sufficiente;*
- c) *con una correttezza ragionevole (dal punto di vista grammaticale, lessicale, fonetico).*

Le abilità linguistiche sono prove di verifica, o class-progress tests.

Il riassunto è importante e ha quattro fasi:

- 1) *Fase elementare: gli studenti identificano il tema centrale qui non intervengono mutamenti nell'ordine logico.*

- 2) *Fase intermedia. Si accentua la profondità dell'analisi e la capacità di produzione e sintesi possono intervenire alcune prime modifiche nell'ordine logico.*
- 3) *Fase avanzate. Presume una capacità di rielaborazione quasi interamente in forma propria, anche con eventuali modifiche nell'ordine logico.*

LINGUA SCRITTA

- 1) *Abilità di giudizio, capacità di selezionare, organizzare l'informazione, i dati, il linguaggio.*
- 2) *Abilità stilistiche, cioè capacità di usare il linguaggio in modo espressivo, efficace e pertinente.*
- 3) *Abilità grammaticali, capacità di scrivere in forme corrette e accurate.*
- 4) *Abilità meccaniche, usare correttamente come dice Heaton, 1975, la punteggiatura e la corretta grafia.*

El enfoque será la base sobre la que se deba construir el método y la técnica.

Por otra parte, si bien los enfoques pueden ser asunto –personal y subjetivo– opinión generalizada hasta hace algunas décadas (Wilkins, 1976) hoy día, a medida que se han ido explicitando con teorías y modelos de diversas disciplinas, son compartidos por muchos especialistas. Como consecuencia de ello el concepto de metodología se ha ampliado recibiendo aportes de la psicología, la sociolingüística, la neurolingüística, en la adquisición de una segunda lengua (Talden, 1983).

II. EL TEXTO LITERARIO Y SUS APLICACIONES A LA CIVILIZACIÓN

Consideramos en este apartado *la lengua* como guía de la realidad social y como guía de la realidad cultural de un pueblo.

Según Devoto-Oli, cultura es «la sintesi armonica delle cognizioni di una persona, con la sensibilità e le sue esperienze, cioè il complesso delle manifestazioni della vita materiale, sociale e spirituale di un popolo, in relazione alle varie fasi di un processo evolutivo o ai diversi periodi storici o alle condizioni ambientali»⁶.

El binomio *Civilización-texto literario* se orienta hacia las interferencias culturales de cada pueblo. Por ello, un texto literario antológico constituirá un fondo inagotable de documentación a nivel científico y literario, significativos de una determinada cultura en su dimensión diacrónica e incluso en la síncrona. De ahí la importancia de la selección del texto que constituye en todo momento una *Unidad Didáctica*.

El contexto *Cultura-Lengua* hará que todo individuo que aprende una lengua «pueda tener los medios para construir una personalidad nueva, como sujeto hablante de la lengua que lo aprende»⁷.

Partiendo de la distinción realizada por el antropólogo Claude Lévi-Strauss, entre *Natura* y *Cultura*, llegamos a una concepción omnicomprendiva de los hechos culturales, que nos permiten conocer otros hechos, además de los lingüísticos. El

⁶ DEVOTO, G. y OLI, F. C. *Vocabolario Illustrato della Lingua Italiana*. Milano, 1967.

⁷ FREDDI, G. *Civiltà Italiana. Atti del V Congresso A.I.P.I.* Brescia, agosto 1981.

horizonte que se nos presenta ofrece junto a los componentes de *Literatura, Arte, Música, Cine, Teatro, Vida Política y Social*, otros modelos de comportamiento hasta ahora fuera de contexto como *Alimentación, Ocio, Relaciones familiares, Trabajo, Costumbres y Comportamientos Sociales*.

Aprender una lengua extranjera significa, en cierta medida y en ciertas condiciones, penetrar en el universo cultural intrínseco del país cuya lengua se aprende.

La cultura es inmanente a la lengua y entendida como un vasto universo semántico, del que la lengua extrae sus significados, convalida la afirmación de Martinet, «Ad ogni lingua corrisponde una organizzazione peculiare»⁸.

Bias, Weinreich y Hoijer estudian la relación entre lengua y civilización. Edward Stack cree que «Lingua e civiltà sono intrecciate e la comprensione dell'una senza l'altra è impossibile»⁹.

Entender y analizar un texto implica un más que suficiente conocimiento cultural. Es, afirma G. Freddi, «una chimera ipotizzare un insegnamento della cultura italiana sganciato dalla lingua italiana, così come è vellettario pretendere insegnare la Lingua come realtà senza riferimenti a le presupposizioni culturali»¹⁰.

2.1. Traducción

Por lo que a la traducción hace referencia, tenemos presente los indicadores de G. Mounin:

1. Constatar las diferencias entre lengua hablada y escrita.
2. Seleccionar textos culturalmente relevantes.
3. Análisis del léxico: sinónimos y antónimos.
4. División del texto.
5. Lectura guiada: particularidades fonéticas, ritmo, etc.
6. Comprensión e Individuación del mensaje.
7. Análisis de los campos semánticos: *luce, occhi, scarpe, stivali*.
8. Constatación o no de interferencias léxicas.
9. Sustitución del título del texto.
10. Actos comunicativos, como resultado final del acto de traducir, añadiendo experiencias personales que tengan que ver con el texto¹¹.

La traducción adviene sobre lengua y pensamiento en contacto. La traducción, considerada bajo el prisma de la Lingüística Aplicada, como hizo H. G. Widdowson (*Stilistics and the Teaching of Literature*, 1975) nos enseña que hay que elevar el foco de atención de las frases sueltas para dirigirlo, por una parte, a la forma en que aquellas se combinan en el texto, y, por otra parte, a la manera de emplearlas para realizar actos comunicativos en el discurso.

El texto literario será así un material escrito, oportuno y valioso, sin duda, para el desarrollo de fines socioculturales. Queda así superada la distinción de Widdowson

⁸ *Ibid. Gli adulti e Le Lingue*. Bérgamo, Italia: Minerva, 1974.

⁹ ALTERI BIAGI, M. Luisa. *La Cusca per voi*, Aprile 1993, nº 6.

¹⁰ FREDDI, G. *Op. cit.* en 2.

¹¹ MOUNIN, G. *Los problemas teóricos de la Traducción*. Gredos, 1963.

entre la literatura como disciplina y como asignatura. De este modo lo lingüístico y lo literario quedan unidos sin fisuras.

Aparte del texto literario es importante leer y traducir textos periodísticos actuales, para también contrastarlos con la lengua literaria y hacer mención de este tipo de textos como pertenecientes a un determinado lenguaje sectorial.

La destreza que contemplamos es la llamada de *Interpretación*, que supone un proceso más activo que el que se operaba en la comprensión descrita anteriormente, y más complejo, ya que abandona la esfera social de otras destrezas orales para entrar en el dominio de la psicología como afirma H. G. Widdowson (*Teaching Language as Communication*, 1978).

Es necesario introducir el estudio de la fraseología contrastiva hispano-italiana desde el primer curso, intentando de forma gradual que el alumno vaya conociendo proverbios, refranes y jerga coloquial, dado que hemos observado al leer, traducidas al español entre otras, obras de Silone, Pratolini y Tomasi di Lampedusa, errores gravísimos a la hora de traducir las paremias.

Al introducir la civilización, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, conseguiremos que el alumno, que al comenzar a estudiar una lengua extranjera, conoce un período de entusiasmo, que luego declina, recupere ese pico descendente con la introducción de temas de civilización que mantengan su interés y despierten la curiosidad.

El origen del estudio de la civilización, por extraño que pueda parecer, está en una de las obras más interesantes –y desgraciadamente más olvidadas– entre las consagradas al estudio de las lenguas vivas. Se trata del libro de Henry Sweet *The Practical Study of Languages*, 1889. A esta influencia hay que añadir la de las teorías –también mal aplicadas– del gran pedagogo Ovide Decroly, iniciador del conocido método de los centros de interés.

Para muchos no está claro el concepto de civilización, nosotros nos apoyamos por parte francesa, en dos figura notables: Saint-Exupéry o Paul Robert. En *Pilote de Guerre* se considera como «un heritage de croyances, de coutumes et de connaissances, lentement acquises au cours des siècles, difficiles parfois à justifier par la logique, mais qui se justifient elles mêmes, comme des chemins, s'ils conduisant quelque part, puisqu'elles onorent à l'homme»¹².

Robert señala que la cultura es «un ensemble de phénomènes sociaux à caractères religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, communs à une grande société ou à un groupe de sociétés»¹³.

Sapir y Whorf destacan la interrelación lengua-cultura como indisociables, como el medio de formular y estructurar socioculturalmente la realidad. En general, la cultura puede representarse como un conjunto de textos, pero desde el punto de vista del investigador, es más exacto hablar de la cultura como un mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura.

¹² SAINT-EXUPÉRY. *Pilote de guerre*. Paris: Gallimard, 1945.

¹³ ROBERT, P. *Dictionnaire Alphabétique et Analogie de la Langue Française*.

III. ¿POR QUÉ LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA?

No hay lengua ni hablante, autóctono o extranjero que pueda prescindir de la Gramática como formulación explícita del funcionamiento morfosintáctico.

Desde aquí concebimos la Gramática como un *proyecto abierto y no como un conjunto de reglas*, como un *Corpus* disponible por parte del profesor de una lengua extranjera.

Así considerada, Gramática e Investigación son campos paralelos y no antagónicos. Junto al diccionario es uno de los pilares básicos de la enseñanza de una lengua. Aquí abogamos también por la metodología del uso del diccionario en el aula, tema que muchas veces se obvia.

Para Carrol: «Aprender una lengua es un proceso de adquisición consciente del control fonológico, gramatical y léxico de los patrones de la misma»¹⁴.

Anna Ciliberti, en *Riforma della Scuola*, hace una definición del concepto de *Gramática Pedagógica* que alarga los confines de la misma comprendiendo generalizaciones relativas a todos los aspectos de la lengua incluso los de naturaleza pragmática y discursiva, y no sólo los relativos a la Morfología y a la Sintaxis: *Gramática Aplicada al texto*, Gramática como un proyecto abierto.

La Gramática la entendemos como una comunicación interpersonal, esa *compréhension naturelle* de la que nos habla Martinet.

La Gramática proporciona el material para una enseñanza de la lengua rica, variada y personalizada. Prácticamente la Gramática, tal como la concebimos aquí, consiste, alternativamente, en sacar gradualmente del *Corpus* disponible, distintos argumentos para analizarlos y mostrar cómo funciona un texto complejo. Contrariamente a lo que ocurría en la década de los sesenta, momento en que los estudios gramaticales quedaron desgraciadamente postergados, en la actualidad, existe una verdadera sed gramatical. En Italia, el mismo Benedetto Croce negaba toda validez a la Gramática, con la expresión «Grammatica per chi?».

Tras este planteamiento inicial, adquiere gran notoriedad la entrevista realizada a importantes personalidades de la vida italiana, publicada en la revista *Riforma della Scuola*, 1981, XXVII, nº 9 y 10, en la que los partidarios de la Gramática vencen a los abolicionistas, y se llega a la conclusión de que la Gramática debe ser enseñada en la escuela.

Cuando se enseña o estudia Gramática, los ejemplos o citas deben pertenecer a la *lingua letteraria*, entendida ésta según el concepto de Saussure: «non solo come la lingua della letteratura, ma anche come la lingua comune colta», sin excluir ejemplos de la lengua hablada.

Entendidos así los estudios gramaticales, queda derrotada la premisa de que hay que enseñar lengua y no Gramática, ya que, al enseñar lengua se enseña también Gramática. El objetivo de su enseñanza es determinar una lengua funcional, bien determinada y en sentido contrastivo, proporcionando el material para una

¹⁴ BALDELLI, I. *Automatismi Grammaticali della Lingua Italiana per Stranieri*. Roma, 1977.

enseñanza viva, variada y personalizada de la lengua. Enseñar Gramática es hacerlo, como un punto de llegada y no de partida.

Para Cipolla: «Hay que sustituir la concepción estética de la Gramática por una visión dinámica de las estructuras de tal forma que se puedan plegar a las necesidades del oyente»¹⁵.

En el hecho de las concepciones generativo-transformacionales de la Gramática, puede ser presentada, por ejemplo, la transformación de un texto del singular al plural, de la frase activa en pasiva, y en general pueden incluso presentarse todos aquellos cambios estructurales que se operan en la *frase nucleare* en relación con el planteamiento psicológico del hablante frente a la realidad de comunicar.

Considerando las nuevas aportaciones de las ciencias del lenguaje, los trabajos del Consejo de Europa y lo que debe ser en medios universitarios cualquier tipo de enseñanza, presentaremos los componentes morfosintácticos de la lengua italiana, no sólo desde una perspectiva formal, descriptiva y explicativa, sino desde la perspectiva de una Gramática de la lengua.

El *Material Gramatical* deberá ser presentado como soporte de la expresión. Más allá de la descripción de las formas, creemos conveniente el estudio de la función de los elementos gramaticales, tanto reglas sintagmáticas, como determinantes.

La Sintaxis, parte esencial de la Gramática, se compone de una base (parte generativa de la Sintaxis) que define las estructuras profundas, y de las transformaciones (parte transformacional) que permiten pasar de las estructuras profundas a las estructuras superficiales. A su vez, la frase está constituida por: a) el *componente categorial*, es decir, el conjunto de reglas que definen las relaciones gramaticales entre los elementos que constituyen las estructuras profundas y representadas por símbolos integrales, b) *el léxico*, conjunto de morfemas lexicológicos definidos por rasgos que la caracterizan, c) *una semántica o sistema de reglas* que definen la interpretación que hay que dar a las frases generadas por la sintaxis, d) *una fonología y una fonética*, es decir, el sistema de reglas que permiten realizar la estructura de superficie en una secuencia de sonidos.

Para Wanda D'Addio:

la Grammatica pedagogica dovrebbe guidare una coerenza, sia la riflessione sulla lingua che le attività e gli esercizi da porre agli allievi¹⁶.

El panorama gramatical italiano es abundante en obras, destacando particularmente dos, la *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, de Lorenzo Renzi, considerada como una relación de fenómenos, más que una relación de reglas o teorías. Trata de ordenar los estudios de Gramática generativa alejándose del concepto de la Gramática tradicional. Renzi va de la frase al discurso, manejando siempre el concepto de que no hay un italiano, sino muchos italianos o muchas variedades de italiano. De carácter eminentemente científico y especializado, es más un libro de consulta que un manual de uso diario. Es sobre todo un estudio de la Sintaxis. Obra colectiva que parte de las formas y se interroga acerca de las funciones.

¹⁵ CIPOLLA, F. *La Linguistica applicata all'insegnamento*. Roma: Bulzoni, 1974.

¹⁶ ACCADEMIA DELLA CRUSCA. *Incontri del Centro di studi di Grammatica Italiana*. Firenze, 1987.

La segunda obra es la magnífica *Grammatica Italiana, Italiano Comune e Lingua Letteraria*, de Luca Serianni, donde se hace una formulación de cada regla y no un conjunto de normas. Los textos elegidos para ejemplificar cada norma constituyen una perfecta y armónica selección de autores del XVIII y XIX junto a textos tomados del lenguaje periodístico de nuestros días.

En Italia se notaba la ausencia de una obra equivalente al *Bon Usage* francés, destinada a estudiantes italianos y extranjeros, con esta obra se ha conseguido que las variedades diafásicas de la lengua estén siempre condicionadas a las diferentes situaciones comunicativas, de esta forma tanto el lector extranjero como el nativo, se mueve sin dificultades entre formas gramaticales y no gramaticales.

Las muchas publicaciones existentes en la actualidad hacen del italiano, en palabras de Stammer Johan: «La Lingua meglio descritta del mondo».

IV. PROBLEMAS DE INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA ITALIANA

Desde finales del siglo XIX, ha habido lingüistas interesados en los efectos concretos del contacto de lenguas, que se han esforzado en explicarlos, mediante referencias al ambiente sociocultural en que se desarrolla el mismo.

Después de haber demostrado cómo la transferencia del léxico podría ser atribuida a condiciones culturales, se intentó aplicar métodos similares a las interferencias en las partes más estructuradas de la lengua: los sistemas fónicos, gramaticales y culturales.

Para Coseriu,

la lengua es un sistema en movimiento, cuyo desarrollo e historia son una perfecta sistematización que implica la idea de un cambio lingüístico, cambio que no es destructor de su ser lengua, sino algo que se mantiene intacto¹⁷.

Sistema Verbal: Son numerosas las interferencias dentro del mismo.

1. Participio pasado por presente: *È molto divertito*, en lugar de *È molto divertente*.
2. Indicativo por subjuntivo: *Penso é arrivato*, cuando debería ser, *Penso sia arrivato*.
3. Futuro italiano tras la temporal introducida por *Quando*, mientras en español se usa subjuntivo: *quando sarà venuta*. Paralelamente, en el futuro es necesario recavar la atención del alumno cuando debe conjugar el futuro, debido al cambio de *A* por *E*, debido a la interferencia española: *Laverò Ameró*.
4. Uso del participio pasado por el participio verbal: el hispanohablante usa frecuentemente *Il lavato*, en lugar de *La lavatura*.
5. Uso reflexivo de verbos no reflexivos: *Il tale passeggiava. Il tale si passeggiava*.

¹⁷ COSERIU, E. *Sincronía, Diacronía y Tipología*. Madrid, 1972.

6. Presencia del subjuntivo por infinitivo en el imperativo negativo de segunda persona: *Non mi dica*, por *Non mi dire*.
7. Por lo que se refiere al gerundio, no siempre fácil de comprender por quien quiere utilizarlo en italiano, y es de madre lengua española notamos el mal uso del mismo: gerundio en lugar de adjetivo: *acqua bollendo*, cuando lo correcto sería *acqua bollente*. Extensión del gerundio, construyendo la frase con el mismo, como es en el caso de: *Ho visto tuo fratello camminando*, cuando lo correcto sería: *Ho visto tuo fratello che camminava*.
8. El participio pasado en el caso español no concuerda en género ni número con el complemento directo, mientras que en italiano es obligatorio, cuando éste precede a la forma verbal y está compuesto por los pronombres *Lo, La, Li, Le* y el partitivo *Ne*. Así se dirá: *La abbiamo visto*, en lugar de la frase: *La abbiamo vista*.
9. Alteración de la diátesis del verbo. Se trata del uso reflexivo de verbos no reflexivos, o del uso transitivo de intransitivos: *È cosa di vedere*, cuando debería decirse: *È cosa da vedersi*.
10. Indicativo por subjuntivo: *Credo è ammalato*, cuando la lengua italiana requiere subjuntivo en los casos de duda o probabilidad: *Credo sia ammalato, credo che tu sia ammalato*. Paralelamente, se presenta un uso incorrecto del subjuntivo tras la conjunción *Sebbene*: *Sebbene è tardi parto lo stesso*, desconociendo el sentido de *Sebbene sia tardi parto lo stesso*.
11. Son numerosísimos los casos en que se usan erróneamente los auxiliares, debido a la extensión de *Haber* en español en los llamados verbos de movimiento. Aquí notamos un alto porcentaje de errores entre aquellos que aprenden la lengua italiana. Sin embargo, cuando hacemos notar en clase su similitud con la lingüística francesa, aquellos que tenían conocimientos de la misma corrigen el error. Es frecuente oír o ver escrito en los primeros momentos *Ho partito, ho arrivato*. Con los considerados verbos de estado, sucede la misma cosa: uso incorrecto, por ejemplo de los verbos *Nascere* y *Morire*: *Maria ha morto, Carlo ha nato*, sufriendo la interferencia lingüística y no usando el auxiliar *essere*: *Sono nata, è morto*.
12. Mucho tendríamos que decir acerca del uso incorrecto tanto del condicional presente como pasado. Basta recordar a modo de ejemplo el uso del condicional presente en lugar de condicional pasado: *Disse che verrebbe. Disse che sarebbe venuto*.
13. Por lo que hace referencia a los artículos, constatamos la supresión del artículo determinado debido al caso español. Así en el ejemplo *Gli uni e gli altri*, el hispanohablante dirá: *Uni e Altri*. Igualmente se produce la sustitución del artículo determinativo por el pronombre demostrativo: *Quella che vuoi-La che vuoi*.
14. En el caso de los adjetivos, los numerales vienen sustituidos por los ordinales: *Secolo sedici, Secolo sedicissimo*.
15. El sistema pronominal ofrece un caso frecuente de interferencia lingüística y es el uso del pronombre personal sujeto como *oggetto*. Es frecuente oír: *anche egli, come io*, en lugar de *anche lui y come me*. En situaciones de

enseñanza/aprendizaje del italiano, el hispanohablante dirá *se lo ho detto*, en lugar de *glielo ho detto*.

16. Tanto para el hispanohablante como para el italo parlante, el tema de las preposiciones está sometido a múltiples interferencias. Tal es el caso del uso de *per* en lugar de *da*, en el caso de la voz pasiva, los diferentes usos de *su* y la oposición funcional entre *en* y *a* que gravita en ambas lenguas en torno a centros distintos, por lo que la estructura que se tiene que enseñar al que aprende español es *ir a*, *dirigirse a*, *encaminarse a*, *viajar a*, *estar en*, *vivir en*, mientras que al que aprende italiano tendrá que automatizar *in Francia*, *a Parigi*, *a teatro*, *al cinema*, *in chiesa*, *a scuola*, *in fabbrica*, *in facoltà*, *in montagna*, *al mare*. A veces se producen intercambios de preposiciones: *Per, su, a, sui*. *Per consiglio del dottore*, será oído en vez de *Su consiglio del dottore*. *Andare alla chiesa*, por *andare in chiesa* (cambio de *in* por *a*). *Andare al medico* por *andare dal medico* (cambio de *da* por *a*). *Abitare in Montevideo*, por *Abitare a Montevideo* (cambio de *a* por *in*).

En el caso del agente, podemos ver el uso de *per* en lugar de *da*: *Essere visto per qualcuno*, cuando debería ser (*da qualcuno*). Observamos el cambio de *da* por *di* en *vestito di festa* y en *stoffa di righe*, cambio de *di* por *a*.

El hispanohablante suprime la preposición en el caso de *penso andare* o *nulla nuovo* o la añade erróneamente en *povero di me* o la *signora di Curti*.

En la didáctica del italiano, no podemos olvidar la atención requerida por los llamados falsos amigos y los casos de interferencias.

Interferencia fonética: confusión entre *B* y *V*. Alteración del grado de apertura vocálica: *ora*, *cosa*. Pasaje de *m* a *n* en final de palabra: *Tram*, *arem*, *album*. Diferencia en la *R* inicial, suave en italiano, fuerte en español. Fijación de una *E* delante de la *S* impura, como en el caso de *Speciale*. Igualmente hay que insistir en el cambio de acento en los vocablos de origen griego: *democrazia* o *nostalgia*. Uso y cambio de acentos graves y agudos. Dificultad en los biesdrújulos y esdrújulos: *mangiano*, *mángiano*.

Segmentación y acentuación incorrecta de la sílaba y percepción dificultosa del encadenamiento de los sonidos de la lengua hablada. Muchos no tienen en cuenta el papel de la elisión, de la que depende en cierta medida una segmentación correcta.

CONCLUSIONES

Desde un planteamiento lingüístico-contrastivo, concluimos que el *transfer* es uno de los mecanismos más activos en el aprendizaje de una lengua. La percepción de aproximación de ambas lenguas facilita el pase de lexemas y estructuras de la L_1 a la L_2 .

El análisis contrastivo adquiere fuerza en toda perspectiva glocodidáctica. Es oportuno y conveniente el método contrastivo como base del aprendizaje.

Sólo una precisa reflexión metalingüística permite aprovechar los aspectos positivos del *transfer*, limitando al mismo tiempo el proceso negativo de la interferencia.

La investigación lingüística nos hace concluir que español e italiano en contacto sufren un alto porcentaje de contaminación interlingüística en cuanto a préstamos, interferencias, intercambios de códigos, etc.

La didáctica de una lengua extranjera tiene presente el *saber elocutivo*, el *saber expresivo* y el *saber idiomático*, o lo que es lo mismo, en palabras de Coseriu: «la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia paralingüística y la competencia extralingüística».

Por lo que se refiere a la Gramática, en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, tiene que ser obligatoriamente diferente a las *Gramáticas teóricas o descriptivas*. Se impone una denominación precisa, contrapuesta a la llamada *Gramática Lingüística*, lo que Corder, 1973, denomina *Pedagogic Grammar* y Renzo Titone *Grammatica Didattica*.