

243



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



LOS ERRORES DE PRODUCCION  
ESCRITA EN ITALIANO  
DE ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES

T E S I S

Que para obtener el Título de:  
Licenciado en Lengua y Literatura Italianas

P r e s e n t a n:

*María Concepción Reyes Hernández  
Luz Aurora Félix y Corona*



Ciudad Universitaria 1988



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

PAG.

### INTRODUCCION

#### CAPITULO I ORIGEN Y ANTECEDENTES DEL ANALISIS CONTRASTIVO Y DEL ANALISIS DE ERRORES

5

- I.1. El estructuralismo norteamericano.
- I.2. Panorama general del análisis contrastivo.
- I.3. La crisis del análisis contrastivo y el análisis de errores como alternativa para la explicación de los mismos.

#### CAPITULO II LAS TEORIAS DEL INTERLENGUAJE

52

- II.1. Interlenguaje. Larry Selinker
- II.2. Competencia transicional.  
Pit Corder.
- II.3. Sistemas aproximativos.  
William Nemser
- II.4. Los sistemas intermedios.  
Remy Porquier
- II.5. Estrategias de aprendizaje  
y comunicativas.

	PAG.	
CAPITULO III	UNA POSIBLE CLASIFICACION DE	
	ERRORES	93
CAPITULO IV	DESCRIPCION DEL EXPERIMENTO	106
	IV.1. Objetivos del curso.	
	IV.2. Método del profesor.	
	IV.3. Observación del grupo.	
	IV.4. Características del	
	grupo.	
	IV.5. Motivación.	
	IV.6. Antecedentes lingüísticos.	
	IV.7. Descripción del experimen <u>t</u>	
	to.	
	IV.8. Localización de los erro-	
	res.	
CAPITULO V	POSIBLE UTILIZACION METODOLOGICA	
	DE LOS ERRORES	117
CAPITULO VI	POSIBLE UTILIZACION METODOLOGICA	
	DE LOS ERRORES. SUGERENCIAS	120
CONCLUSIONES		196
ANEXOS		200
BIBLIOGRAFIA		251

## INTRODUCCION

El hacer una investigación sobre los errores de producción escrita en italiano de estudiantes hispanohablantes nació en primer lugar de la necesidad de contar con un análisis de errores que se adecúe al proceso de aprendizaje del italiano en México. En segundo lugar, esta necesidad se fundamenta en la creencia de que el conocer el origen de los errores permitirá elaborar materiales didácticos cada vez más adecuados a la enseñanza del italiano y que tomen en cuenta las necesidades de los alumnos no sólo a nivel oral, sino también escrito.

El tema de análisis de errores como objeto de nuestra investigación nos pareció interesante porque como profesores de italiano, quisimos ver si era posible llegar a conocer el origen de los errores de nuestros alumnos de italiano, para luego buscar un posible tratamiento.

Este interés nos llevó a analizar textos de producción escrita de un grupo de estudiantes avanzados de italiano. Escogimos la producción escrita ya que creemos que el interlenguaje que aparece en textos escritos es más estable que el encontrado en las producciones orales. En el ámbito oral el interlenguaje es más vulnerable a la influencia de

factores de tipo emocional. Estos factores provocan la aparición de equívocos al hablar que pocas veces se presentan en un texto de producción, escrita que al ser transcrito en un papel, pierde parte de la carga emotiva que le dan las pausas y el tono de voz de quien lo realiza.

El medio escrito, en cambio, permite la observación de un interlenguaje más regular, pues se proporciona al alumno más tiempo para analizar lo que quiere decir y, por tal motivo, reflexionar más sobre el cómo lo va a expresar.

Consideramos por tanto, que analizar textos escritos era más adecuado para el análisis de errores, objeto de nuestra investigación, ya que la reflexión que hace el alumno a propósito de la lengua es más consciente que la que puede lograr en la producción oral. Esta última puede analizarse, pero tomando en cuenta que está sujeta a mayor número de cambios en lapsos menores.

Es verdad que actualmente, la mayor parte de los cursos de idioma dan prioridad a la enseñanza de la comunicación oral. Es cierto incluso, que muy pocas veces, aún en su propia lengua, el alumno tiene una necesidad real de comunicación a nivel escrito; sin embargo, no podemos hacer a un lado la enseñanza de la habilidad de escritura en la

LM, ya que en los cursos de italiano se ofrece desarrollar en los alumnos las cuatro habilidades.

Una vez analizados los errores e identificadas las causas que los originan, estructuramos una clasificación de errores que permita identificarlos más fácilmente, según su categoría lingüística y su origen psicolingüístico.

Esta clasificación es el producto de los datos lingüísticos extraídos de los textos de un grupo de alumnos del quinto nivel de italiano del CELE, UNAM. Pretendemos que la clasificación sirva a alumnos y profesores de italiano como un modelo para la identificación de causas de errores de producción escrita.

Para el logro de nuestros objetivos dividimos la investigación en seis capítulos. En el primero hablamos de los orígenes del Análisis Contrastivo y su relación (o contraposición), con el Análisis de Errores. El segundo capítulo es una exposición de lo más relevante de las teorías del Interlenguaje que se relacionan con el contenido del capítulo tres. En dicho capítulo relacionamos los datos obtenidos de los textos de los alumnos del CELE, con los procesos que según los autores mencionados en el capítulo precedente, son la causa de formación de un IL y, por ende, de la aparición

de errores. Tomando en cuenta sólo los procesos que identificamos como causa de los errores de los alumnos, damos nuestra propia clasificación basándonos en los tipos de estrategias que según Corder y Tarone, Cohen & Dumas, propiciaban la formación del IL.

En el cuarto capítulo describimos la forma en que llevamos a cabo la recopilación de textos y el análisis de errores. En el quinto capítulo, presentamos los errores ya clasificados con base en el cuadro propuesto en el tercer capítulo. Finalmente, en el sexto y último capítulo damos una serie de sugerencias para la corrección de los errores que, aclaramos, no quiere ser exhaustiva.

Esperamos que este trabajo sirva como texto de consulta a los alumnos de la especialidad en Didáctica de la carrera de letras modernas (específicamente a aquellos que no saben inglés), como un resumen de las teorías del análisis contrastivo, del análisis de errores y del interlenguaje.

NOTA: El Capítulo I, fue elaborado por Luz Aurora Félix Corona. El Capítulo II por Ma. Concepción Reyes Hernández, Los Capítulos III, IV, V y VI, por Luz Aurora Félix Corona y Ma. Concepción Reyes Hernández.

## CAPITULO I

### ORIGEN Y ANTECEDENTES DEL ANALISIS CONTRASTIVO Y DEL ANALISIS DE ERRORES.

#### 1.1. El estructuralismo americano

En el presente inciso nos proponemos dar un panorama general del estructuralismo como el soporte lingüístico-teórico del análisis contrastivo.

En el siglo actual se han desarrollado diversas tendencias en el estudio de la lingüística. En Estados Unidos ésta adquiere un carácter diferente del europeo, debido a que los lingüistas norteamericanos se encontraron con problemas de índole diversa de los europeos.

Los grupos nativos de América planteaban problemas de tipo práctico como la labor misionera por ejemplo, y para resolverlos, era necesario aprender las lenguas de estos grupos. Pero un obstáculo que se presentó fue que las lenguas amerindias no contaban con registros escritos que pudieran ayudar a su estudio. La mayoría de estas lenguas eran habladas por muy pocas personas y se encontraban en vías de desa-

parición. Por esta razón, lingüistas como Boas y Sapir se avocaron a la tarea de analizar y describir estas lenguas, partiendo de un corpus oral.

Fue así como, junto al estudio de las tradiciones, la estructura social y la religión de los grupos indígenas, el análisis de la estructura de las lenguas amerindias constituyó una parte integrante de los estudios antropológicos en Estados Unidos, naciendo así una rama de la antropología: la lingüística antropológica.

Franz Boas (1858-1942), en su introducción al Handbook of American Indian Languages, esbozó su método para la descripción sistemática de dichas lenguas. En su opinión, cada lengua tiene su propia y única estructura gramatical y la tarea del lingüista es descubrir las categorías de descripción apropiadas a cada una de ellas. Sobre esta misma línea se desarrollan los trabajos de Edward Sapir (1884-1939). El:

"Enfoca el lenguaje de manera más humanística, acentúa notablemente su importancia cultural, la primacía de la razón sobre la volición y la emoción [...] así como el hecho de que el lenguaje es puramente humano y no instintivo." (1)

Para Sapir la lingüística se relaciona con la literatura, la música y, de manera especial, con la antropología; él

piensa que la lengua está estrechamente ligada a la vida y a la forma de pensar de quien la habla, y que para describir una lengua es necesario tomar en cuenta estos aspectos.

Sin embargo, el enfoque predominantemente antropológico impidió en cierta forma, un estudio más científico y específico de la lengua en sí misma. Es por esta razón que algunos lingüistas vieron la necesidad de restringir el campo de estudio de la lingüística sin recurrir a otras ciencias, como la psicología, la sociología y la antropología.

Un lingüista que pugñó por esta independencia fue Leonard Bloomfield (1887-1949). Él pensaba que la lingüística debía llegar a ser una disciplina científica y autónoma. Para Bloomfield un estudio científico de la lengua significaba que ésta tomara en cuenta sólo los datos observados, físicamente ~~mensurables~~ mensurables sin considerar la existencia de cualquier otro factor no observable de tipo "espiritual".

Bloomfield basó su teoría en la escuela psicológica conocida como conductismo, aplicándola a la lingüística.(2)

El conductismo aspira a establecer una psicología objetiva, sin recurrir a ningún factor interno como la introspección y la auto-observación, por lo que cualquier comporta-

miento, incluyendo el verbal, se puede explicar y describir con base en estímulos y respuestas, (E-R), sin que interviniera ningún otro factor (3). La lengua también se aprende a través de la asociación de estímulos y respuestas, éstas últimas reforzadas y generalizadas por nuevos estímulos.

En el caso de una L2, el estímulo está constituido, según Jakobovits, por:

"...The environmental conditions that are antecedent to linguistic utterances." (4)

Y las respuestas son las producciones lingüísticas en sí mismas.

Esta teoría trajo como consecuencia un estudio meramente formal de la lengua, sin tomar en cuenta el aspecto semántico de la misma.

Así Bloomfield intentó formular un estudio científico del lenguaje haciendo una descripción rigurosamente formal del fenómeno lingüístico. Para ello recurrió al análisis de la cadena hablada, formulando la Teoría de los Constituyentes Inmediatos.

En esta teoría lingüística, la oración se divide en dos partes, y cada una de éstas es a su vez, subdividida en otras dos, así hasta llegar a los elementos mínimos que no se pueden dividir más (morfemas, fonemas). De este análisis resulta claramente comprensible la estructura de la oración, desde sus elementos más pequeños, hasta los más grandes en su conexión sintáctica.

Sin embargo, este tipo de análisis tiene sus serias limitaciones, ya que en dos oraciones con los mismos constituyentes, que deberían ser equivalentes en significado, a veces éste es distinto.

Esto es muy evidente en los siguientes ejemplos:

Il denaro viene consumato da Carlo ("El dinero es gastado por Carlos") y Il denaro viene consumato da tempo ("El dinero es gastado desde hace tiempo"). En apariencia las estructuras son semejantes, sin embargo su significado es distinto: en la primera oración, pasiva, da Carlo funciona como complemento de agente; con esta estructura se indica que Carlos ha gastado el dinero. En la segunda oración, da tempo es complemento de tiempo; indica que el dinero ha sido gastado desde hace algún tiempo.

La teoría americana estructuralista de la lengua sólo

abarca la clasificación de ciertos elementos de la misma, pero no logra explicar todas las relaciones sintáctico-semánticas que existen en ella; es por ello que es rebatida por otro lingüista: Noam Chomsky.

Chomsky trató de aplicar los métodos estructuralistas al estudio de la sintaxis, pero se dio cuenta de que éstos no podían justificar todas las relaciones entre las oraciones; por ejemplo, que una misma oración tuviera diferentes significados o que dos oraciones, con una estructura gramatical similar, tuvieran diferentes significados.

Chomsky formuló una teoría nueva acerca del estudio de la lengua; él partió de la idea de que los hechos lingüísticos observables son sólo indicios de leyes ocultas y tienen que ser interpretados y complementados haciendo referencia a fenómenos psíquicos. Afirmó que la mente no es una "tabula rasa", sino más bien que los seres humanos nacen con una "predisposición innata" o "estructura" del lenguaje en su mente, la cual determina el aprendizaje que cada persona realiza de su propia lengua.

En consecuencia, todo aprendizaje de una lengua no es el resultado de un E-R, sino de poseer este "sistema gramatical innato" que asume diversas formas, según las diferentes

lenguas humanas.

Esta nueva concepción del lenguaje causó un gran cambio en el campo de la lingüística.

El objeto de estudio de la lingüística, que había sido hasta antes de la aparición de la obra de Chomsky, Syntactic Structures (1957), un conjunto de enunciados al azar, ahora pasa a ser lo que él llamó la Competencia Lingüística, es decir, la capacidad que posee el hablante para generar y comprender enunciados.

A raíz de ésto, el fin de la descripción lingüística ya no es la clasificación de los elementos extraídos de un "Corpus" (conjunto de enunciados), sino:

"...la elaboración de una teoría que explicara la existencia de un número infinito de oraciones en una lengua natural." (5)

En Syntactic Structures, Chomsky dice que el propósito de la teoría lingüística es describir la sintaxis de una lengua, es decir, especificar las reglas gramaticales que subyacen en la construcción de un enunciado (6). Posteriormente, en Aspects of the Theory of Syntax (1965), el objetivo se amplía para explicar todas las relaciones lingüísticas que

tienen lugar entre el sistema fonológico y el sistema semántico de la lengua.

Estos dos sistemas se relacionan entre sí, a través de las reglas de un tercer componente: el sintáctico.

Para lograr ésto, Chomsky parte de su definición de la gramática:

"La gramática de una lengua es un sistema de reglas que determina ciertas correspondencias por pares entre sonido y significado. Consta de un componente sintáctico, un componente semántico y un componente fonológico." (7)

El Componente Sintáctico, describe la estructura profunda y la estructura superficial del número infinito de oraciones que constituirían una lengua.

El Componente Fonológico, atribuye interpretaciones fonéticas a las estructuras superficiales.

El Componente Semántico, atribuye interpretaciones semánticas a las estructuras profundas. (8)

El núcleo de la gramática es la sintaxis, que refleja el aspecto "creativo" o "productivo" del lenguaje, o sea la capacidad que tiene el hablante de generar un número infinito de oraciones. El aspecto fonológico y el semántico, en cambio, son me

ramente "interpretativos", o sea, asignan una interpretación fonética y semántica a las estructuras abstractas.

La primera tarea de la sintaxis es explicar la comprensión de la estructura de las oraciones por parte del hablante. Estas, como se sabe, no son un conjunto desordenado de palabras, sino que están formadas por elementos que tienen una función sintáctica dentro de la oración, como son el sujeto, el predicado, el complemento directo, etc.

El conocimiento que tiene el hablante acerca de la estructura interna de los enunciados, se puede representar en la gramática de Chomsky por medio de las reglas llamadas reglas de estructura de frase. (9)

Por ejemplo, una oración se puede representar en una regla de la siguiente forma:

$$O \text{---}\rightarrow \text{ FN + FV}$$

O = Oración

FN = Frase nominal

FV = Frase verbal

La flecha se interpreta como una instrucción de susti-

tuir el símbolo de la izquierda por la cadena de símbolos que aparece a la derecha.

Las reglas de reescritura nos dicen que el símbolo inicial (O = oración) puede reemplazarse por FN + FV, que son los elementos que lo constituyen.

Así, en una gramática muy sencilla, una frase nominal podría consistir en un artículo (art), seguido de un nombre (n), y una frase verbal podría estar integrada por un verbo auxiliar (aux), un verbo principal (V) y una frase nominal (FN).

1. O-----→ FN + FV
2. FN-----→ art + n
3. FV-----→ aux + v \_ FN
4. aux---→ (poder, querer, haber, ... etc.)
5. v-----→ (leer, pegar, comer, ... etc.)
6. art---→ (un, el, ... etc.)
7. n-----→ (niño, hombre, libro, ... etc.)

Si se continuara aplicando las reglas de estructura para generar cadenas hasta que no haya elementos al lado izquierdo, se llegaría a una cadena terminal .

Por ejemplo:

" El niño ha leído el libro"

O ---> FN = FV (de acuerdo a la regla 1)

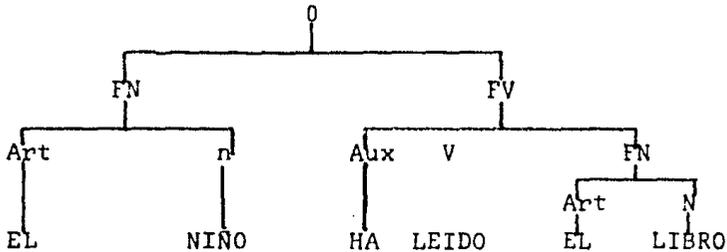
FN ---> art + n (de acuerdo a la regla 2)

FV ---> aux + v + FN (de acuerdo a la regla 3)

FN ---> art + n (de acuerdo a la regla 2)

Cadena terminal : art + n + aux + v + art + n (de acuerdo a las reglas 4,5,6,7,) El + niño + ha + leído + el + libro.

La representación gráfica de la estructura de esta frase se llama marcador de frase y es la siguiente:



Este tipo de reglas de estructura de frase existían implícitamente en algunas gramáticas estructuralistas, pero Chomsky fue el primero que las hizo explícitas y demostró el papel que tenían en las derivaciones de oraciones. Pero,

si estas reglas ya estaban presentes en la gramática estructuralista, ¿cuál es la objeción que pone Chomsky en ellas? En Syntactic Structures, él dice que las reglas de estructura de frase no son suficientes para explicar todos los hechos sintácticos de las lenguas naturales. Por ejemplo el hecho de que una sola oración puede tener diferentes significados. Por lo cual afirma que, además de las reglas de estructura de frase, son necesarias las que él llama reglas transformacionales. A través de la aplicación de estas reglas se puede explicar el hecho de que una oración puede tener una estructura aparente (o superficial), pero diversas estructuras subyacentes (o profundas) y por tanto distintos significados. (10)

Las reglas transformacionales son aplicables una vez que se han utilizado las reglas de estructura de frase.

Existen dos componentes de la sintaxis que corresponden respectivamente a las reglas de estructura de frase y a las reglas transformacionales y son: un componente de base y un componente transformacional. (11)

El componente de base en la gramática de Chomsky, contiene las reglas de estructura de frase que restringen las combinaciones de palabras que se permiten (para no obtener

oraciones sin sentido) y determinan la estructura profunda de cada oración.

El componente transformacional convierte la estructura profunda de la oración en su estructura superficial. He aquí que tenemos entonces una teoría de la relación de la sintaxis con la semántica y con la fonología.

La labor del lingüista consistirá en definir las reglas contenidas en cada uno de estos componentes. Chomsky supone que estas reglas representan la competencia del hablante; se da por sentado que éste conoce, ha "internalizado" o posee una representación interna de estas reglas, ya que sabe cómo generar y comprender oraciones.

Entonces, ¿qué sucede con la adquisición del lenguaje como la veían los estructuralistas, a base de E-R?

Chomsky sostiene que el niño no puede aprender su lengua únicamente con base en la información que recibe cuando otras personas se dirigen a él, o cuando escucha hablar a otros entre sí, pues este contacto con la lengua es limitado, fragmentario e imperfecto. Por lo tanto, él dice que el niño no puede aprender la lengua simplemente por la generalización de sus experiencias inadecuadas o por las emisiones

que escucha. La única explicación es que el niño tiene en su mente la "forma de lenguaje" incluso antes de que aprenda a hablar; se puede decir que él tiene en su cerebro una "gramática universal programada", como parte de su herencia genética. El niño es capaz de aprender cualquier lengua humana s con la base en una información incompleta; ésto quiere decir entonces que debe poseer, como parte de un equipo mental innato, las formas que son comunes a todas las lenguas humanas.

Chomsky alega que el niño no sólo debe poseer una "apetitud para el aprendizaje" y que debe tener "inclinaciones" y "tendencias", sino que debe poseer también un conjunto es pecífico de mecanismos lingüísticos en acción. (Language Acquisition Device). (12)

No bastan las afirmaciones de los conductistas en el sentido de que el aprendizaje de índole general depende de mecanismos de retroalimentación, procesamiento de la información, analogía, etc. Es preciso postular una facultad innata del lenguaje, para explicar el hecho de que el niño utilice la gramática de su lengua nativa con base en el contacto que tiene con la lengua misma.

## 1.2. Panorama general del análisis contrastivo.

Tradicionalmente el aprendizaje de una lengua extranjera se basaba en el estudio de una gramática de tipo prescriptivo, es decir de una gramática que prescribía las reglas del uso correcto del idioma. Los criterios que las determinaban eran muy vagos, porque se basaban, por ejemplo, en la belleza o la lógica, y habían sido formuladas tomando como referencia las reglas de otra lengua generalmente del latín.

La validez de esta gramática fue puesta en tela de juicio por la lingüística moderna, que sostiene que la gramática debe ser "descriptiva" y no "prescriptiva", o sea, tiene que describir el uso real de la lengua, como la hablan sus hablantes y no como deberían usarla "correctamente".

Un intento para ofrecer una gramática descriptiva fue presentado por los modelos estructuralistas y posteriormente por el generativo-transformacional de Chomsky.

En el inciso anterior nos limitamos a mencionar estos dos enfoques (constituyentes inmediatos y generativo transformacional de Chomsky) porque fueron los que se toma

ron como la base teórico-lingüística del análisis contrastivo (A.C.).

De hecho, la teoría estructuralista fue la primera que se aplicó a estudios de tipo contrastivo en los comienzos de esta rama de la lingüística aplicada y, posteriormente, con el avance y el desarrollo de la lingüística teórica, el modelo Generativo-Transformacional.

Conforme ha ido avanzando la teoría lingüística, se han utilizado también otros modelos lingüísticos (Gramática en los Casos de Fillmore, Gramática Contrastiva de Krezesowski, etc...) (13) que no analizaremos porque los modelos de los Constituyentes Inmediatos y Generativo-Transformacional han sido los más usados en estudios contrastivos tanto aplicados como teóricos.

### 1.2.1. Antecedentes históricos del análisis contrastivo

(A.C.)

El análisis contrastivo (A.C.) es, de acuerdo a la definición de Jack Richards:

"The comparison of the linguistic systems of two languages, for example the sound system or the grammatical system..." (14)

Los antecedentes históricos del A.C. se remontan a finales del siglo XIX y principios del actual.

Los primeros estudios fueron predominantemente teóricos (Grandgent 1892, Viëtor 1894, Passy 1912, J.Baudouin de Courtenay 1912, Bogorodickij 1915), si bien el aspecto aplicado no se descuidó (Viëtor, 1903).

En 1928 W.Mathesius, en el Primer Congreso Internacional de Lingüistas, al mencionar cómo establecer un método realmente satisfactorio para el completo análisis de una lengua, señaló que éste se podría obtener únicamente sobre una base estrictamente sincrónica y con la ayuda de una comparación analítica de dos lenguas diferentes, sin ningún tipo de consideración a sus relaciones históricas. (15)

La Segunda Guerra Mundial despertó gran interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras, y se dedicó mucho esfuerzo y dinero a la investigación para crear métodos y técnicas de enseñanza más económicos y efectivos. Durante este periodo los estudios contrastivos se reconocieron como un punto de partida importante en la selección del sílabo, concediéndoseles mayor importancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En 1948 aparece publicado el artículo de Robert Lado, David Reed y Yao Shen: "The importance of the native language in foreign language learning", que se podría considerar como el primer intento de estudios contrastivos modernos.

Posteriormente, los precursores del A.C. moderno son considerados Haugen y Uriel Weinreich por sus estudios sobre bilingüismo en inmigrantes. Uriel Weinreich en su obra Languages in Contact (1954), en la que aplica el modelo estructuralista al A.C., habla por primera vez de la influencia recíproca entre las lenguas, desde el punto de vista sincrónico, a varios niveles: fonético, morfológico y léxico, y define la influencia de una lengua (LN) en otra (LM) como Interferencia:

"...those instances of deviation from the norms of either languages which occur in speech of bilinguals as a result of familiarity with more than one language." (16)

En el mismo 1954, Harris publica su artículo "Transfer Grammar" en el que concibe a las lenguas como un conjunto de reglas e intuye que algunas de estas reglas son compartidas por todas las lenguas y que con base en ellas, las lenguas pueden ser comparadas entre sí, por lo que se le considera el precursor de la teoría de los Universales Lingüísticos (ver pág. 32 de este inciso).

### 1.2.2. Los inicios del A.C. y sus bases

Con la publicación del libro de Robert Lado, Linguistic Across Cultures (1957), nace el A.C. moderno. En su obra, Lado considera que las dificultades de los alumnos se podrían prever con base en un análisis comparativo de la lengua extranjera y la lengua nativa.

El considera que los aspectos similares en ambas lenguas son aprendidos por el alumno con gran facilidad y los diferentes con mayor dificultad. Las diferencias se consideran sinónimos de dificultades y por tanto fuente de problemas de aprendizaje.

Lado cita a Charles C. Fries, lingüista estructuralista norteamericano que fue el primero en aplicar los principios de la lingüística estructural a la enseñanza del inglés.

Fries dice que:

"The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the languages to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner." (17)

Lado apoya este punto de vista afirmando que los libros de texto deben ser graduados en el aspecto gramatical, de léxico, de pronunciación y de contenido cultural, y que esta gradación se puede hacer mejor siguiendo el modelo de comparación que él expone en Linguistics Across Cultures.

El A.C. representa entonces un recurso para conocer cuáles son las causas de los errores de los alumnos al aprender una lengua extranjera.

Sobre esta base se podrá elaborar entonces un sílabo que tome en cuenta las dificultades a las que se enfrenta el alumno, y que permitirá una enseñanza más efectiva.

Esta versión del A.C. se conoce como "predictiva" o versión "fuerte", como fue llamada posteriormente, debido a que fue la tendencia que más siguió el A.C.

Esta versión se basa en las siguientes afirmaciones según Lee (1968) (18):

1. La primera causa y la única que provoca la dificultad y el error en el aprendizaje de una lengua extranjera es la Interferencia que viene de la lengua nativa del estudiante.

2. Las dificultades son principal o completamente debidas a las diferencias entre las dos lenguas.
3. Conforme son mayores éstas, las dificultades de aprendizaje serán más grandes.
4. Los resultados de la comparación entre dos lenguas son necesarios para predecir las dificultades y por lo tanto, los errores que se presentan en el aprendizaje de una lengua extranjera.
5. El contenido y la gradación del curso pueden ser proporcionados por la comparación entre las dos lenguas, sus trayendo lo que es común a ellas, así qué:

"...lo que el estudiante tiene que aprender equivale a la suma de las diferencias establecidas por el A.C." (19)

Dadas las afirmaciones anteriores vemos que el A.C. tiene relación con dos ciencias: la lingüística (restringida al estudio de las propiedades formales del lenguaje) y la psicolingüística (que estudia, entre otras cosas, el aprendizaje del comportamiento lingüístico).

En los inicios del A.C. se acepta la teoría conductis-

ta del aprendizaje. (ver p. 7 del inciso 1)

De acuerdo con esta teoría, aprender una lengua significa entonces adquirir un nuevo conjunto de hábitos. Aquí la Teoría de la Transferencia adquiere suma importancia:

"In its simplest form transfer refers to the hypothesis that the learning of a task (L2) is facilitated (positive transfer) or impeded (negative transfer) by the previous learning of another task (L1), depending on, among other things, the degree of similarity or difference obtained between the two tasks." (20)

Así tenemos que el A.C. se funda en el supuesto de que los estudiantes de una lengua extranjera tenderán a transferir en sus producciones de LM, los rasgos formales de su lengua nativa, como Lado menciona:

"...individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and the meanings of their native language and culture to the foreign language and culture." (21)

### 1.2.3. Componente lingüístico del A.C.

El objetivo del A.C. es comparar paralelamente dos lenguas con un mismo método para poner en evidencia sus semejanzas y diferencias, en todos los componentes del lenguaje.

Cada una de las afirmaciones elaboradas en las descripciones lingüísticas acerca de una lengua se clasifican según el sistema que les corresponde: fonológico, léxico, morfológico o sintáctico. Siguiendo el procedimiento tradicional de descripción, el aspecto fonológico fue el primero en describirse, después el morfológico y por último, el sintáctico.

Según esta teoría, el aspecto fonológico (o sistema de sonidos de la lengua), es básico y amerita prioridad en la descripción lingüística porque, a diferencia del aspecto gramatical y léxico, es más finito y por lo tanto, más factible de ser descrito en forma exhaustiva. También otra razón para esta división es que en el enfoque lingüístico estructural, en el cual, como ya dijimos, se basa el A.C. el componente fonológico no se podía mezclar con los otros.

El A.C. después de describir las dos lenguas en todos sus componentes, yuxtapone cada uno de éstos para compararlos. Organiza las descripciones lingüísticas en una estructura de categorías, y define la estructura en el sentido de una posible disposición lineal de elementos en cláusulas, frases o palabras.

Las unidades de la gramática que entran en la descrip-

ción de cualquier lengua son: oración (sentence), cláusula (clause), frase (phrase), palabra (word), morfema (morpheme).

Estas unidades se ordenan en una escala que va de la más grande a la más pequeña, de tal manera que cualquier unidad es un constituyente directo de la siguiente; la oración está constituida directamente por cláusulas, la cláusula por frase, la frase por palabras y la palabra por morfemas.

En el A.C. tradicional un enunciado de la LN tiene una correspondencia de uno a uno con el enunciado equivalente de la LM. Sin embargo, se sabe que unas lenguas son más explícitas que otras y expresan una misma idea o con más unidades, o con unidades de naturaleza distinta.

Las unidades dentro de una cierta estructura gramatical, tienen una función, por ejemplo el predicado, o el complemento, que está determinada según el lugar que ocupan en la estructura misma.

Y por último el A.C. utiliza las descripciones lingüísticas de un modelo teórico. Carl James cita los siguientes modelos:

1. Estructural "taxonómico" o de los Constituyentes Inmediatos.
2. El Gramatical Generativo-Transformacional de Chomsky.
3. El Gramatical Generativo Contrastivo de Krezeszowski.
4. La Gramática de los Casos de Fillmore. (22)

El pre-requisito para cualquier estudio contrastivo es la disposición de una descripción explícita y precisa de las lenguas a comparar; además es esencial que ambas descripciones sean teóricamente compatibles, o sea sigan un mismo modelo de descripción.

En el inciso 1, se han mencionado brevemente los modelos de los constituyentes inmediatos (estructural americano), y el gramatical generativo de Chomsky, a continuación los mencionaremos en relación al análisis contrastivo.

#### 1.2.3.1. Modelo de los constituyentes inmediatos o estructural taxonómico.

Este fue el primer modelo empleado en el A.C. y se basa en la teoría de los constituyentes inmediatos. Toma como punto de partida un corpus de enunciados de las dos lenguas que se quieren comparar; los analiza con la teoría de los C.I., o sea, explica qué elementos forman los enuncia-

dos y cómo se distribuyen en el eje sintagmático (ver p.8,9 del inciso 1 ) y luego compara un elemento o una clase de elementos de la LN con un elemento o una clase de elementos de la LM.

La comparación sólo puede hacerse entre elementos de un mismo nivel: fonológico, morfológico, etc.

Se realizaron estudios contrastivos con base en la lingüística estructural sobre todo en el nivel fonológico. En el nivel sintáctico se encontraron serias limitaciones para aplicar este modelo, pues establece las correspondencias entre una lengua y otra a nivel de estructuras superficiales sin tomar en cuenta las diferencias de significado.

El punto débil de este modelo es que muestra las diferencias entre las lenguas en la comparación de hechos aislados y no como las diferencias entre sistemas.

#### 1.2.3.2. Modelo gramatical generativo-transformacional de Chomsky

Como vimos en el inciso 1, (p, 16 ), a diferencia del modelo estructural, el G.T. no se basa en un corpus de enun

ciados superficiales, sino en la noción de estructura superficial y estructura profunda; esta última es común a todas las lenguas, así que los sistemas difieren entre sí sólo en la estructura superficial.

A la luz de este concepto, muchas diferencias estructurales entre la lengua meta y la lengua nativa, son desechadas por demostrarse que son meramente superficiales, ya que un mismo significado en la estructura profunda común para ambas lenguas, puede manifestarse en forma distinta en la estructura superficial de éstas. Por ejemplo en italiano tenemos la oración Non ho visto Luigi da tempo y su equivalente en español sería "No he visto a Luis desde hace tiempo". Da tempo y "desde hace tiempo" expresan la misma idea; ambas estructuras quieren expresar el lapso durante el cual no se ha visto a Luis. Sin embargo, en italiano la estructura se manifiesta únicamente con la preposición da, mientras, en español, con la preposición "desde" y el verbo hacer.

Este modelo facilita entonces al A.C., de una base teórica más sólida y de un punto de partida común para la comparación de las lenguas que es la hipótesis de los Universales Lingüísticos:

"La linguistica piú recente [...] afferma che nonostante alcune diversitá dovute in gran parte a fattori ambientali o a mutamenti storici, tutte le lingue hanno in comune molte caratteristiche essenziali. Se tutte le lingue non avessero una struttura generale comune ed un certo numero di processi grammaticali simili, l'A.C. sarebbe ridotta 'ad un mero esercizio tassonomico' in cui le descrizioni sarebbero prive di un qualsivoglia rapporto." (23)

El modelo G.T. se preocupa por describir la competencia gramatical de un hablante ideal y de formular las reglas universales que gobiernan todas las gramáticas de las lenguas naturales. No pretende comparar enunciados ya conocidos en dos o más lenguas, sino los modelos que representan las dos competencias que los generan.

La adquisición lingüística y el problema del aprendizaje de una lengua extranjera, se podría tratar entonces como un problema de aprendizaje cognitivo, como la posesión de un conocimiento de cierto tipo o "competencia" más que como la adquisición de un conjunto de hábitos a través de una serie de estímulos y respuestas.

Una buena razón para usar este modelo en el A.C. es su explicitud; para cada conjunto de estructuras superficiales derivadas de estructuras profundas, se propone una regla explícita.

Otra razón es que este modelo proporciona un medio idéntico para explicar dos lenguas y la naturaleza de las ambigüedades de sus enunciados por medio de la referencia a la estructura profunda. Esta puede aclarar diferentes estructuras superficiales en dos lenguas. El modelo generativo-transformacional proporciona al analista contrastivo un instrumento adecuado para medir el grado de diferencia que existe entre las construcciones lingüísticas de la lengua nativa y la lengua extranjera que se comparan.

Por lo tanto, la diferencia entre el modelo estructural y el G.T., es que el primero está enfocado a ver las correspondencias entre las estructuras superficiales de las lenguas a comparar; el G.T. ve las diferencias entre las reglas que generan las estructuras de esas lenguas.

#### 1.2.4. Desarrollo reciente del A.C.

Los estudios de tipo contrastivo que se realizaron en los últimos años de los 50's y durante los 60's, tenían la finalidad de encontrar las diferencias entre la lengua nativa del estudiante y la lengua meta, y con base en ellas, programar mejores cursos y diseñar materiales que tomaran en cuenta los puntos en los que el alumno podría encontrar más dificultades y por lo tanto, poner más énfasis en su

enseñanza.

A este periodo pertenece la serie The Contrastive Structures Series de Charles A. Ferguson (1962-1965), bajo los auspicios del Centro de Lingüística Aplicada en Washington D.C.

Estos estudios describen las similitudes y las diferencias entre el inglés y los cinco idiomas que más se enseñan en E.U., como el francés, alemán, italiano, ruso y español. Se concluyeron todos los volúmenes de esta serie y sin embargo los referentes al inglés-francés e inglés-ruso, nunca se publicaron.

A la mitad de los años 60's, se iniciaron también en Europa, numerosos estudios de A.C.: El proyecto PAKS sobre alemán-inglés en Kiel y posteriormente en Stuttgart; el polaco-inglés en Poznant; el servo-croato-inglés en Zagreb; el rumano-inglés en Bucarest y el húngaro-inglés en Budapest.

Todos estos proyectos inicialmente tuvieron un propósito pedagógico. Posteriormente, debido a que las investigaciones se hicieron muy extensas, se incluyó en ellos el aspecto teórico.

No obstante todos estos esfuerzos aún no se ha podido publicar una gramática contrastiva completa.

En 1968, el A.C. (basado en el estructuralismo), fue duramente criticado durante la Conferencia de Georgetown; tanto que hoy en día muchos consideran esta crítica como la última palabra que se dijo en cuanto al A.C. En esta conferencia se introdujo el Análisis de errores como un elemento en oposición al A.C. Posteriormente, en 1971, esta alternativa fue revalorizada en la Conferencia del Pacífico en Lingüística Contrastiva y Universales de la Lengua, realizada en Hawaii.

La crítica de la Conferencia de Georgetown, además de otros factores que se discutirán más tarde (ver p.41+2 del inciso 1.3), influyó notablemente en la disminución del interés por el A. C. en E.U. a principios de los 70's. Las bases del A.C. fueron revisadas y la versión "fuerte" o "a priori" se sustituyó por la versión llamada "débil". Según esta nueva versión el papel del A.C. se restringe a explicar los errores debido a la interferencia de la lengua materna que son identificados por el análisis de errores. Así, por ejemplo el proyecto de estudios contrastivos entre el inglés y el sueco (SECS) en Lind, se concentró en un análisis de errores.

De igual forma, muchos estudios sobre otras lenguas, el finlandés, el danés y el francés, entre otros, aplicaron metodologías eclécticas con fines prácticos.

La historia de la lingüística contrastiva demuestra que las descripciones lingüísticas han cambiado a través del tiempo de acuerdo al desarrollo de la teoría lingüística. Así por ejemplo, en el proyecto llamado Contrastive Structures Series, el modelo generativo transformacional, sustituyó el de los constituyentes inmediatos en los últimos estudios de la serie.

Muchos estudios de los años '70s tomaron ambos modelos, el de los C.I. y el G.T., sin adherirse completamente a cualquiera de ellos (por ejemplo el rumano-inglés y el serbo-croato). El único que tuvo un sólo modelo fue el proyecto polaco-inglés, que se basó en la semántica generativa.

La concepción del lenguaje de Chomsky ponía énfasis en el estudio de la estructura lingüística desde el punto de vista formal, como meta en sí misma, sin tomar en cuenta con qué objeto y en qué circunstancias el hablante de una lengua elabora sus expresiones, es decir sin referencias al uso real de la lengua:

"Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son las limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real." (24)

Las investigaciones lingüísticas realizadas en esos mismos años modificaron el concepto chomskiano de competencia lingüística. Esta es ahora sólo un componente de la competencia comunicativa (25), es decir, la habilidad de comunicarse en forma apropiada y correcta en una determinada situación.

¿Cómo influye esta visión sociolingüística del lenguaje en el A.C.?

Los estudios contrastivos que hemos mencionado se basaban en modelos que sólo describen la competencia lingüística. Para la sociolingüística en cambio, el lenguaje debe ser estudiado en su contexto social.

Los investigadores propone actualmente que el A.C. relacione los resultados del análisis con los aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos que intervienen en la competencia comunicativa.

Para lograr este propósito, Kari Sajaavara (26) menciona que las investigaciones del A.C. se deben ampliar en las siguientes áreas:

- 1) Investigación lingüística. Es necesaria en los distintos niveles de análisis lingüístico (fonética, sintaxis, semántica, léxico, y a nivel de texto). No es suficiente analizar los sistemas de las dos lenguas como meros paralelos; en cambio, estos sistemas tienen que ser puestos uno junto al otro en contextos relevantes para hacer observaciones en los parámetros que afectan la inteligibilidad de los mensajes en la situación comunicativa. Esto implica una investigación en el discurso LN y LM de los informantes y de su conducta comunicativa verbal y no verbal con hablantes nativos y no nativos de la lengua meta.
- 2) Investigación Psicolingüística. Esta deberá incluir la investigación de los tipos de titubeo y pausas permitidas en el discurso de la LM sin que la comunicación sea tergiversada, y también el estudio de los efectos que producen el titubeo y la timidez en la LN y la LM, particularmente aquellos que se relacionan con una competencia lingüística insuficiente. También son necesarios los estudios de psicolingüística contrastiva de varios factores emoti-

vos y de aptitud.

- 3) Estudios contrastivos sociolingüísticos. En esta área es necesario estudiar las decisiones sociales que un hablante oyente toma para hacer que sus enunciados sean aceptables en una situación social determinada. Las distintas funciones comunicativas de la lengua; los roles del hablante oyente (incluyendo el rol del extranjero) y las distintas normas que afectan la comunicación, deberán ser investigadas desde un punto de vista contrastivo.

Aunque algo ya se ha iniciado al respecto, aún queda mucho por hacer en el campo del A.C. actual.

- 1.3. La crisis del análisis contrastivo y el análisis de errores como alternativa para la explicación de los mismos.

Los estudios acerca del aprendizaje de la lengua extranjera, llevados a cabo a principios de los '70s, hicieron surgir nuevos conocimientos sobre el proceso por el cual ella se aprende.

Estos estudios demostraron que la interferencia no era

la única causa de los errores (27) pues éstos también se pueden originar por los mismos procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, como son la sobregeneralización de una regla, o la aplicación de otro tipo de estrategias. Los errores pueden ser causados también por factores extralingüísticos de tipo psicológico (como son el cansancio, el stress, el nerviosismo) o de tipo pedagógico (técnica de enseñanza, la gradación de los elementos del curso, los materiales que se utilizaron, etc.).

Es así como surge el interés por estudiar la ejecución lingüística del alumno en sí, con el fin de profundizar el conocimiento respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y los procedimientos por medio de los cuales se realiza.

Se concedió mucha importancia a los errores cometidos por los aprendientes, pues se creía que con base en ellos, se podía conocer la competencia que, en un momento dado, los aprendientes tienen de la lengua extranjera. Este estudio se llamó Análisis de Errores (A.E.). Desde esta nueva perspectiva, los errores no se consideran como la prueba de la no adquisición de una regla, sino como una manifestación del proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. El alumno al cometerlos, demuestra que está elabo-

rando sus hipótesis sobre la lengua extranjera que está aprendiendo.

El surgimiento del A.E. provocó que el A.C. entrara en una etapa de crisis debido a las críticas de que fue objeto por parte de profesores y lingüistas. Estas críticas fueron principalmente en relación a sus predicciones y a su base psicolingüística.

La primera crítica fue hecha sobre todo por los profesores, pues éstos argumentaron, con base en su experiencia, que existían numerosos errores que los alumnos cometen y que el A.C. no había logrado predecir.

La segunda se refiere a la validez de la teoría de la interferencia como la única causa de los errores, que fue puesta en tela de juicio por los investigadores, debido al surgimiento de las nuevas hipótesis sobre causas de errores que mencionamos anteriormente.

Sin embargo, como ya mencionamos, las críticas fueron rebatidas por otros lingüistas (28) y la versión "predictiva" del A.C. fue sustituida por la versión "débil". (29)

El A.E., en cierta forma, se presenta superior al A.

C. por dos motivos:

1. El A.E. no sufre las limitaciones del A.C. en el sentido de que éste último se limita a estudiar la interferencia interlingüística (de la lengua nativa a la lengua meta). El A.E. considera todo tipo de errores, incluso aquellos de tipo intralingual (al interior de la lengua meta, debidos a procesos de ésta en sí misma).
2. El A.E., a diferencia del A.C., provee datos extraídos de problemas ya experimentados, y no de problemas hipotéticos, por lo tanto proporciona elementos para el diseño de técnicas pedagógicas más eficientes. El A.E. no se enfrenta a los complejos problemas teóricos encontrados por el A.C., como por ejemplo el problema de las equivalencias: cuál estructura de la lengua nativa corresponde a otra de la lengua extranjera que se compara. (30).

Basándose en tales argumentos, algunos investigadores proponen que un análisis basado en un corpus de errores da los mismos resultados satisfactorios en menos tiempo, que aquéllos proporcionados por el A.C.

Sin embargo, esta afirmación no es del todo válida ya que

existe la evidencia de los estudios realizados por algunos lingüistas (Duskova, Madaraz, Richards, Schachter), los cuales demuestran que precisamente los errores que el A.C. analiza, son aquéllos que no surgen en un A.E., es decir, que ambos análisis arrojan datos distintos en sus resultados por lo que se complementan mutuamente. (31)

En sus inicios el A.E. tuvo objetivos meramente prácticos ya que se concibió y realizó para contribuir al diseño de materiales y estrategias pedagógicas. Se creyó que el A.E., al identificar y explicar los errores cometidos por un mismo grupo de estudiantes podría ayudar a:

1. Determinar la secuencia de presentación de elementos en el libro de texto y en el salón de clases, presentando primero los que supuestamente ofrecen menos dificultad y posteriormente los más difíciles.
2. Decidir el grado relativo de énfasis, explicación y práctica requerida por los elementos de la lengua meta.
3. Establecer ejercicios terapéuticos de error,

El modelo de investigación experimental de los primeros estudios del A.E. siguió en general los pasos que en se

guida se enumeran:

1. Recopilación de los datos (errores), generalmente extraídos de una composición "libre" elaborada por los alumnos, o de un examen elaborado a propósito.
2. Identificación de errores, atribuyendo un valor al error, con respecto a un cierto criterio.
3. Clasificación de tipos de errores (Ejemplo: errores de concordancia de artículos, de formas verbales, etc.)
4. Porcentajes de la frecuencia de tipos de errores (es decir, cuántas veces se presenta un mismo tipo de error y qué significa ésto.
5. Identificación de las áreas de dificultad de la lengua meta.
6. Elaboración de ejercicios de corrección. (32)

Estudios más sofisticados (Rossipal 1971, Duskova 1969) incluyeron además: El análisis de la causa de los errores (por ejemplo: interferencia interlingual, sobregeneralización, inconsistencia en el sistema de escritura de la

lengua meta); la determinación del grado de perturbación causado por el error (o la gravedad del error en términos de comunicación, normas, etc.).

La inclusión de estas dos tareas permitió hacer un A. E. más extenso y elaborar una teoría de los errores.

Según la visión conductista del aprendizaje de una lengua extranjera, el error se consideraba como la señal de que el estudiante no dominaba perfectamente la gramática de la lengua extranjera, y era algo dañino que debía erradicarse a toda costa. En cambio, los nuevos estudios lingüísticos profundizan en el estudio del error y le atribuyen un valor fundamental en el proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Se ha discutido mucho si el A.E. debe considerarse como la alternativa al A.C. (posición americana) o como un subcomponente de éste (posición británica). Actualmente se propone que ambos complementen mutuamente el A.E. y A. C. mismos que deben ser correlacionados uno con otro.

NOTAS CAPITULO I

1. "Los Bloomfieldianos". mimeo (p. 32)
2. Robert H. Robins. Storia della linguistica. Bologna: Il Mulino, 1967 (p. 258)
3. Bertil Malmberg, Los nuevos caminos de la lingüística. México, D.F.: Siglo XXI, 1983 (p. 178)
4. Carl James. Contrastive Analysis. London: Longman, 1980. (p. 13)
5. John Searle. La revolución de Chomsky en la lingüística. Barcelona: Anagrama, 1974. (p.3)
6. Cfr. Noam Chomsky. Estructuras sintácticas. México D.F.: Siglo XXI, 1974 (p. 68, 26, 27)
7. Ibid. "La naturaleza formal del lenguaje" en Sara Bolaño, la. Ed. Antología de temas de lingüística. México D.F., UNAM, 1978 (p. 53)
8. Ibidem.
9. Cfr. John Searle, Op. cit.(p. 23)
10. Cfr. Ibid.(p. 27, 28, 31, 32.)

11. Cfr. Ibid. (p. 7, 8)
12. Cfr. Ibid. (p. 9, 10, 11)
13. Cfr. Carl James Contrastive Analysis. London: Longman, 1980. (pp. 35-60)
14. Jack Richards. et al. Dictionary of Applied Linguistics. England: Longman House, 1985. (p. 63)
15. Rudolf Filipovic, "Some basic methodological questions of C.A." en Linguistica Contrastiva, Atti del XIII Congresso Internazionale di Studi. Atti 26-28 maggio 1979. Roma: Bulzoni, 1982. Pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana. (p. 5)
16. Carl James op. cit. (p. 12)
17. Gerhard Nickel "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching" en Gerhard Nickel. Papers in Contrastive Linguistics. Great Britain. Cambridge University Press 1971. (p. 2)
18. Cfr. S.N. Sridhar "C.A., E.A. and Interlanguage" en Jacek Fisiak, Contrastive linguistics and the Language Teacher". Oxford. Pergamon Press. 1981. (p. 211)
19. Idem.

20. S.N. Sridhar, op. cit. (p. 211)
21. Carl James. op. cit. (p. 14)
22. Cfr. Ibid (p. 36)
23. Giuseppina Coviello "Per un riesame critico dell A.C.". en Antonio Anato,(a curadi) Analisi Contrastiva e Analisi degli errori. Roma: Bulzoni Editore. 1981 (p. 109)
24. Noam Chomsky. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, España: Aguilar; 1970. (p. 5, 6)
25. Cfr. Dell H.Hymes "On Communicative Competence" en Pride y Holmes Sociolinguistics. Londres: Penguin, 1972.
26. Cfr. Kari Sajavaara. "Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach". en Jacek Fisiak op. cit.(p. 51)
27. Cfr. Pit Corder (The Significance of Learners' Errors". IRAL. Vol. V.nº4 (1967).  
También Dusková. L. "On Sources of Errors in Foreign Language Learning". IRAL. Vol. VIII. nº 1 (1969) y Jack Richards "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", English Language Teaching. Nº 25, (pp. 204-219).
28. Cfr. Carl James. "The Exculpation of Contrastive Linguistics". en Gerhard Nickel. (ed) Papers in Contrastive

Linguistics. Cambridge: University Press, 1971.

(pp.53-66)

29. Antonio Amato. "Alcune considerazione sull'Analisi Contrastiva e Analisi degli errori". en A. Amato (a cura di) op.cit. (p.7)
30. Cfr. S.N. Sridhar "Contrastive Analysis; Error Analysis and Interlanguage". en Jacek Fisiak. 1ª ed. op.cit. (p.223)
31. Ibidem.
32. Ibidem op.cit. (p.222)

TRADUCCION DE CITAS, CAPITULO I \*

4. "... las condiciones ambientales que anteceden a las producciones lingüísticas".
14. "La comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, por ejemplo el sistema de sonidos o el sistema gramatical".
16. "Aquello ejemplos de desviación de las normas de cualquiera de las dos lenguas que se producen en el habla de los bilingües como resultado de la familiaridad con más de una lengua".
17. "Los materiales más eficaces son aquellos que se basan en una descripción científica de las lenguas por aprender, cuidadosamente comparadas con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiente".
20. "En su forma más simple la transferencia se refiere a la hipótesis de que el aprendizaje de una tarea (L2) se facilita (transferencia positiva) u obstaculiza (transferencia negativa), por el aprendizaje previo de otra tarea (L1), dependiendo, entre otras cosas, del grado de similitud o diferencia obtenida entre las dos tareas".

21. "Los individuos tienden a transferir las formas y los significados y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativa a la lengua y cultura extranjera".
23. "La lingüística más reciente [...] afirma que no obstante algunas diversidades, debidas en gran parte a factores ambientales o a cambios históricos, todas las lenguas tienen en común muchas características esenciales. Si todas las lenguas carecieran de una estructura general común y un cierto número de procesos gramaticales semejantes, el A.C. se reduciría a un simple ejercicio taxonómico en el cual las descripciones serían autónomas sin relación alguna".

\* Todas las traducciones son de Luz Aurora Félix Corona y la numeración que siguen observa el número de cita que se da en el capítulo.

## CAPITULO II

### LAS TEORIAS DEL INTERLENGUAJE.

El aprendiente\* de una lengua meta (LM), cuando intenta comunicarse con hablantes nativos de la lengua que desea aprender, o cuando habla con otros aprendientes de la misma LM, emplea una producción lingüística que difiere tanto de su lengua nativa (LN), como de la LM. A dicha producción lingüística se le ha llamado: Competencia de transición (1); Dialecto idiosincrático (2); Interlenguaje (3); Sistema aproximativo (4) por mencionar sólo algunos términos.

Para los fines de esta investigación, utilizaremos el término de interlenguaje para denominar al sistema lingüístico de los aprendientes, término que será entendido como un lenguaje no permanente y expuesto a cambios en el tiempo.

Aunque ya en 1953 U. Weinreich había hablado de identificaciones interlinguales (5) y James Carl en 1971 habló de Interlingua (6), el primero en utilizar el término de interlenguaje, fue Larry Selinker en 1969 primero, y posterior-

\* Llamaremos así al individuo que aprende una lengua extranjera, tanto en un ambiente natural como en una situación formal de aprendizaje.

mente en 1972, en su artículo "Interlenguaje" (7).

Existe literatura importante sobre el tema de los sistemas comunicativos del aprendiente, anterior al artículo de Selinker, sin embargo, hablaremos primero de este artículo pues de alguna manera su término interlenguaje y su teoría, motivaron un cambio en el enfoque dado al estudio del sistema lingüístico del aprendiente por parte de los lingüistas aplicados. Este cambio a su vez, motivó que se viera al aprendizaje desde la perspectiva del aprendiente y no del profesor.

A partir de 1972 y a lo largo de los 15 años que han pasado desde la aparición del artículo de Selinker, su teoría y la de otros autores, Pit Corder y William Nemser, han sido la base de todos los estudios sobre interlenguaje, análisis y clasificación de errores.

En los primeros tres incisos de este capítulo se presenta un panorama general de las teorías de Selinker, Nemser y Corder respecto a los sistemas comunicativos del aprendiente; en el cuarto inciso, se hablará de Remy Porquier, y finalmente en el inciso cinco presentamos un panorama general de las estrategias de aprendizaje y comunicativas que sirven a los propósitos de nuestra investigación.

## II.1. Interlenguaje.

Larry Selinker.

De acuerdo con Larry Selinker, para poder desarrollar una adecuada teoría psicolingüística del aprendizaje de lenguas extranjeras, es necesario estudiar los datos de las producciones lingüísticas del aprendiente, ya que sin ellos, es casi imposible determinar qué elementos son relevantes para la teoría misma. Asimismo, Selinker propone que para entender mejor el proceso de aprendizaje de lengua meta, el aprendizaje se analice desde el punto de vista del aprendiente y no del enseñante, esto es, partiendo de cómo se aprende una lengua y no de cómo se enseña.

Para él, los datos psicológicos más significativos en el aprendizaje de una lengua meta son aquellos actos de comportamiento\*, que permiten comprender las estructuras psicolingüísticas y los procesos que subyacen al intento de una ejecución significativa (Attempted Meaningful Performance) (8). Esta ejecución significativa se refiere:

"... to the situation where an 'adult' attempts to express meanings, which he may already have, in a language which he is in the process of learning,"(9)

\* que son los datos lingüísticos producidos por el aprendiente.

Selinker señala que para identificar tales actos de comportamiento en el aprendiente, es necesario dar crédito a los postulados teóricos que mencionan la existencia de una estructura psicológica en el adulto que él llama estructura psicológica latente, que puede activar su capacidad lingüística al momento de aprender una lengua extranjera. Selinker la compara con el término estructura lingüística latente, empleado por Lenneberg en 1967 para indicar la existencia de una organización estructurada en el cerebro, que permite a todo individuo normal adquirir su LN; dicha estructura es el correspondiente biológico de la gramática universal y es adaptada por el niño a una estructura que se reconoce en una gramática determinada, de acuerdo a ciertas fases específicas de madurez.

La estructura psicológica latente de que habla Selinker no tiene relación alguna ni con la gramática universal, ni tampoco con la gramática de una lengua determinada, únicamente está presente de manera potencial en todo aprendiente y, de acuerdo con Selinker, puede activarse cuando los aprendientes intentan comunicarse en LM.

El estudio de los enunciados de los aprendientes al intentar comunicarse en la LM, condujeron a Selinker a postular la existencia de un sistema lingüístico distinto al de

la LN y al de la LM que él llama interlenguaje. Haciendo a un lado a aquellos aprendientes que logran activar la estructura lingüística latente, de tal modo que adquieren una competencia lingüística (en el sentido chomskyano) de la LM idéntica a la de un hablante nativo, para poder elaborar una teoría del aprendizaje de una lengua extranjera, el análisis de los actos de comportamiento debe considerar para su estudio las formas lingüísticas producidas por los aprendientes cuando se expresan en su IL, cuando se expresan en su LN y las producciones (utterances) de hablantes nativos de la LM.

Los datos así obtenidos permiten comprender qué conocimientos son la base del IL y cuáles procesos psicológicos subyacen a la formación del mismo con base en una identificación interlingüística de las estructuras lingüísticas superficiales paralelas en los tres sistemas y, principalmente, con base en el análisis de las estructuras superficiales en las producciones lingüísticas del aprendiente.

Selinker menciona la existencia de cinco procesos centrales que rigen la formación del IL. Estos cinco procesos se dan en el aprendiente independientemente de su lengua nativa y de la lengua que está aprendiendo; por lo tanto, son procesos similares de una lengua a otra y de un aprendiente

a otro, aunque el interlenguaje que resulta de la activación de tales procesos no sea el mismo en todos los aprendientes. Estos procesos son:

1. La transferencia lingüística.
2. La transferencia de enseñanza.
3. Las estrategias de aprendizaje de la lengua meta.
4. Las estrategias de comunicación en la lengua meta.
5. La sobregeneralización del material lingüístico de la LM.

Debido al proceso de transferencia lingüística el aprendiente transfiere elementos fonéticos, morfológicos, léxicos, o sintácticos de su lengua nativa a la LM. Habrá elementos similares que no causen ningún problema al asimilarse o al utilizarse para comunicar, pero habrá muchos otros que con frecuencia son causa de error y suelen ser los que se fosilizan.

El fenómeno de fosilización consiste en una tendencia del aprendiente a mantener en su interlenguaje ciertas reglas y subsistemas lingüísticos, incorrectos todos, que pueden darse en el nivel morfológico, fonético, léxico, semántico y sintáctico. Un ejemplo de fosilización por transferencia lingüística en el nivel sintáctico es el uso por parte

de aprendientes hispanohablantes de la preposición A en enunciados cuyo verbo rige un complemento directo en italiano.

Ejemplo:

Abbiamo visto a Marco\*      Abbiamo visto Marco.  
(Vimos a Marco)

Voglio conoscere al tuo amico\*      Voglio conoscere il tuo amico.  
(Quiero conocer a tu amigo)

Otros errores se deben al proceso de transferencia de enseñanza. En este proceso el material utilizado por el profesor (la forma en que se utiliza dicho material en el aula de clase) es la causa de la producción de errores. Si no se tiene cuidado al seleccionar el material o se presta poca atención al presentarlo a los estudiantes, la consecuencia podría ser que el estudiante no sepa emplear adecuadamente el material lingüístico que se le proporciona. Producirá exactamente aquello que se le enseñó ambiguamente.

También el proceso de estrategia de aprendizaje interviene en la formación del IL. No existe todavía una definición de estrategia en términos psicológicos. Selinker, junto con otros autores, considera que aparecen estrategias en el

manejo del material lingüístico, de manera consciente o inconsciente, cada vez que el aprendiente siente que no tiene una competencia lingüística suficiente. Se puede considerar como una estrategia de aprendizaje, por ejemplo, la tendencia de los aprendientes a reducir el sistema lingüístico de la LM a uno más simple, evitando usar ciertos elementos de la lengua como los artículos, las marcas de pluralización y otros, lo que hace que su interlenguaje parezca un telegrama.

El proceso de estrategia de comunicación se confunde a veces con el anterior; los ejemplos de Selinker para este tipo de estrategia son similares a los que da para la estrategia de aprendizaje y propone que sea el maestro quien decida si el tipo de error producido se debe a una y a otra estrategia.

Con el proceso de sobregeneralización el aprendiente tiende a expandir las reglas lingüísticas de la LM que conoce, aplicándolas unas veces con éxito, otras erróneamente en sus producciones. El aprendiente utiliza equivocadamente formas de la LM porque desconoce las restricciones a las que están sujetas dichas formas. No está consciente de las limitaciones de uso del lenguaje.

Para Selinker todo el sistema lingüístico del aprendiente descansa sobre el uso de cada uno de estos cinco procesos. Los errores que el aprendiente comete no son siempre fácilmente adjudicables a un proceso específico; habrá errores que puedan deberse a más de un proceso a la vez, por tanto los lingüistas y analistas de errores deben tener no sólo cuidado, sino también paciencia, al intentar clasificarlos en cualesquiera de los cinco procesos.

Cada elemento gramatical, regla de uso o subsistema de la lengua extranjera mal utilizado por el aprendiente, o sea cada error, es, junto con las producciones correctas dentro de su interlenguaje, prueba de que se está llevando a cabo uno (o más) de los procesos que Selinker llama centrales. La aparición de errores que se repiten periódicamente en la producción del IL, esto es, la aparición del fenómeno de fosilización no tiene relación alguna con la edad del aprendiente ni con su mayor o menor exposición a la LM; no obstante, los estudios hechos en este campo han demostrado que existen ciertos errores que son característicamente específicos de hablantes de una determinada lengua. Algunos errores que producirían hablantes de japonés al estudiar italiano, quizá nunca aparezcan en la producción de hablantes de español, al estudiar el mismo idioma.

Los errores debidos a la fosilización pueden corregirse por medio de ejercicios pertinentes, pero permanecen como ejecución potencial. En cualquier momento pueden reaparecer aun cuando se pensara que habían sido erradicados. Esta reaparición se da sobre todo cuando el aprendiente está teniendo dificultades gramaticales con la LM o cuando está ansioso, nervioso o extremadamente relajado.

Selinker propone que para entender cada vez más qué cosa es el IL y cómo se desarrolla, el camino ideal es estudiar la producción lingüística obtenida de cada uno de los tres sistemas. (LN, IL y LM), así como el estudiar el aspecto psicológico que interviene en la formación del IL mismo.

## II.2. Competencia transicional.

Pit Corder.

De los estudios de Corder respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras se han derivado varias definiciones de lo que él considera el interlenguaje.

En el año de 1967, en su artículo "The Significance of Learners' Errors", Corder retoma y explica la distinción entre adquisición del lenguaje y aprendizaje de una lengua

extranjera, ya postulada por Lambert (1966) y Carrol (1966) (10). Según Corder, las características de ambas operaciones son las siguientes:

La adquisición:

- es inevitable.
- es parte del proceso de madurez.
- no existe precedente lingüístico previo.
- es una necesidad comunicativa real.

El aprendizaje:

- es opcional.
- se da luego de la madurez cerebral (sin considerar los casos de bilingüismo).
- hay el antecedente lingüístico de la LN.
- su motivación se da por:
  - a) necesidad comunicativa.
  - b) gusto.
  - c) obligación.
  - d) otras causas.

Esta distinción tiene, sin embargo, un punto de coincidencia primordial: ambos conceptos, adquisición y aprendizaje, comparten una necesidad de comunicación por parte de quien usa la LN ó la LM. Aunque en el caso de la adquisición la necesidad es mayor, pues en el individuo no hay precedentes lingüísticos, en el aprendizaje esta falta de necesidad "real", se ve compensada ampliamente con la motivación de aprender una lengua extranjera.

Corder acepta la hipótesis de que el niño nace predis-  
puesto a la adquisición del lenguaje, y que un mecanismo in  
terno desconocido le permite procesar los datos disponibles  
para crearse una gramática de la lengua a la cual está ex-  
puesto. Esta hipótesis fue aplicada al aprendizaje de len-  
guas extranjeras por H. Palmer, quien sostiene que la capa-  
cidad de asimilación de la lengua propia del niño, permanece  
latente y disponible en la mente luego de haberse adquirido  
la LN. (11)

De acuerdo con esta hipótesis, Corder propone que cuan-  
do se aprende una lengua extranjera el aprendiente hace uso  
de ciertas estrategias que son similares a las que utilizó  
para adquirir su LN, aunque añade que la adquisición de la  
LN y el aprendizaje de la LM difieren por muchos factores,  
de los cuales el principal es la presencia o ausencia de mo  
tivación en el aprendiente. Otro factor lo constituye su ni  
vel de inteligencia.

Ahora bien, si los mecanismos utilizados para el apren-  
dizaje son tan similares a los de adquisición, es comprensi-  
ble y aceptable que en el interlenguaje del aprendiente se  
encuentren errores de producción, tal como se encuentran  
errores en el habla de los niños.

Corder dice que tanto el niño como el aprendiente poseen un sistema definido de lenguaje en todo momento de su desarrollo lingüístico, que no es ni el sistema de los adultos, en el caso de los infantes, ni el sistema de la lengua meta en el caso de los aprendientes. A este sistema de los aprendientes Corder lo llama competencia transicional y lo define como:

"... the student's underlying knowledge of the language to date..." (12)

Todos los errores, o desviaciones lingüísticas, que aparecen en esta competencia transicional, son la mejor evidencia de que el alumno está formándose un interlenguaje. Para Corder, los errores, que hasta principios de los años 60's eran considerados como un subproducto del proceso de aprendizaje, son considerados como una fase ineludible del proceso mismo.

El aprendiente produce desviaciones lingüísticas como el niño o como cualquier otro hablante de una lengua, que se deben a factores emocionales como cansancio, nerviosismo, descuido o a lapsus de memoria. Dichos errores pueden ser corregidos inmediatamente después de realizados ya que no reflejan en modo alguno el desconocimiento de la lengua. Corder los llama equivocos o errores no-sistemáticos.

Sin embargo, él mismo habla de desviaciones que se repiten en el interlenguaje del aprendiente. A éstas las llama error o error sistemático. Estos errores sistemáticos son prueba del sistema lingüístico del aprendiente en un determinado estadio del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Corder dice que no hay relación directa entre lo presentado en un programa de enseñanza y el número de reglas lingüísticas que el aprendiente toma para formar su interlenguaje. El presupone que es el aprendiente el que regula lo que va aprendiendo en relación directa a los que fueron sus mecanismos de adquisición de la lengua. Subraya la importancia de crear un programa cada vez más acorde a las necesidades específicas de los aprendientes, aunque la considera como una labor muy lenta dada la dificultad metodológica para especificar cuáles son dichas necesidades. Para ello al estudiar la competencia lingüística transicional del aprendiente, el profesor puede verificar el avance lingüístico de su aprendizaje y el índice del éxito o fracaso que está teniendo su enseñanza. Puede incluso saber en que aspectos lingüísticos debe enfatizar y en cuáles ya no es necesario insistir. El investigador, por su parte, puede investigar cómo es el proceso de aprendizaje y qué estrategias usa el aprendiente para descubrir la lengua. Por último, el apren-

diente mismo, analizando su competencia transicional, puede confirmar o rechazar sus hipótesis respecto a la lengua meta. Al descubrir sus errores, el aprendiente tiene mayores posibilidades de corregirlos; el investigador, al analizarlos, puede proporcionar materiales más adecuados para la creación de programas más acordes a las necesidades del aprendiente y por último, el profesor, al conocer los errores de sus aprendientes, puede ayudarlos no sólo a descubrirlos por sí mismo, sino a corregirlos.

Ya para el año de 1971 Corder deja de llamar competencia transicional al interlenguaje del aprendiente y lo nombra dialecto idiosincrático. (13)

Dialecto porque, de acuerdo a un criterio lingüístico, comparte una serie de reglas, aunque no la totalidad de ellas, con la LM, e idiosincrático porque sus reglas son exclusivas de un sólo individuo. No es compartido por un grupo social y presenta dificultad de interpretación.

Además, este dialecto es generalmente inestable pues en el afán de comunicar, el aprendiente va mejorándolo poco a poco hasta hacerlo lo más parecido posible al dialecto social\*.

\* dialecto social=lengua de una comunidad lingüística.

Corder da cuatro tipos de dialecto idiosincrático:

- 1) el de los poemas;
- 2) el del habla de los afásicos;
- 3) el del lenguaje infantil; y
- 4) el del lenguaje de los aprendientes.

Este último es para Corder un lenguaje regular, sistemático y significativo; tiene su propia gramática, pero al mismo tiempo es inestable (aunque no varía mucho en un lapso corto de tiempo) y puede presentar enunciados difíciles de entender o poco interpretables aún para hablantes nativos de la LM.

Todos los enunciados del aprendiente deben verse como enunciados idiosincráticos, esto es producto de su dialecto idiosincrático y por lo tanto susceptibles de ser analizados.

Para un análisis de estos enunciados, Corder propone el uso del siguiente cuadro de clasificación:

- 1) los enunciados normales (son correctos gramaticalmente)
- 2) los enunciados idiosincráticos encubiertos (son correctos gramaticalmente, pero no se entienden)

- 3) los enunciados idiosincráticos abiertos (son enunciados que no se entienden, incorrectos)

Corder señala que se da una interpretación a los enunciados en la LN, a fin de determinar las causas de aparición de las desviaciones lingüísticas desde el punto de vista psicolingüístico. Este análisis de comparación bilingüe (Bilingual comparison), como lo llama el autor, debe servir para estudiar cómo y qué es lo que se aprende cuando se estudia una lengua extranjera.

Otra consideración de Corder con respecto al interlenguaje aparece en 1975 con el nombre de código simplificado del lenguaje. (14). Corder dice que parte de la competencia lingüística del adulto consiste en poder reducir su sistema lingüístico en el momento en que lo desea. Ejemplos de esta capacidad de reducción son el lenguaje telegráfico, el de las instrucciones, el de la imitación del lenguaje infantil y el de la imitación del lenguaje de los extranjeros. Estos tipos de lengua pertenecen a una comunidad de habla y son poco usuales. El interlenguaje tampoco es un lenguaje compartido por una comunidad de habla y por ello Corder lo engloba junto con los otros tipos de habla antes mencionados. Todos ellos son considerados como códigos simplificados del lenguaje. En ellos el elemento más significativo es el léxi

co. Son precisamente las palabras, ordenadas de una cierta manera, las que permiten entender las relaciones semánticas del texto. En estos sistemas, el uso de las preposiciones y el de los artículos o de otros elementos como los conectores, es muy limitado o nulo. Para Corder la reducción que se manifiesta en la estructura lingüística superficial de tales sistemas, permite que éstos se asemejen más que cualquier otro sistema a las estructuras lingüísticas de cualquier lengua y por tanto, hace que reflejen más abiertamente las relaciones semánticas entre los enunciados. Corder dice que la capacidad de reducción del mensaje es utilizada también por el adulto cuando está aprendiendo una lengua extranjera. Señala que el aprendiente recurre a los conocimientos que tiene de su lengua nativa y de otras lenguas para formar otro sistema que es su interlenguaje. Este interlenguaje es, en sus primeras etapas, un sistema simplificado que poco a poco va evolucionando hasta llegar a adquirir la complejidad de la lengua que se está aprendiendo.

En su artículo "La Lingua dell' apprendente" (15) Corder define el interlenguaje como un sistema dinámico que se ve continuamente expuesto a cambios a lo largo del proceso de aprendizaje. Estos cambios, sin embargo, no son tan perceptibles y a veces no se tiene conciencia de su aparición:

"... è un continuum di cambiamento più o meno impercettibile ed è possibile porre gli apprendenti lungo questo continuum di cambiamento o di sviluppo." (16)

Este continuum puede ser de dos tipos :de reestructuración, en que se considera al aprendiente inmerso en un proceso de sustitución gradual de las características de la LN con los de la LM; y de evolución en que el aprendiente va aumentando la complejidad de la lengua.

Durante su proceso de aprendizaje, el aprendiente, mediante su interacción con los hablantes nativos de la lengua meta, ajusta la gramática de su interlenguaje a lo que percibe y asimila lo que percibe, integrándolo a la gramática de su interlenguaje.

Los procesos de ajuste y asimilación de reglas, permiten al aprendiente estructurar una gramática de la lengua extranjera cada vez más adecuada.

### II.3. Sistemas Aproximativos.

William Nemser.

Para William Nemser el interlenguaje es un sistema de naturaleza dinámica y transitoria que se diferencia de cual

quier otro sistema lingüístico por no ser compartido por una comunidad de habla. A diferencia de Selinker, que a pesar de considerar al interlenguaje como dinámico, lo ve como un sistema intermedio único entre la LN y la LM, Nemser pone de manifiesto la existencia de varios sistemas aproximativos que se suceden conforme el aprendiente va adquiriendo un mayor número de conocimientos de la LM.

Para Nemser un sistema aproximativo es:

"... the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language." (17)

Los sistemas aproximativos se caracterizan por estar estructuralmente organizados y manifestar un orden y una cohesión:

"...[which] vary in character in accordance with proficiency level; [...] learning experience [...], communication function, personal learning characteristics, etc...." (18)

y en relación directa a:

"... the massive intrusion of new elements as learning proceeds..." (19)

Nemser sostiene que el aprendiente de una LM pasa por una serie de sistemas aproximativos que van modificándose

en relación directa a su avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de su naturaleza dinámica, Nemser reconoce en el interlenguaje una cierta regularidad que se manifiesta con la aparición de una gramática independiente, donde algunos de los elementos fonéticos, gramaticales, léxicos y semánticos, no son atribuibles ni a la LN ni a la LM. Dichos elementos son producto de la interferencia interna y externa (resultado de la extensión de la regla de la LM o de confusión en el entendimiento de las mismas) y son los que se constituyen como los datos relevantes del sistema aproximativo del aprendiente.

En los primeros estadios del aprendizaje de la LM, los sistemas aproximativos de los aprendientes presentan lo que Nemser llama subdiferenciación en la extensión distributiva de los elementos fonológicos, léxicos, gramaticales y semánticos ya conocidos. Con el aumento progresivo de conocimientos de la lengua, surgen otros tipos de interferencia como la reinterpretación, la hipercorrección y la falsa analogía.

Las observaciones hechas del interlenguaje de distintos grupos de aprendientes prueban que los errores de hablan

tes de una misma lengua nativa presentan cierta regularidad, por lo que se deduce que una comparación de los sistemas lingüísticos de la LN y de la LM, ofrece información muy importante para la formulación de estrategias pedagógicas útiles para la enseñanza de idiomas.

#### II.4. Los sistemas intermedios.

Rémy Porquier.

Al igual que los otros autores, Porquier se preocupa por ver cuáles son los procesos por medio de los que el aprendiente aprende una lengua.

Para él, además de los procesos de interferencia y transferencia de la LN en la LM, los dos más importantes son los de generalización y analogía. Estos últimos son la mejor evidencia de la actividad de aprendizaje.

Porquier explica la utilización de estos dos procesos como propios del sistema de la LM y no nacidos por la influencia de la LN. Sus hipótesis derivan de una serie de estudios hechos en estudiantes de francés, cuyos enunciados erróneos eran comparables a las producciones de hablantes francófonos, adultos y niños:

"Nouns avons relevé, chez des sujets adultes apprenant le français comme LE, des productions étroitement comparables a celles relevées chez des francophones enfants ou adultes..." (20)

Porquier toma el concepto estadounidense de generalización y dice que es la formulación explícita de las reglas de una lengua tras un periodo de práctica implícita de dichas reglas en ejercicios sistemáticos. Estos se basan en los principios de automatización o formación de hábitos, valiéndose de la imitación y del refuerzo.

Por analogía entiende al proceso consistente en un aprendizaje a través de procedimientos que no son deductivos ni explícitos, sino de manipulación o sustitución y repetición de una misma estructura gramatical en un enunciado de distinto tipo.

Estos dos procesos, que fundan sus principios en la teoría conductista de la adquisición del lenguaje, identificados en un contexto donde el individuo posee ya un sistema lingüístico ( La LN en primer lugar), sirven para explicar algunos aspectos del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Para ello Porquier propone que se analicen el origen y

naturaleza de los enunciados incorrectos para encontrar en ellos algún indicio de generalización o analogía. Si la relación existente entre dos formas lingüísticas o entre dos enunciados es analizable en términos de comparación, esto es, si un enunciado incorrecto es similar a otro que sí es correcto, entonces podemos hablar de una analogía; si se reconoce en los enunciados una extensión de alguna regla de la lengua meta antes conocida por el alumno, y se observa que dicha extensión de la regla se repite en un número suficiente de enunciados producidos por el aprendiente, entonces nos encontramos con una generalización. Analizando los distintos enunciados en que se encuentre la extensión de la regla, se puede identificar el elemento de la lengua meta, que el alumno generalizó, para aplicarlo en su sistema intermedio.

La aplicación por parte del aprendiente de reglas lingüísticas en su sistema intermedio, constituyen de por sí un indicio de aprendizaje. Sus enunciados mal formados indican tanto qué reglas han sido bien aprendidas, como cuáles son las que ha aplicado de manera equivocada.

Guillaume, citado por Porquier, dice que

"Chose parado ale, ce sont les fautes qui témoignent de la possession - incomplete - des lois de la langue." (21)

y Porquier añade que es esencial estudiar tanto el material lingüístico que se presenta al aprendiente, como los enunciados que el alumno produce al hacer uso del material que se le proporciona.

Ahora bien, la generalización y la analogía serán de distinto tipo si el aprendizaje de la lengua meta se lleva a cabo de manera natural, en un ambiente auténtico, o si se realiza en una situación artificial, en una aula. La diferencia reside en el tipo de elementos inducidos, ya que en el salón de clase son los ejercicios sistemáticos los que delimitan y canalizan la generalización y la analogía de las reglas de la LM:

"... les règles pré-sélectionnées par le cours de langue, présentées dans un certain ordre et sous certaines formes, sont donc en principe à l'origine des productions des sujets qui tentent de les appliquer..." (22)

Sin embargo

"... il n'est pas exclu... qu'ils en appliquent d'autres, forgées par eux-mêmes sur d'autres bases que celles prévues par l'enseignement." (23)

Para Porquier no se justifica que se diferencien de ma-

nera tan tajante los procesos de interferencia interlingual y generalización -analogía intralingual, ya que las fallas del aprendiente pueden provenir no tanto de las diferencias entre la LN y la LM sino

"...de l'inadéquation du système de correspondance que, face à ces différences, l'élève se construit." (24)

Este nuevo sistema de correspondencia es el que constituye el sistema intermedio del aprendiente, en base a una serie sucesiva de sistemas lingüísticos, en cada uno de los cuales, se manifiestan ciertas regularidades particulares -de desviación de la norma o no- de producción.

Porquier define al interlenguaje como un sistema intermedio que se caracteriza por poseer una organización propia y una coherencia internas en cada etapa de su existencia. Este sistema tiene componentes de la LN del aprendiente y de otras lenguas que éste pudiera conocer, y sin embargo, es distinto de todas aquellas; es un sistema inestable, transitorio, provisional, sujeto

"... à des modifications temporaires et à des mutations radicales, à d'apparents regressions malgré une stabilité partielle qui se consolide au fur et à mesure de l'apprentissage..." (25)

Este sistema puede llegar a fosilizarse impidiendo así que se acerque cada vez más a la LM. Es un sistema netamente individual aún cuando los sujetos aprendientes compartan un método de enseñanza y quizá una lengua nativa. Refleja, en sus enunciados, una coherencia relativa y una cierta estabilidad y muestra no sólo producciones que se desvían de las normas de la LM, sino también otras completamente adecuadas.

La existencia de este sistema intermedio se reconoce en las producciones tanto erróneas como adecuadas del aprendiente, y es por ello que, para saber más acerca del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el lingüista aplicado debe ver a este sistema

"... non en fonction des différences par rapport au système de la L<sub>e</sub> (celui d'un natif) mais en soi, comme un langage autonome." (26)

Luego de haber expuesto las distintas teorías acerca de la formación del interlenguaje que consideramos más importantes, vamos a resumir su contenido en unas cuantas líneas.

Durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta, el aprendiente elabora sus hipótesis respecto al uso de la misma. El resultado de la comprobación o reformulación de di-

chas hipótesis respecto al uso de la lengua meta se manifiesta en un sistema lingüístico propio, que ha sido llamado interlenguaje.

En la formación del interlenguaje intervienen una serie de estrategias de índole diversa, dependiendo del proceso psicolingüístico que se desarrolla en el cerebro del aprendiente y que él pone en juego en el momento de comunicarse.

En el siguiente inciso hablaremos de los varios tipos de estrategias que intervienen en la formación del interlenguaje.

## II.5. Estrategias de Aprendizaje y Comunicativas

El aprendiente de la LM para expresar sus ideas en ese idioma se ve forzado a ajustar su mensaje a su propia competencia, valiéndose de estrategias de comunicación propias.

Selinker define las estrategias como aquellas:

".. [which serve] for handling TL linguistic material and evolve whenever the learner realizes, either consciously or subconsciously, that he has no linguistic competence with regard to some aspects of the TL," (27)

y agrega que es difícil distinguir cuándo se trata de una estrategia de comunicación y cuándo de una de aprendizaje.

Corder concuerda con Selinker sobre la dificultad de de terminar dónde termina una estrategia y comienza la otra, y en 1978 habla de las estrategias de comunicación. Las define como:

"... a systematic technique employed by a speaker to express his meanings when faced with some difficulty." (28)

entendiendo la dificultad como un inadecuado manejo de la lengua meta por parte del aprendiente.

Por su parte Tarone, Cohen & Dumas definen la estrategia comunicativa como:

"... a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed." (29)

Ellos reconocen en el IL varios tipos de estrategias de comunicación que son:

1. Transferencia de la LN a la LM, causa de enunciados no

sólo inapropiados, sino también incorrectos en la LM.

2. Sobreelaboración, que conduce a la producción de enunciados aceptables a nivel gramatical, pero inapropiados al contexto.

"... utterances which seem stilted and inordinately formal." (30)

3. Sobregeneralización, vista como la aplicación de reglas de la LM, de manera errónea, en enunciados de la misma LM.

4. Patrón pre-fabricado, que es

"... a regular patterned segment of speech" usado  
"without knowledge of its underlying structure" (31)

5. Eféntesis, que se da a nivel fonológico y es el aumento u omisión de fonemas en la LM.

6. Evasión, que se divide en:

6.1. evasión de tópico

6.2. evasión semántica

- 6.3. recurso a la autoridad
- 6.4. abandono del mensaje
- 6.5. cambio de código lingüístico
- 6.6. reformulación del mensaje
- 6.7. paráfrasis, que es, según definición de Váradi,

"... a concise rendition of the original form..." (32)

y según Tarone, Cohen & Dumas...

"... a rewording of the message in an alternate acceptable, target language construction, in order to avoid a more difficult form or construction." (33)

y que puede dividirse en:

#### 6.7.1. circunlocución

"awkward verbosity." (34)

en el afán de describir un término desconocido; y

#### 6.7.2. neologismos, que es

"...the creation of a non-existent lexical

item in the target language." (35)

Corder afirma, a su vez, que los aprendientes de una LM tienen la posibilidad de ajustar sus mensajes o de expandirlos con base en su competencia lingüística y reconoce en el ajuste del mensaje y en la expansión del mismo, el desarrollo de algunos de los siguiente recursos.

#### AJUSTE DEL MENSAJE

##### 1. Evasión del tópico:

-el aprendiente siente inadecuación lingüística y evita hablar.

-No sigue hablando.

##### 2. Abandono del mensaje

-el aprendiente trata de comunicar pero al no poder, se da por vencido y calla.

##### 3. Evasión semántica

-el aprendiente no dice lo que pretendía, aunque sigue el hilo del discurso inicial.

#### EXPANSION DEL MENSAJE

##### 1. El aprendiente recurre

al préstamo lingüístico

no sólo de la LN, sino

de todas las lenguas

por él conocidas

##### 2. El aprendiente usa la

paráfrasis

##### 3. El aprendiente usa la

circunlocución.

## 4. Reducción del mensaje

-el aprendiente dice menos de lo que pretendía o con menos precisión.

4. El aprendiente apela a la autoridad de un hablante nativo, de otro aprendiente o del profesor para que completen su mensaje.

Estos recursos y aquellos propuestos por Tarone, Cohen & Dumas son las estrategias que el aprendiente utiliza para comunicar en la LM, cuando se enfrenta a una dificultad. Algunas de estas estrategias se desarrollan específicamente en el campo de la producción oral, como por ejemplo el uso de la efénesis o de los elementos paralingüísticos; otras de estas estrategias se adaptan tanto al campo de la producción oral como al de la producción escrita. Del análisis de textos realizado, presentaremos en el siguiente capítulo una clasificación de errores que toma como modelo el tipo de estrategias que hemos presentado aquí.

## NOTAS CAPITULO II

1. Cfr. S. Pit Corder. "The Significance of Learners' Errors", IRAL, Vol. IV, 1967, reimpreso en Jack Richards (ed.) Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition, London: Longman, 1974 (p. 19-27).
2. Cfr. Idem. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", IRAL, Vol. IX/2, 1971, op, cit. (p. 158-171)
3. Cfr. Larry Selinker. "Interlanguage", reimpreso en Jack Richard, (ed.) op, cit. (p. 31-54)
4. Cfr. William Nemser. "Approximative Systems of Foreign Language Learners" reimpreso en Jack Richards (ed.), op, cit. (p. 55-63)
5. Cfr. Larry Selinker. op, cit. (p. 33)
6. Cfr. Carl James. Contrastive Analysis, London: Longman, 1980.
7. Cfr. Larry Selinker. op, cit. (p. 31-54)
8. Ibid. (p. 32)

9. Ibid. (p. 35)
10. S. Pit Corder. "The Significance of Learners' Errors",  
reimpreso en Jack Richards (ed.) op.cit. (20)
11. Ibid. (p. 21)
12. Ibid. (p. 25)
13. Idem. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis",  
Reimpreso en Jack Richards (ed.), op. cit. (p. 158-171)
14. Cfr. Idem. 'Simple Codes' and the Source of the Second  
Language Learners' Initial Heuristic Hypothesis",  
Studies in the Second Language Acquisition, VII, I, 1977  
(p. 1-8)
15. Cfr. Idem. "La lingua dell'apprendente", reimpreso en  
Enrico Arcaïni & Bernard Py ( a cura di), Interlingua  
aspetti teorici e implicazioni didattiche, Istituto  
della Enciclopedia Italiana, Roma, 1984 (p. 49-75)
16. Ibid. (p. 52)
17. William Nemser. op.cit. (p. 55)

18. Ibid.
19. Ibid. (p. 56)
20. Remy Porquier. "Analogie, généralisation et Systèmes Intermediaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle" del Service Pedagogique, México, doc. de trabajo núm. 20 (p. 41)
21. Ibid. 9p. 47)
22. Ibid. (p. 48)
23. Ibid.
24. Ibid. (p. 50)
25. Ibid. (p. 52)
26. Ibid. (p. 53)
27. Larry Selinker "Interlanguage", en Jack Richard (ed.) op. cit. (p. 39)
28. S. Pit Corder "Strategies of Communication", Publicatio

ns de l'association Finlandaise de Linguistique  
Appliquée (AFinLA) no. 23, 1978 (p.78)

29. Elaine Tarone, et al. "A closer look at some interlan-  
guage terminology: a framework for communication  
strategies", MS, 1976 (p.78)
30. Ibid.(p.81)
31. Ibid. (p.82)
32. Tamas Váradi "Strategies of Target Language Learner  
Communication Message Adjustment", documento presentado  
en The VI Conference of the Roumanian-English Linguistic  
Project in Timisoara, 28-29 may, 1973 (p.9)
33. Elaine Tarone, et al.op.cit.(p.83)
34. Tamas Váradi op.cit. (p.9)
35. Elaine Tarone, et al. op.cit. (p.83)

TRADUCCION DE CITAS CAPITULO II \*

9. "...a la situación en que un 'adulto' intenta expresar significados, que ya tiene, en una lengua que está en proceso de aprender..."
12. "...[El] conocimiento subyacente [del estudiante] de la lengua hasta ese momento..."
16. "...es un 'continuum' de cambio, más o menos imperceptible, y es posible colocar a los aprendientes... a lo largo de este 'continuum' de cambio o de desarrollo..."
17. "... el sistema lingüístico desviado, efectivamente empleado por el aprendiente al tratar de utilizar la lengua meta..."
18. "...[que] varían en carácter, de acuerdo a la habilidad; [...] a la experiencia en el aprendizaje, [...] a la función comunicativa, a las características personales de aprendizaje, etc..."
19. "...la intrusión masiva de nuevos elementos conforme avanza el aprendizaje..."

20. "Hemos identificado, en sujetos adultos aprendientes de francés como L $\bar{E}$ , algunas producciones estrechamente comparables a aquellas identificadas en francófonos niños o adultos..."
21. "Cosa paradójica, son las fallas las que dan testimonio de la posesión - incompleta - de las leyes de la lengua."
22. "...las reglas pre-seleccionadas para el curso de la lengua, presentadas con un cierto orden y bajo ciertas formas, son entonces, en principio, el origen de producciones de sujetos que intentan aplicarlas..."
23. "...no se excluye [..] que éstos apliquen otras, formadas por sí mismas, sobre otras bases distintas a las previstas para la enseñanza..."
24. "...de la inadecuación del sistema de correspondencia que, frente a tales diferencias, el aprendiente se construye..."
25. "... a modificaciones temporales y a cambios radicales, a aparentes regresiones, aún a costa de una estabili--dad parcial que se consolida a medida que se da el aprendizaje..."

26. "...no en función de las diferencias en relación al sistema de la LE (la de un nativo), sino en sí, como una lengua autónoma..."
27. "... [que sirven] para manejar el material lingüístico de la LM [y] se desarrollan cada vez que el aprendiz se da cuenta, de manera consciente o inconsciente, de que no tiene la competencia lingüística relacionada con algunos aspectos de la LM..."
28. "...una técnica sistemática empleada por el hablante para expresar sus significados cuando se enfrenta con alguna dificultad..."
29. "...un intento sistemático del aprendiz por expresar o decodificar significados en la lengua meta, en situaciones en que las reglas del sistema apropiado de la misma aún no se forman..."
30. "...producciones que aparecen afectadas y excesivamente formales..."
31. "...un segmento de habla pre-establecido,... usado sin conocimiento de su estructura profunda..."

32. "... [una] presentación concisa de la forma original...
33. "...una reformulación del mensaje en una construcción diversa y aceptable de la lengua meta, de manera que evita una forma o construcción más compleja..."
34. "...verbosidad molesta..."
35. "...la creación de un término léxico inexistente en la lengua meta..."

\* Todas las traducciones son de M. Concepción Reyes Hernández y la numeración que siguen observa el número de cita que se da en el capítulo.

### CAPITULO III.

#### UNA POSIBLE CLASIFICACION DE ERRORES.

En el capítulo II presentamos las teorías del IL más representativas hasta el momento actual y los distintos tipos de estrategias que suelen intervenir en la formación del IL.

En el análisis del interlenguaje de los aprendientes sujetos de nuestra investigación, identificamos algunos de los procesos psicolingüísticos que proponen los autores que mencionamos. Remy Porquier, por ejemplo, habla de un lento avance y aparentes regresiones en el IL de los aprendientes. Prueba de esta inestabilidad del sistema se encuentra en los textos del alumno J. Rodríguez. Su IL de un texto a otro, muestra ciertos elementos que en ocasiones son usados de manera adecuada y en otras, erróneamente. El utiliza por ejemplo: In ogni modo (de cualquier forma), una vez correctamente en un texto, y dos líneas más abajo, en el mismo texto o en otro, utiliza la forma In ogni modi\*. Esto nos lleva a pensar que su sistema lingüístico está en proceso de consolidación y que hay en él ciertos elementos que aún no han sido asimilados en su totalidad.

Es interesante hacer evidente el siguiente caso. En italiano los días de la semana no van precedidos por el artículo determinado como en el español. En caso de hacerlo, éste indica todos los (días de la semana). Por ejemplo:

Sabato                    il sabato  
(el sábado)    (todos los sábados.)

Encontramos en los textos de la alumna Luz Idalia estos 3 ejemplos:

Sabato sera  
(el sábado por la noche)

cuando lo que quiso decir fue:

il sabato sera  
(todos los sábados por la noche)

y finalmente utiliza:

La domenica scorsa\*  
(todos los domingos pasado)

para indicar un domingo específico que en italiano se dice:

Domenica scorsa

(el domingo pasado)

Aún cuando el haber extraído estos casos de los textos de un sólo alumno, pueda considerarse como un dato poco confiable como muestra de error, quisimos relevarlo, pues muestra claramente cómo el alumno utiliza sus estrategias de aprendizaje para comunicarse. Al no estar seguro de su producción, usa el artículo, lo omite y pluraliza. Alguno de los tres casos será correcto.

La comparación de los textos de todos los alumnos entre sí y de los textos de cada alumno en particular, permitió corroborar la teoría de Porquier: Independientemente de los procesos psicológicos que provocan que en el IL aparezcan elementos debidos a la influencia de la LN o de la LM, existen otros provocados por la interrelación de ambos sistemas.

Al leer los textos de los alumnos se pudo constatar que, como dice Corder, el interlenguaje del aprendiente, a pesar de ser un sistema lingüístico que comparte un número limitado de reglas gramaticales con un determinado grupo so

cial, es también un dialecto idiosincrático que genera reglas exclusivas de un sólo individuo.

Los neologismos o palabras inventadas por el alumno y que no pertenecen ni a la LV ni a la LM, son ejemplos claros de la capacidad del aprendiz para crearse un sistema lingüístico propio.

En uno de los textos por ejemplo, la alumna Silvia Ruiz dice que en un festival de hawaiano había:

attuato due canzoni\*

(actuado dos canciones)

y que:

le falde sono di varie colore\*

(las faldas son de varios color)\*

o que:

la danza è a fianquiazzi\*

(la danza es a caderazos)

cuando en realidad debió decir:

rappresentato due canzoni;

le gonne sono di diversi colori;

la danza si realizza ancheggiando.

En el IL de Silvia, además, no obstante saber el francés, no encontramos traza alguna de interferencia de otras lenguas. En cambio, en los textos de Eduardo Rojas, uno de los recursos para la comunicación, es la introducción de elementos perteneciente a la lengua francesa. El dice:

Ali est un ragazzo...\*

(Ali es un muchacho...)

Ali è un ragazzo...

un giorno si rende conto...

(un día se da cuenta...)

Un giorno si rende conto...

Estos casos y otros más demuestran que el uso de estrategias de índole diversa, dan como resultado que IL de Silvia sea diferente del IL de Eduardo.

De los ejemplos antes presentados constatamos que tal y como lo señala Corder, Nemser, Porquier y Selinker, el análisis de las producciones lingüísticas de los aprendientes ayuda a comprender qué procesos psicolingüísticos intervienen en la formación del IL.

En nuestro análisis, el estudio de las producciones erróneas de los alumnos nos permitió vislumbrar cuáles procesos intervinieron en la formación de su interlenguaje y con

base a ésto, en este capítulo propondremos una clasificación de errores que surge precisamente del corpus de errores extraídos de los textos analizados.

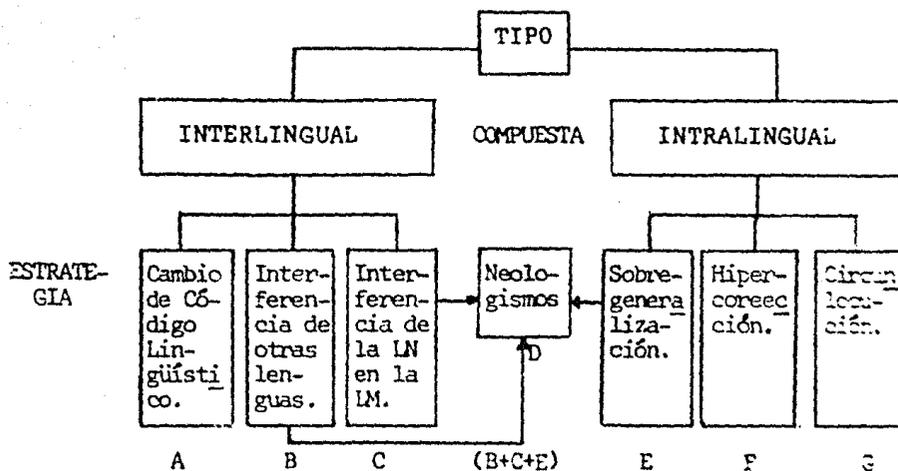
Este estudio permitió reconocer que las interferencias interlingual e intralingual son, en efecto, el motivo más frecuente de la aparición de errores.

Por interferencia interlingual entendemos la influencia de la LN o de otras lenguas en la LM.

Por interferencia intralingual entendemos la influencia de las reglas de la LM sobre otros elementos de la misma LM (sobregeneralización, hipercorrección, analogía).

Asimismo, el análisis nos permitió corroborar que la fusión de las estrategias intralingual e interlingual causan, en el alumno, la aparición de otro tipo de errores, en que se reconocen elementos claramente identificados como pertenecientes tanto a una lengua (la LN u otra conocida por el alumno) como a la otra (la LM). De tal observación surgió la siguiente clasificación que engloba el tipo de errores encontrados en los textos de nuestro análisis.

## CLASIFICACION DE ERRORES



Consideramos como las principales estrategias utilizadas por los alumnos el cambio de código, la interferencia de la LN en la LM, la interferencia de otras lenguas, la sobregeneralización, la circunlocución y la hipercorección. Asimismo consideramos a los neologismos al mismo tiempo que una estrategia, un producto que nace de la utilización de las estrategias de interferencia y de sobregeneralización. Es por ello que clasificamos a los neologismos como a una estrategia compuesta, tal como se ve en el cuadro anterior.

Debemos recordar, sin embargo que todo error, independientemente de la causa que lo provoque, pertenece a una de

terminada categoría debido a que es considerado como una desviación de las reglas de la lengua meta. Estas categorías son: morfología, sintáctica, léxico y semántica.

La morfología:

"...trata de las palabras, tomadas independientemente de sus relaciones en la frase. Por un lado, se las distribuye en diferentes clases llamadas 'partes del discurso' (nombre, verbo, etc.). Por otro, se indican todas las variaciones que puede sufrir una misma palabra, dando las reglas para la formación de los géneros y los números, para la declinación, para la conjugación." (1)

La sintaxis es:

"... quella parte de la grammatica che insegna l'esatto cordinamento delle parti del discorso... Essa infatti, insegna a riconoscere la funzione logica che ogni parola o gruppo di parole, ha nel discorso; insegna cioè a distinguere le parti essenziali e quelle accesorie." (2)

El léxico:

"...enumera, en principio, todos los items léxicos del lenguaje y asocia a cada uno de ellos la información semántica, sintáctica y fonológica requerida para la correcta operación de las reglas." (3)

La semántica:

"...tiene como fin el estudio exacto del significado de las palabras y de los cambios de sentido sufridos por las mismas." (4)

Ahora bien, para los fines de este trabajo decidimos reunir el concepto de morfología y sintaxis, considerando errores morfosintácticos todos aquellos que trasgredan las reglas de concordancia de género y número, así como aquellos que no respeten las relaciones sintácticas entre las partes del discurso.

Como errores léxico-semánticos, y considerando que la léxico-semántica.

"...se refiere en términos muy sencillos a las palabras y su significado." (5)

consideramos todos aquellos que

1. permitan la posibilidad de que una palabra tenga más de un significado; y
2. el que el significado de algunas palabras esté contenido en el de otras; y

3. que el significado de la palabra no se adecúe al contexto en que se está usando.

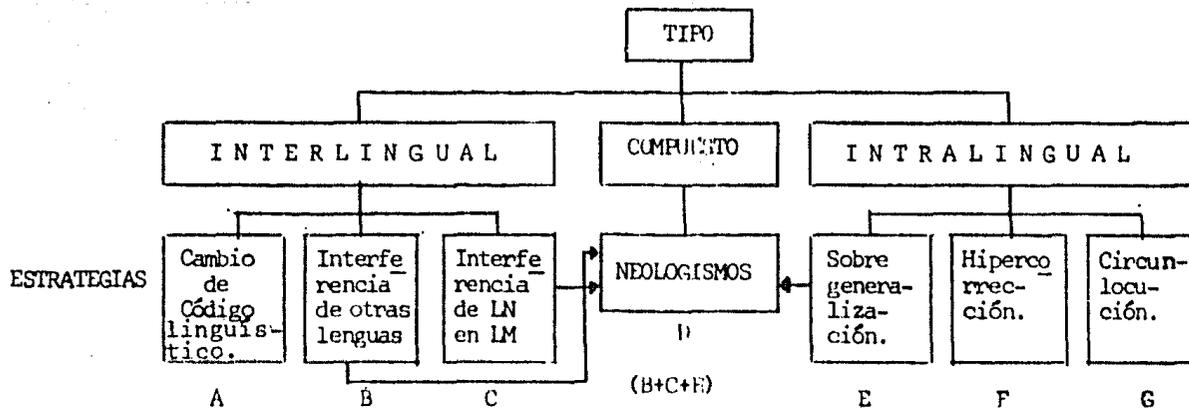
De esta última consideración surge la necesidad de agregar una categoría más que es el registro. En ella clasificamos todos los términos que representan un error en cuanto a su pertinencia de uso.

La lingüística actual considera la cohesión como una parte del sistema de la lengua que se expresa a través de la gramática y a través de la relación entre las diferentes oraciones o partes de la misma (6)

En nuestro análisis de errores encontramos párrafos difíciles de interpretar. Esta dificultad se debió a la falta de elementos de puntuación y cohesión en el texto. Incluimos en la clasificación una última categoría que llamamos cohesión textual para englobar los errores de este tipo.

Así pues, obtuvimos el siguiente cuadro de clasificación que se utiliza para la subdivisión en bloques de los errores presentada en el siguiente capítulo.

# CLASIFICACION DE ERRORES



CATEGORIA	Morfosintáctica.						
	Léxico semántica						
	Registro						
	Cohesión Textual						

### NOTAS CAPITULO III

1. Oswald Ducrot y Todorov Tzvetan. Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje, Argentina: Siglo XXI, 1974 (p.67)
2. Giorgio Duse. Analisi logica della proposizione e del periodo, Milano: Bignami, 1972 (p. 3-4)
3. John Lyons "Sintáxis generativa" en Sara Bolaños (ed.) Antología de temas de lingüística, México: UNAM, 1978 (p.106)
4. Pedro López Cortezo, et al. Enciclopedia Ilustrada Cumbre, México: Cumbre, vol. 12, 1980 (p.150)
5. Sydney Lamb. "Lexicología y semántica" en Sara Bolaños (ed.) Antología de temas de lingüística, México: UNAM, 1978 (p.125)
6. Cfr. Halliday M.a.k. Hasan Rugaiya. Cohesion in English Londres: Longman, 1976 (p'1-5)

## TRADUCCION DE CITAS, CAPITULO III \*

2. "...aquella parte de la gramática que enseña la exacta coordinación de las partes del discurso... Esta enseña, de hecho, a reconocer la función lógica que cada palabra o grupo de palabras, tiene en el discurso, ésto es, enseña a distinguir las partes esenciales y las secundarias..."

\* Todas las traducciones son de M. Concepción Reyes Hernández y la numeración que siguen observa el número de cita que se da en el capítulo.

## CAPITULO IV

### DESCRIPCION DEL EXPERIMENTO.

Como se mencionó en la introducción, para recabar los errores de producción escrita en italiano, hemos escogido un grupo de quinto nivel del CELE, UNAM.

A continuación describimos los objetivos del curso y los datos obtenidos de la observación del grupo. La información se recabó a través de entrevistas hechas a la profesora y a los alumnos en los primeros días de clase.

#### IV.1. Objetivos del curso.

Los objetivos del curso hasta el momento de nuestra observación no se encontraban bien definidos debido a que el programa está reestructurándose actualmente. La profesora del grupo, Laura Versini, se propuso entonces como objetivo, que los alumnos subsanaran las deficiencias gramaticales, tanto en su producción oral como en la escrita (luego de 280 horas de exposición a la lengua en los niveles del 1o. al 4o.).

Como puntos gramaticales específicos del quinto nivel, la profesora desarrolló:

1. La voz pasiva;
2. el período hipotético;
3. la función pragmática de los conectores.

#### IV.2. Método del profesor.

##### IV.2.1. Desarrollo de la producción oral.

Los alumnos leían un artículo de periódico o revista que les interesara. En casa subrayaban alguna expresión o construcción gramatical que les hubiera llamado la atención de manera particular.

Posteriormente, estas estructuras se analizaban en clase y todos los alumnos participaban activamente en ello. La maestra hacía notar las diferencias o semejanzas de la estructura o expresión en cuestión, en relación a su equivalente en español.

Una vez analizada la estructura, ésta se ejercitaba en

ciase en base a una actividad de producción oral. Por ejemplo, si la estructura elegida había sido un enunciado del tiempo copretérito (imperfetto del italiano), la profesora podía contar una parte de una anécdota para que los alumnos la terminaran o podía invitarlos a describir algo visto por ellos, alguna experiencia, a fin de hacerles usar ese tiempo.

Los alumnos expusieron también temas libres. El tiempo de exposición era de un máximo de media hora.

#### IV.2.2. Utilización del error oral por parte del profesor.

La maestra dejaba que los alumnos expusieran sus temas y tomaba nota de los errores más relevantes según su criterio.

Una vez finalizada la exposición del alumno ella le hacía notar dónde se había incurrido en más errores; por ejemplo, en la concordancia género-número, en la concordancia de tiempos verbales, etc. En ocasiones daba alguna explicación gramatical como tema de reflexión.

#### IV.2.3. Desarrollo de la producción escrita.

El 100% de la producción de textos que los alumnos nos proporcionaron es sobre temas libres. Cada semana los alumnos entregaban composiciones de una cuartilla.

Los textos, ya corregidos por la profesora, se analizaban en clase extrayendo de ellos los errores que a su criterio eran los más significativos para el entendimiento del texto, como los errores de concordancia de tiempos verbales, errores en el uso de preposiciones (especialmente di y da), errores en el uso de los conectores, etc.

#### IV.2.4. Utilización del error escrito por parte del profesor.

Estos errores servían a la profesora para aclarar puntos gramaticales, relaciones sintácticas, lexicales, semánticas. Los errores se escogían en base a lo que la maestra creía que podía ser de utilidad a los alumnos y además de interés general para el grupo.

#### IV. 3. Observación del grupo.

Período de observación: De junio a agosto de 1987.  
 Institución: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.  
 Nivel: Quinto  
 Horario de clase: Diaria de 12 a 13 horas.  
 Duración del curso: 70 horas de clase.  
 Profesora: Laura Versini.  
 Condiciones físicas del aula: Amplia, bien iluminada, buena sonoridad.

#### IV.4. Características del grupo.

Número de alumnos: 28  
 Edad promedio de los alumnos: 23 años.  
 Sexo: Similar número de hombres que de mujeres.  
 Nivel académico de los alumnos: El 99% de los alumnos son estudiantes de las diferentes facultades de la UNAM. Hay sólo un recién egresado.  
 Nivel socio-económico de los alumnos: Son personas de un nivel social medio.

#### IV.5. Motivación

Se les preguntó por qué estudiaban italiano y tres de ellos respondieron que querían ser traductores o profesores de italiano (de hecho estas tres personas estudian la carrera de Letras Italianas en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.A.M.). Los demás alumnos estudian el idioma por gusto. Todos lo estudian con un alto índice de motivación.

De manera particular podemos decir que aún cuando no se les obligue a cursar el italiano, al finalizar sus ca-rreras, todos los estudiantes de la U.N.A.M. deben presentar un examen de comprensión de lectura en algún idioma y eso puede ser una motivación.

#### IV. 6. Antecedentes lingüísticos.

El 25% de los alumnos (7) domina el inglés y/o el francés en un 90%; los demás (21) manejan únicamente el italia-  
no como lengua extranjera, habiéndola cursado en el CELE,  
U.N.A.M., con distintos profesores en los niveles anterior-  
res. Han recibido más de un 90% de instrucción pues es el  
último curso en donde ven pocos aspectos gramaticales nue-  
vos, más bien se retoman y afirman conocimientos ya adquiridos.

#### IV.7. Descripción del experimento.

Pedimos a los alumnos su consentimiento para utilizar sus trabajos de producción escrita realizados en el curso para los fines de esta tesis. Se les entrevistó para saber sus antecedentes lingüísticos y de nivel socio-económico y cultural. Cada semana se tomaron muestras de su producción escrita y se recopiló un banco de datos de cada alumno. Se consideraron para el análisis sólo 18 textos elaborados por 6 alumnos (tres por cada uno). Dos alumnos saben francés e inglés y uno es alumno de la carrera de Letras Italianas. Los otros no saben mas que el italiano.

Analizamos estos 18 textos pues pertenecen a los alumnos que acudían frecuentemente al curso y que además de participar activamente en clase, entregaban sus composiciones regularmente.

Corregimos los textos y luego identificamos los errores para clasificarlos según las categorías propuestas en el capítulo tercero, desglosando el tipo de error en el siguiente orden:

## DIVISION DE BLOQUES

BLOQUE	CATEGORIA
A. CAMBIO DE CODIGO LINGUISTICO	Léxico-semántica
A.a. Inconsciente	
A.b. Consciente	
B. INTERFERENCIA DE OTRAS LENGUAS	Léxico-semántica
C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM	
C.a. Errores ortográficos	Léxico-semántica
C.b. Errores en el uso de pre- posiciones	Morfo-sintáctica
C.c. Errores en el uso de ar- tículos	Morfo-sintáctica
C.d. Errores donde el aprendien <u>te</u> utilizo lexemas y/o es- tructuras similares en las dos lenguas	Léxico-semántica
C.e. Errores de cohesión	
C.f. Errores a nivel de registro	Léxico-semántica
D. NEOLOGISMOS	Léxico-semántica
E. SOBREGENERALIZACION	Morfo-sintáctica
E.a. Errores en el uso de auxi- liares	

E.b. Errores en el uso de tiem  
pos verbales.

E.c. Errores en el uso de mo-  
dos verbales con cambio  
de persona.

E.d. Errores de concordancia de  
género y número

- |                    |                  |
|--------------------|------------------|
| F. HIPERCORRECCION | Morfo-sintáctica |
| G. CIRCUNLOCUCION  | Morfo-sintáctica |

Queremos aclarar que existen en los textos algunos errores que no consideramos como relevantes para la comunicación y que por tal motivo los registramos en la clasificación que presentamos en el capítulo V. Errores de este tipo son por ejemplo donde el alumno escribió cic è\* y no cioè, o: en donde faltan los acentos o apóstrofos como en facolta\* facoltà o errores tipográficos como spigare\* en vez de spiegare, o voule\* por vuole, etc.

Tampoco registramos todos los errores ortográficos aunque sí presentamos una lista más o menos larga de los mismos.

En el bloque de errores de cohesión mencionaremos sólo los más representativos, ya que nos encontramos con errores cuya causa podría ser imputable a una deficiente redacción aún en español. No tomamos en cuenta esos errores ni aquellos en que había fallas incluso en el uso de la LN.

Respecto a la transcripción de los errores en el capítulo V, copiamos fielmente la oración del alumno, porque no quisimos modificar el texto original. En la columna de Corrección, aún sin mencionarlo, corregimos los errores ortográficos y eventualmente, los de tipo léxico y semántico.

#### IV.8. Localización de los errores.

A fin de poder localizar los errores más fácilmente en los textos, decidimos numerarlos de acuerdo a los bloques preestablecidos. En primer lugar, numeramos los textos con un número romano. Comenzando desde el primer texto, dividimos luego todos los errores por bloques.

Estos bloques se distinguen por una letra mayúscula que indica la estrategia que intervino en la producción del error y por una letra minúscula que determina el tipo de error que se analizó. Así, por ejemplo, el error "Microfichas" es un error clasificado como de cambio de código consciente y aparece en el texto número I. Así para localizar "Microfichas", buscaremos la indicación I/A.a., que significa que el error aparece en el Texto I, y pertenece al bloque A, tipo de error a.

El número que aparece inmediatamente después del tipo de error, indica el orden de aparición del error en los textos. De ello resulta que la clasificación completa de "Microfichas" es: I/A.a-1

Anexamos al final del trabajo el original y la transcripción a máquina de las producciones escritas de los alumnos.

## CAPITULO V

### CLASIFICACION DE LOS ERRORIS RECOPIRADOS Y SU ANALISIS

#### A. CAMBIO DE CODIGO LINGUISTICO (Categoría léxico-semántica).

En este bloque tenemos dos tipos de cambio de código. En primer lugar encontramos el cambio de código consciente. Aquí los alumnos utilizaron conscientemente términos de su LN cuando desconocían la palabra adecuada en italiano; para señalar que no encontraban el término requerido, usaron comillas en la palabra. En segundo lugar, en el cambio de código inconsciente, los alumnos, sin darse cuenta, pasan del italiano al español. El número de errores encontrado no es alto, por lo que consideramos que estos últimos son errores de distracción.

#### A.a. CAMBIO DE CODIGO CONSCIENTE

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I/A.a.-1	microfichas	microschede	
IV/A.a.-2	conocimientos	conoscenze	
IV/A.a.-3	floja	pigra	
IV/A.a.-4	ganas	voglia	
XV/A.a.-5	tei	tei	del hawaiano que significa collar
XV/A.a.-6	pareo	parco	
XV/A.a.-7	las conchitas	le conchiglie	
XV/A.a.-8	las motas	ciuffo di fili	manejo de rafia que sirve para bailar

A.b. CAMBIO DE CODIGO INCONSCIENTE

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I/A.b.-1-3	etc.	ecc.	
I/A.b.-2	como	come	
I/A.b.-4	mi	il mio	
II/A.b.-5	no	non	
IV/A.b.-6	increible	incredibile	
V/A.b.-7	bohemia	bohème	No consideramos este cambio como un error del alumno ya que <u>bohème</u> es una palabra francesa ya adoptada en la lengua italiana. No es posible pretender que el alumno la conociera.
V/A.b.-8	etc.	ecc.	
VIII/A.b.-9-12	hidrogeno	idrogeno	
VIII/A.b.-10	amoniaco	ammoniaca/azoto	Aun cuando <u>ammoniaca</u> es el término correspondiente en italiano, el alumno se refería al elemento primario <u>azoto</u> .
VIII/A.b.-11	carbono	carbonio	

A.b. CAMBIO DE CODIGO INCONSCIENTE

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
VIII/A.b.-13	oxigeno	ossigeno	
VIII/A.b.-14	anhidrido carbonico	anidride carbonica	
VIII/A.b.-15	fotosintesis	fotosintesi	
IX/A.b.-16-17	Paris	Parigi	
XII/A.b.-18	seguro	sicuro	
XV/A.b.-19-20	etc.	ecc.	

B. INTERFERENCIA DE OTRA LENGUAS, (Categoría léxico-semántica).

En este bloque señalamos las interferencias de otras lenguas conocidas por el alumno. La mayoría de ellas pertenecen a un sólo alumno y provienen generalmente del francés.

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
II/B.-1	antique	antichi	Del francés <u>antique</u> - antiguo
VII/B.-2	comme	come	Del francés <u>comme</u> - como.
IX/B.-3	est	è	Del francés <u>est</u> - es.
IX-B.-4	et	é	Del francés <u>et</u> - y

C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM. (Categoría variable)

C.a. ERRORES ORTOGRAFICOS (Categoría morfo-sintáctica y/o léxico-semántica )

En aquellos casos en que el error provocó un cambio de significado de la palabra usada, utilizamos un asterisco para señalarlo. Dividimos los errores en tres grupos: los debidos a la omisión de una consonante en el caso de las dobles consonantes, los debidos a la falta de acentos o apóstrofes y los debidos a la transformación de un término en español, para darle la forma italiana aumentándole u omitiéndole letras.

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u> (grupo 1)
II/C.a.-1	generalizare	generalizzare	
III/C.a.-2	quatro	quattro	
III/C.a.-3	afetuosi	affettuosi	
V/C.a.-4	grupo	gruppo	
VI/C.a.-5	matina	mattina	
VII/C.a.-6	sete	sette *	<u>sete</u> - sed <u>sette</u> - siete
VII/C.a.-7	presso	preso	
VII/C.a.-8	matino	mattino	
VII/C.a.-9	palacanastro	pallacanestro	
VII/C.a.-10	abiamo	abbiamo	
VII/C.a.-11	fato	fatto *	<u>fato</u> - destino <u>fatto</u> - hecho

C. INTERFERENCIA... C.a. ERRORES ORTOGRAFICOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
VII/C.a.-12	quatro	quattro	
VII/C.a.-13	pomeriggio	pomeriggio	
VIII/C.a.-14	necesario	necessarie	
VIII/C.a.-15	svilupato	svilupato	
VIII/C.a.-16	zuchero	zucchero	
VIII/C.a.-17	utilizando	utilizzando	
VIII/C.a.-18-19	proceso	processo	
VIII/C.a.-20	necesaria	necessaria	
VIII/C.a.-21	sviluparsi	sviluparsi	
IX/C.a.-22	ilusioni	illusioni	
IX/C.a.-23-24	cita	città	
IX/C.a.-25	loto	lotto *	<u>loto</u> - loto <u>lotio</u> - loteria
IX/C.a.-26	a	ha *	<u>a</u> - a <u>ha</u> - tiene
IX/C.a.-27	acettare	accettare	
IX/C.a.-28	agresiva	aggressiva	
IX/C.a.-29	vechio	vecchio	

C. INTERFERENCIA... C.a. ERRORES ORTOGRAFICOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IX/C.a.-30	vano	vanno *	<u>vano</u> - vano <u>vanno</u> - van
X/C.a.-31	rapresenta	rappresenta	
X/C.a.-32	svilupati	sviluppati	
X/C.a.-33	rapresentanti	rappresentanti	
X/C.a.-34	atenzioni	attenzioni	
XI/C.a.-35-37	sapiamo	sappiamo	
XI/C.a.-38	ocasiona	occasione	
XI/C.a.-39	proccesi	processi	
XI/C.a.-40	prezo	prezzo	
XII/C.a.-41-44	deto	detto	
XII/C.a.-42	sarano	saranno	
XII/C.a.-43	aprofitare	approfittare	
XIII/C.a.-45	grupo	gruppo	
XIII/C.a.-46	grupi	gruppi	
XIV/C.a.-47	interesante	interessante	
XIV/C.a.-48	cometono	comettono	
XV/C.a.-49	balare	ballare	

C. INTERFERENCIA... C.a. ERRORES ORTOGRAFICOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XV/C.a.-50	azzurro	azzurro	
XV/C.a.-51	raconta	racconta	
XV/C.a.-52	posono	possono	
XVII/C.a.-53	pasività	passività	
XVI /C.a.-54	stupefati	stupefatti	
XVII/C.a.-55	clase	classe	
XVII/C.a.-56	diferenza	differenza	
XVII/C.a.-57	sopravivere	sopravvivere	
XVII/C.a.-58	difcilmente	difficilmente	

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>	(grupo 2)
II/C.a.-59	facolta	facoltà		
II/C.a.-60	} e	è*	e = y	
IV/C.a.-62			è = es	
VI/C.a.-65-66				
IV-C.a.-63	c'e	c'è		
IV/C.a.-64	po	po!		

C. INTERFERENCIA... C.a. ERRORES ORTOGRAFICOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
VI/C.a.-67	martedi	martedì	
VI/C.a.-68-70	andro	andrò	
VI/C.a.-69	perche	perchè	
VI/C.a.-71	faro	farò *	<u>faro</u> = faro <u>farò</u> = haré
VI /C.a.-72	universita	università	
VIII/C.a.-73	po	po'	
VIII/C.a.-74	possibilita	possibilità	
XIII/C.a.-75	pero	però *	<u>pero</u> = peral <u>però</u> = pero
XII/C.a.-76	po	po'	
XIV/C.a.-77	e	è *	<u>e</u> = y <u>è</u> = es
XV/C.a.-78	bambu	bambù	
XV/C.a.-79	puo	può	
<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
II/C.a.-80	concepti	concetti	(grupo 3)

C. INTERFERENCIA... C.a. ERRORS ORTOGRAFICOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
II/C.a.-81	reviste	riviste	
III/C.a.-82	reunire	riunire	
IV/C.a.-83	administratore	anministratore	
V/C.a.-84	cualcuno	qualcuno	
VII/C.a.-85	domenique	domeniche	Es un error de transcripción fonética
VII/C.a.-86	reuniti	riuniti	
VII/C.a.-87-88	kilometri	chilometri	Es un error de transcripción fonética
VII/C.a.-89	reposarmi	riposarmi	
VIII/C.a.-90	reptili	rettili	
IX/C.a.-91	inmigranti	immigranti	
X/C.a.-92	governanti	governanti	
XIII/C.a.-93	megliore	migliore	
XIII/C.a.-94	caratteristiche	caratteristiche	
XV/C.a.-95	participato	partecipato	
XVI/C.a.-96	giuno	giugno	

C. INTERFERENCIA C.a. ERRORES ORTOGRAFICOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>
XVI/C.a.-97	orchesta	orchestra
XVIII/C.a.-98	propietà	proprietà
XVIII/C.a.-99	comparteno	compartono

EXPLICACION

Este error puede deberse también, al hecho de que el alum no no sepa la conjugación del verbo compartire

C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM

C.b. ERRORES EN EL USO DE PREPOSICIONES

En el uso de las preposiciones simples y articuladas encontramos que el mayor número de errores se debe a la interferencia del español. En ocasiones los alumnos omiten las preposiciones, y en otros casos las utilizan siguiendo el modelo de uso del español.

Respecto al uso de una preposición en lugar de otra, la influencia del español sigue siendo predominante, sobre todo en el uso de la preposición DI (de) en lugar de la preposición DA (de, en uno de sus significados). Esto se debe a que en muchos de los casos en que en italiano se usa DA, en español se usa DE, que corresponde en la mayoría de los casos a DI. En términos generales el uso de la preposición DA motivó también la aparición de errores por hipercorrección (véase hipercorrección) y errores en las estructuras de las oraciones.

CLASIFICACION    ERROR

CORRECCION

EXPLICACION

En este grupo presentamos los errores en que hubo una omisión de la preposición. La traducción que ofrecemos corresponde al uso en español.

III/C.b.-6    ho decidito scrivere    ho deciso DI scriverti    Decidí escribirte

VI/c.b.-12    fino le 9    fino ALLE 9    Hasta las nueve

C. INTERFERENCIA C.b. ERRORES EN EL USO DE PREPOSICIONES

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
VI/C.b.-13	fino le 11	fino <u>ALLE</u> 11	Hasta las once
VI/C.b.-14	fino l'una	fino <u>ALL</u> 'una	Hasta la una
X/C.E.-23	tra loro	tra <u>DI</u> loro	Entre ellos
XIII/C.b.-31	ci permite avere	ci permette <u>DI</u> avere	Nos permiten tener
XVII/C.b.-39	ha deciso lasciare	ha deciso <u>DI</u> lasciare	Decidió dejar.
XVIII/C.b.-43	è stilo medievale	è <u>ALLO</u> stile <u>DEL</u> medio	Es estilo medieval.
		evo	
XVIII/C.b.-44	propone mangiare	propone <u>DI</u> mangiare	Propone comer

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
----------------------	--------------	-------------------	--------------------

<p>En este grupo presentamos los errores en que hubo un aumento de la preposición. La traducción corresponde al uso en español</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>II/C.b.-1-2 <u>In</u> questo fine <u>di</u> settimana</p>	<p>Questo fine settimana</p>	<p>Este fin de semana. En esta frase encontramos también una hipercorrección pues tampoco en español se dice: En este fin de semana</p>
--------------------------------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

C. INTERFERENCIA... C.b. ERRORES EN EL USO DE PREPOSICIONES

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
III/C.b.-7	ho visto <u>a</u> Mario	ho visto Mario	Ví a Mario.
XVI/C.b.-37	ci ha las iato <u>a</u> tutti	ci ha lasciato tutti	Nos dejó a todos.
XIV/C.b.-33	aiuta <u>a</u> i suoi parenti*	aiuta i suoi genitori	Ayuda a sus padres. *Véase neologismos
VI/C.b.-11	<u>nella</u> mattina	la mattina	En la mañana.
XIV/C.b.-34	ascoltano <u>a</u> uno e dopo <u>a</u> l'altro	ascoltano l'uno e dopo l'altro	Escuchan a uno y luego al otro.
VI/C.b.-16	<u>nella</u> sera porto	la sera porto	En la tarde llevo.
<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			En este grupo presentamos los errores en que hubo un cambio de preposición. La traducción que ofrecemos corresponde el uso en español.
III/C.b.-8	ho visto... <u>nella</u> paratta*	ho visto... <u>ALLA</u> fermata	ví...en la parada. *véase neologismos.
III/C.b.-9	lavora <u>in</u> Banamex	lavora <u>A</u> Banamex	Trabaja en Banamex

C. INTERFERENCIA... C.b. ERRORES EN EL USO DE PREPOSICIONES

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
VI/C.b.-15	studiano <u>nella</u> sera	studiano <u>DI</u> sera	Estudian en la noche.
VIII/C.b.-18	ricco <u>in</u> carbono	ricco <u>DI</u> carbonio	Rico en carbón.
IX/C.b.-21	<u>in</u> questo tempo	<u>DURANTE</u> questo tempo	En este tiempo.
XII/C.b.-29	tutto <u>nel</u> suo momento	tutto <u>Al</u> suo momento	Todo en su momento.
XV/C.b.-35	ho partecipato <u>in</u> un festival	ho partecipato <u>AD</u> un festival	Participé en un festival.
XV/C.b.-36	si basa <u>nel</u> suono	si basa <u>SUL</u> suono	Se basa en el sonido.
IV/C.b.-10	difficile <u>di</u> combattere	difficile <u>DA</u> combattere	Difícil de combatir.
VII/C.b.-17	a 20 km. <u>de</u> Tepotzo tlán	a 20 Km. <u>DA</u> Tepot zotlán	A 20 Km. de Tepotzotlán
VIII/C.b.-19	uscire <u>de</u> l'acqua	uscire <u>DALL'</u> acqua	Salir del agua.
XII/C.b.-22	diverso <u>di</u> quello del Messico	diverso <u>DA</u> quello del Messico	Diferente del de México.
XII/C.b.-27	lavori <u>della</u> scuola*	... <u>PER</u> l'universita	*Véase errores de lexico-semán tica.
XIII/C.b.-32	fuori <u>di</u> questi grupi	fuori <u>DA</u> questi gruppi	Fuera de estos grupos.

C. INTERFERENCIA... C.b. ERRORES EN EL USO DE PREPOSICIONES

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XVI/C.b.-38	uscire <u>di</u> questa crisi	uscire <u>DA</u> questa crisi	Salir de esta crisis
XVII/C.b.-41	tre <u>di</u> venti professori	tre <u>CU</u> venti professori	Tres de veinte profesores.
XII/C.b.-28	<u>a</u> qualche posto	<u>IN</u> qualche posto	A algún lugar.
XIII/C.b.-30	minore <u>a</u> quella	minore <u>DI</u> quella	Menor a la que...
II/C.b.-3	generalizare <u>per</u> tutti i paesi	generalizzare <u>A</u> tutti i paesi	Generalizar a todos los países.
II/C.b.-4	si qualifica <u>per</u> numero di papers	si qualifica <u>DAL</u> numero di papers	Se califica por el número de artículos
II/C.b.-5	(articoli)pubbli- cati... <u>per</u> un scienziati	(articoli) pubbli- cati... <u>DA</u> uno scien ziato	(artículos) publicados... por
IX/C.b.-20	deve ritornare <u>con</u> i suo amici	deve ritornare <u>DAI</u> suoi amici	Debe regresar con sus amigos.
XII/C.b.-26	circa tre anni <u>fa</u>	<u>DA</u> circa tre anni	Desde hace tres años.

C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM. (Categoría variable)

C.c. ERRORES EN EL USO DE ARTICULOS. (Categoría morfo-sintáctica).

Al igual que los errores en el uso de las preposiciones, los errores en el uso de artículos se dan con mayor frecuencia cuando los sistemas de la LN y la LM no corresponden.

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I/C.c.-1	catalogare materiale	catalogare <u>IL</u> materiale	Catalogar material
I/C.c.-2	partiture	<u>LE</u> partiture	Partituras.
I/C.c.-3	ha dato altra classe*	ha dato <u>UN'</u> altra lezione	*Véase errores de léxico-semán tica. Ha dado otra clase
II/C.c.-4	ho letto ...per Seminario	ho letto ...per <u>IL</u> Seminario	Leí para Seminario
II/C.c.-5	<u>del</u> scientificismo	<u>DELLO</u> scientificismo	Del científico.
II/C.c.-6	<u>de</u> suo lavoro	<u>DEL</u> suo lavoro	De su trabajo.
II/C.c.-7	<u>Il</u> scientificismo	<u>LO</u> scientificismo	El científico.
II/C.c.-8	<u>di</u> paesi	<u>DEI</u> paesi	De países.
II/C.c.-9	<u>un</u> scienziati *	<u>UNO</u> scienziato	Un científico *Véase errores de concordancia
V/C.c.-10	miei amici	<u>I</u> miei amici	Mis amigos.

C. INTERFERENCIA... C.c. ERRORES EN EL USO DE ARTICULOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
V/C.c.-11	mei amici	<u>I</u> miei amici	Mis amigos.
V/C.c.-12	<u>l'</u> argentino	<u>UN</u> argentino	Este no es sólo un error de morfología ya que a nivel de cohesión, no es lo mismo decir El argentino que Un argentino.
V/C.c.-13	<u>a</u> cena*	<u>ALLA</u> cena	*Véase errores de hipercorrección.
VII/C.c.-14	<u>del</u> pomeriggio	<u>DI</u> pomeriggio	De la tarde.
IX/C.c.-15	<u>degli</u> illusioni *	<u>DELLE</u> illusioni	De las ilusiones. *Véase errores de concordancia.
IX/C.c.-16	<u>d'</u> Algeria	<u>DELL'</u> Algeria	De Argelia.
IX/C.c.-17	<u>degli</u> lavoratori*	<u>DEI</u> lavoratori	De los trabajadores. *Véase errores de concordancia.
X/C.c.-18	<u>da</u> monarchia <u>a</u> Repubblica	<u>DALLA</u> monarchia <u>ALLA</u> Repubblica	De monarquía a República
XI/C.c.-19	<u>di</u> Europa	<u>DELL'</u> Europa	De Europa
XI/C.c.-20	<u>di</u> America	<u>DELL'</u> America	De América
XVII/C.c.-21	<u>nella</u> classe	<u>IN</u> classe	En la clase.

C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM (Categoría variable)C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS Y/O ESTRUCTURAS SIMILARES EN LAS DOS LENGUAS. (Categoría léxico-semántica).

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I/C.d.-1	} <u>classe</u>	<u>lezione</u>	<u>Classe</u> es el aula y los elementos que la conforman; <u>lezione</u> es la lección que se da en el aula.
VI/C.d.-17,18			
19,20			
22.			
II/C.d.-2	<u>investigazione</u>	<u>ricerca</u>	<u>Investigazione</u> es la búsqueda de datos útiles para verificar cualquier hecho; <u>ricerca</u> tiene, además del anterior, el sentido de búsqueda con fines culturales, científicos.
II/C.d.-3	E' <u>successo</u> (un problema).	si è <u>presentato</u>	Un problema no puede suceder, sino presentarse.
II/C.d.-4	scientificismo che è	<u>produce</u>	El científicismo no puede ser, (è) un tipo de científico, en todo caso puede producirlo, promoverlo.

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
III/C.d.-5	<u>scorza</u>	<u>scorsa</u>	<u>Scorza</u> significa corteza, <u>cás</u> cara y es un sustantivo. <u>Scorsa</u> significa pasada y es un adjetivo. Puede ser sólo un error ortográfico, pero implica un cambio de significado.
III/C.d.-6	<u>graduazione</u>	<u>festa di laurea</u>	<u>Graduazione</u> significa graduación.
XVIII/C.d.-59			
III/C.d.-7	<u>annesso</u> un biglietto	<u>allego</u> un biglietto	Aunque <u>annettere</u> tiene el sentido de <u>allegare</u> , no es muy común además de que <u>annettere</u> (anexar), implica el aumentar algo y no incluir que es lo que implica <u>allegare</u> .
IV/C.d.-8	<u>cercare</u> un lavoro	<u>trovare</u> un lavoro	<u>Cercare</u> significa buscar; <u>trovare</u> significa encontrar.
IV/C.d.-9	<u>apparteneva</u>	<u>sembrava</u>	<u>Appartenere</u> significa pertene

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			cer, pero lo que el alumno quiso decir fue <u>appariva</u> : aparecía, confundiendo los dos términos. <u>Sembrava</u> (parecía), era el término adecuado.
IV/C.d.-10	<u>aspetto</u>	<u>spero</u>	<u>Aspetto</u> indica la espera; <u>Spero</u> la esperanza.
IV/C.d.-11	<u>seguenti</u> generazioni	generazioni <u>future</u>	<u>Seguenti</u> indica la sucesión inmediata de una cosa a otra. <u>Future</u> indica esa sucesión, pero en el tiempo y no inmediata.
V/C.d.-12	<u>notte</u>	<u>serata</u>	<u>Notte</u> se refiere al pasar de las horas nocturnas y al reposo que se tiene en ellas. <u>Serata</u> indica las horas que transcurren antes de dormir y específicamente en una reunión.

C. INTERFERENCIA, .. C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
V/C.d.-13	<u>possono</u> fare	<u>sanno</u> fare	<u>Possono fare</u> significa poder hacer; <u>sanno fare</u> , saber hacer.
V/C.d.-14	<u>si resulta bene</u>	<u>se tutto andrà bene</u>	<u>Risultare</u> significa resultado; en italiano la expresión "resultar", "salir bien", se dice: <u>andare bene</u> .
V/C.d.-15	<u>grata</u>	<u>piacevole</u>	<u>Grata</u> significa agradecida. <u>Piacevole</u> es agradable, grata.
VI/C.d.-16	<u>le stesse cose di sempre</u>	<u>le solite cose</u>	<u>Stesse</u> significa mismas y no de ordinario, acostumbrado.
VI/C.d.-21	<u>avere la seconda colazione</u>	<u>mangiare</u>	<u>Avere</u> significa tener; lo que el alumno quiso decir fue comer, que se dice: <u>mangiare</u> .
VII/C.d.-23	<u>presto</u>	<u>subito</u>	<u>Presto</u> es rápido y no de inmediato que es el verdadero sentido de lo que se quería expresar.
VII/C.d.-24	<u>lavoro</u>	<u>compito</u>	En español <u>lavoro</u> , trabajo,

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XII/C.d.-36	<u>lavori</u>		también se refiere a la tarea escolar, mientras que en italiano no se usa.
VIII/C.d.-25	<u>mezzo</u>	<u>ambiente</u>	<u>Mezzo</u> es mitad del entero o un adverbio que indica por mitad. El alumno quiso hablar de medio como sustantivo (medio ambiente).
VIII/C.d.-26	<u>si è prodotto</u> un fatto	<u>si è verifica-</u> <u>to...</u>	<u>Produrre</u> da la idea de creación o de formación de algo; <u>verificarsi</u> significa verificarse que es una posible opción al contexto, ya que un hecho no se produce.
IX/C.d.-27	<u>ha guadagnato</u>	<u>ha vinto</u>	<u>Guadagnare</u> es ganar, obtener y no vencer, que se dice: <u>vincere</u> .
IX/C.d.-28	<u>incominciare</u>	<u>ricominciare</u>	<u>Incominciare</u> es empezar,

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			<u>ricominciare</u> significa recomenzar, volver a hacer.
IX/C.d.-29	<u>ha trovato</u> che non è facile	<u>ha capito</u> che non è facile	<u>Trovare</u> podría usarse en un contexto como en el que se usó a nivel oral. <u>Capire</u> es un verbo más adecuado al contexto escrito.
IX/C.d.-30	<u>apprendere</u>	<u>catturare</u>	<u>Apprendere</u> es aprender intelectualmente; <u>catturare</u> es capturar, que fue lo que quiso decir el alumno.
X/C.d.-31	<u>consegnare</u>	<u>trasmettere</u>	<u>Consegnare</u> : dar entregar. <u>Trasmettere</u> : transmitir, pasar.
X/C.d.-32	<u>sostenta</u>	<u>mantiene</u>	<u>Sostentare</u> : sostener, específicamente proveer lo necesario para vivir; <u>mantenere</u> , además de este significado, indica la conservación de algo.

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
X/C.d.-33	<u>gentilezze</u>	<u>omaggi</u>	<u>Gentilezza</u> : cortesía. <u>Omaggio</u> : acto con el cual el vasallo se vinculaba a su Señor.
X/C.d.-34	<u>togliere</u>	<u>abolire</u>	<u>Togliere</u> : quitar <u>abolire</u> : abolir.
XI/C.d.-35	<u>industrializza</u>	<u>raffina</u>	<u>Industrializza</u> : industrializar; <u>raffina</u> : refina.
XII/C.d.-37	<u>scuola</u>	<u>universita</u>	En el español de México, la escuela ( <u>scuola</u> ), se refiere también a la universidad, cosa que no sucede en italiano.
XIV/C.d.-38	<u>umani</u>	<u>esseri umani</u>	<u>Umani</u> es un adjetivo y no se sustantiva como en español.
XV/C.d.-39	<u>attuato</u>		
XV/C.d.-40	<u>attueremo</u>	<u>rappresentare</u>	<u>Attuare</u> es llevar a cabo y no actuar como en español. Un verbo adecuado al contexto po

C. INTERFERENCIA... C. d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XV/C.d.-41-42	<u>vestiario</u>	<u>costume</u>	dría ser rappresentare: representar. <u>Vestiario</u> : conjunto de vestidos y ropa para bailables; <u>costume</u> : un solo traje o cambio de ropa.
XV/C.d.-43	<u>sostegno</u>	<u>reggipetto</u>	<u>Sostegno</u> : sustento <u>Reggipetto</u> : brassiere, sostén. El alumno quiso usar el término sostén con el sentido de brassiere y no de sustento.
XVI/C.d.-44	<u>musico</u>	<u>musicista</u>	<u>Musico</u> es un término arcaico y significa musical; <u>musicista</u> es la persona que toca un instrumento.
XVI/C.d.-45, 46,53	<u>toca, tocatto,</u> <u>tocherà*</u>	<u>suonare</u>	Aparte del error ortográfico, <u>toccare</u> significa tocar y especialmente con las manos,

## C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XVI/C.d.-47	<u>così</u>	<u>veramente</u>	cualquier cosa o instrumento, como denota en español. <u>Così</u> : así; <u>veramente</u> : realmente.
XVI/C.d.-48	<u>becca</u>	<u>borsa di studio</u>	<u>Beccare</u> : asir, coger, aferrar con el pico; <u>borsa di studio</u> : beca.
XVI/C.d.-49	<u>sonorit`a</u>	<u>acustica</u>	<u>Sonorit`a</u> se refiere al sonido en su calidad y no a las características de propagación de sonido en un local.
XVI/C.d.-50	<u>temporale</u>	<u>stagione</u>	Como sustantivo <u>temporale</u> se refiere a un fenómeno físico: tempestad o temporal y no temporada que fue lo que quiso decir el alumno.
XVI/C.d.-51	<u>mezzo</u>	<u>met`a</u>	<u>Mezzo</u> : mitad del entero; el alumno quiso decir la mitad del mes: <u>met`a</u> .

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XV/C.d.-52	<u>fara</u> omaggio	<u>renderà</u> omaggio	En italiano no se usa el verbo fare (hacer) para decir: Rendir homenaje, sino el verbo <u>rendere</u> .
XVII/C.d.-54	<u>seguire</u>	<u>continuare</u>	<u>Seguire</u> : suceder en el tiempo, observar un comportamiento; <u>continuare</u> : continuar en una acción.
XVII/C.d.-55	<u>cartina</u>	<u>pezzetto di carta</u>	<u>Cartina</u> : mapa geográfico o un pedazo de papel para confeccionar envolturas de medicinas o cigarrillos. La alumna quiso usarlo como "pedazo de papel."
XVIII/C.d.-56	<u>radica</u>	<u>abita</u>	<u>Radica</u> : raíces; <u>abita</u> : habita, vive.
XVIII/C.d.-57	<u>voluti</u>	<u>amati</u>	<u>Voluti</u> : deseados; <u>amati</u> : amados.

C. INTERFERENCIA... C.d. ERRORES DONDE EL APRENDIENTE UTILIZO LEXEMAS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XVIII/C.d.-58	<u>celebrare</u>	<u>festeggiare</u>	<u>Celebrare</u> ; celebrar solemnemente, <u>glorificar</u> ; festeggiare: celebrar, pero no de manera solemne.
XVIII/C.d.-60	<u>allegra</u>	<u>rallegrare</u>	<u>Allegra</u> es la traducción literal de alegrar. En italiano el verbo correspondiente es <u>rallegrare</u> .
XVIII/C.d.-61	<u>odori e sapori progettati</u>		Lo que el alumno quiso decir que se logró "inventar" los olores y sabores.

C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM (Categoría variable)C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
II/C.e.-1	<u>qualsiasi che</u>	<u>chiunque</u>	<p>En esta sección presentamos los errores en que los alumnos utilizaron mal el léxico pero no sólo a nivel semántico, sino también sintáctico.</p> <p>Ambos términos significan cualquiera, quienquiera, sólo que <u>qualsiasi</u> es un adjetivo y no puede sustituir al sustantivo en este contexto. <u>Chissà</u> se usa como exclamación independiente; no puede sustituir al adjetivo <u>forse</u>. Para lograr el sentido de "hasta que...", <u>fino</u> necesita unirse a un adverbio de tiempo.</p>
III/C.e.-2	<u>chissà</u>	<u>forse</u>	
III/C.e.-3	<u>fino io ho</u>	<u>fino a quando</u>	

C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IV/C.e.-4	<u>lo</u>	<u>ciò /quello</u>	<u>Lo</u> es un artículo determinado (lo spazio) o un pronombre, (lo vedo), y no funciona como artículo neutro en español. En su lugar podría usarse el nombre demostrativo invariable <u>ciò</u> o el pronombre demostrativo <u>quello</u> .
IV/C.e.-5	<u>qualsiasi cosa</u>	<u>qualcosa</u>	<u>Qualsiasi</u> significa cualquiera y no se usa como pronombre.
V/C.e.-6	<u>le cose che mei amici possono fare come cantare, poesia...</u>	<u>le cose che i miei sanno fare, come cantare, recitare poesia.</u>	Aparte de los errores encontrados y señalados en otras secciones, en esta construcción el alumno enlistó primero acciones usando un verbo, y luego un sustantivo, <u>poesia</u> , cosa que no puede hacerse incluso en español.

C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORRES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
V/C.e.-7	• <u>quelli a chi li</u> <u>piace</u>	<u>quelli a cui</u> <u>piace</u>	<u>Chi</u> es un pronombre relativo que se usa sólo al singular y el contexto requería de otro tipo de pronombre relativo como <u>a cui</u> , por ejemplo. <u>L'</u> ( <u>lo</u> ), es un artículo determinativo. Lo que se debía usar era uno indeterminativo. Para que <u>fino</u> tenga la función de expresión temporal, necesita ir seguido de la preposición <u>A</u> , por ejemplo <u>Infatti</u> significa de hecho que fue lo que el alumno tradujo literalmente. <u>Più</u> significa más y no se usa con el sentido de <u>inoltre</u> que es una de las posibles correcciones
V/C.e.-8	<u>l'argentino</u>	<u>un argentino</u>	
VI/C.e.-9	<u>fino le 9, l'una</u> <u>le undici.</u>	<u>fino alle 9,</u> <u>all'una, alle</u> <u>undici</u>	
VII/C.e.-10	<u>di fatto</u>	<u>infatti</u>	
VIII/C.e.-11	<u>in più</u>	<u>inoltre</u>	

C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IX/C.e.-12	<u>ogni volta</u>	<u>sempre</u>	que hay que hacer. <u>Ogni volta</u> significa todas las veces o cada vez según el contexto, pero no sustituye el adverbio <u>sempre</u> .
IX/C.e.-13	<u>incontro</u>	<u>contro</u>	<u>Incontro</u> es un sustantivo y significa encuentro; puede ser adverbio y significa en dirección de. <u>Contro</u> es una preposición impropia que implica el enfrentamiento.
IX/C.e.-14	<u>a chi voleva</u>	<u>che voleva</u>	<u>Chi es</u> pronombre relativo o indefinido.
X/C.e.-15	<u>bene</u>	<u>giusto</u>	<u>Bene</u> es adverbio y significa bien; <u>giusto</u> es adjetivo y significa bueno, justo.
X/C.e.-16	<u>maniera di pensare</u> <u>è cosi</u>	<u>maniera di pensare</u> <u>è questa</u>	<u>Così</u> ; de este modo; questa esta. El primero es adverbio

## C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			El segundo término es pronombre.
XI/C.e.-17	<u>soffrire</u>	<u>subire</u>	<u>Soffrire</u> es un verbo intransitivo mientras <u>subire</u> es transitivo.
XI/C.e.-18	<u>qualcosa</u>	<u>cosa</u>	<u>Qualcosa</u> : cualquier cosa; pronombre indefinido. <u>Cosa</u> sustantivo más adecuado al contexto.
XI/C.e.-19	<u>con molta storia</u>	<u>ricchi di storia</u>	Debido al contexto ésta última forma es más adecuada.
XII/C.e.-20	<u>secondo</u>	<u>secondo quanto</u>	Para tener valor de conjunción <u>secondo</u> necesita ir seguido de <u>che</u> o <u>quanto</u> .
XII/C.e.-21	<u>magari</u>	<u>forse</u>	<u>Magari</u> se usa como exclamación independiente, significa ojalá. <u>Forse</u> . A lo mejor; es más adecuado al contexto.

C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>
XII/C.e.-22	<u>in ogni modo</u>	<u>veramente</u>
XII/C.e.-23	<u>a qualche posto</u>	<u>In nessun posto</u>
XII/C.e.-24	<u>di quello che sto seguro</u>	
XIV/C.e.-25	<u>qualcuno</u>	<u>tutti</u>
XV/C.e.-26	<u>chiaro</u>	<u>certamente</u>

EXPLICACION

In ogni modo significa de cual quier modo; veramente en reali dad.

En las oraciones qualche se sustituye con nessuno.

Este es un error de construcción. Essere sicuro requiere la preposición DI + un sustan tivo o una preposición subor dinada introducida por Ce. Además, stare generalmente se usa seguido de adverbios o del gerundio.

Qualcuno es un pronombre inde finido que significa alguien, alguno. Todos es lo que se pre tendía decir.

Chiaro es adjetivo, significa

C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			claro, pero no en el sentido de cierto; <u>certainmente</u> equivale a esa expresión.
XVI/C.e.-27	<u>quando meno</u>	<u>quanto meno</u>	Quando indica tiempo; quanto indica cantidad, frecuencia.
XVI/C.e.-28	<u>messe</u>	<u>mese</u>	Aunque puede ser sólo un error ortográfico, <u>messe</u> es un participio y <u>mese</u> un sustantivo.
XVII/C.e.-29	<u>al finale di conti</u>	<u>in fin dei conti</u>	El alumno tradujo literalmente la expresión a fin de cuentas ( <u>in fin dei conti</u> ).
XVIII/C.e.-30	<u>per supposto</u>	<u>naturalmente</u>	El alumno tradujo la expresión por supuesto, sólo que <u>supposto</u> es el participio de suponer y no se usa como en español.

C: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>
VII/C.e.-31	<u>Ci siamo reuniti</u> <u>vari amici</u>	<u>Ci siamo riuniti</u> <u>con vari amici</u>
XVII/C.e.-32	<u>Gli alunni facciamo</u> <u>credere</u>	<u>Gli alunni fanno</u> <u>credere</u>
XVII/C.e.-33	<u>Professori ed</u> <u>alunni ci</u> <u>proccupamo</u>	<u>Professori ed</u> <u>alunni si</u> <u>preoccupano</u>

EXPLICACION

En los siguientes casos los alumnos utilizaron la 1a. forma del plural con la conjugación del verbo en la 3a. persona del plural. Esta forma es aceptable en español, pero inadmisible en italiano.

En un enunciado como: Los mexicanos somos, se sobreentien-  
de que se habla de nosotros  
los mexicanos somos.

C.: INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XVII/C.e.-34	<u>Tutti siamo prodotti</u>	Tutti sono il prodotto	
XV/C.e.-35	Attueremmo molte	<u>NE</u> attueremo molte	En los ejemplos 35 y 36 se <u>om</u>
XVII/C.e.-36	Dei professori che ho avuto finora non difenderei: piu di tre.	...Non <u>NE</u> difenderi piu di tre	tió el uso del pronombre <u>NE</u> , que no existe en español.
VI/C.e.-37	Finalmente al ritornare	Finalmente quando sarò a casa...	
XV/C.e.-38	Il primo al balare racconta	Il primo, <u>durante</u> <u>il ballo</u>	

En estos errores la inversión de los elementos cambió el én fasis de la oración. Aquí da mos también, la traducción del error.  
También el autor piensa

II/C.e.-39 Pure l'autore pensa L'autore pensa  
PURE

C. INTERFERENZA... C.e. ERRORI DI COESIONE

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
III/C.e.-40	Una lettera <u>tua</u>	Una <u>TUA</u> lettera	Una carta <u>tuya</u>
VI /C.e.-41	<u>anche</u> deve che parlare con due amici.*	devo <u>ANCHE</u> parlare con due amici	<u>También</u> tiene que hablar con dos amigos.
IX/C.e.-42	<u>Sempre</u> deve lavorare	Deve <u>SEMPRE</u> lavorare	<u>Siempre</u> tiene que trabajar
X/C.e.-43	A me non mi è sembrato bene <u>mai</u>	A me non è <u>MAI</u> sembrato bene	A mi no me ha parecido bien <u>nunca</u>
X/C.e.-44	<u>Sempre</u> la gente che sostenta il potere ha l'idea	La gente che sostenta il potere ha <u>SEMPRE</u> l'idea	<u>Siempre</u> la gente que sustenta el poder tiene la idea...
X/C.e.-45	Accettare un sistema che <u>per</u> <u>forza</u> deve sparire	Accettare un sistema che deve sparire <u>PER FORZA</u>	Aceptar un sistema que <u>por</u> <u>fuerza</u> debe desaparecer
XI/C.e.-46	...dato che nei paesi americani si trovano <u>anche</u> monumenti...	...dato che <u>ANCHE</u> paesi americani si trovano monumenti...	...dado que en los países ame- ricanos se encuentran <u>también</u> monumentos...
XIII/C.e.-47	... <u>sempre</u> vuole	Vuole <u>SEMPRE</u>	<u>Siempre</u> quiere

C. INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I/C.e.-48	<u>Per questo la</u> <u>insegnante ha dato</u> <u>esercizi di compito</u> <u>per tutti</u>	<u>Affinché imparassimo</u> <u>come farlo</u> <u>l'insegnante ha</u> <u>dato esercizi a</u> <u>tutti</u>	
I/C.e.-49	<u>La settimana scorsa</u> <u>l'insegnante ha</u> <u>controllato gli</u> <u>esercizi e ha</u> <u>ritornato quasi</u> <u>tutti perché noi</u> <u>abbiamo capito bene</u> <u>le regole per</u> <u>catalogare partiture</u> <u>e ha dato altra classe</u> <u>per fare bene gli</u> <u>esercizi.</u>	<u>...la insegnante...</u> <u>ce li ha riconsegnati</u> <u>quasi tutti</u> <u>Poiché noi non</u> <u>avevamo capito bene</u> <u>le regole per catalogare</u> <u>partiture</u> <u>Lei ha dato</u> <u>un'altra lezione</u> <u>affinché noi potessimo</u> <u>fare bene gli</u> <u>esercizi.</u>	
II/C.e.-50	<u>La scienza non</u>	<u>La scienza non</u>	

C. INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
	<u>progredi solo si fa</u> <u>applicazioni di</u> <u>concepti antique</u>	<u>progredisce<del>n</del> si</u> <u>applicano solamente</u> <u>concetti antichi</u> (già visti)	
III/C.e.-51	...lavora <u>in</u> Banamex <u>Mario anche prepara</u> <u>una festa per reunire</u> <u>gli amici della</u> <u>combriccola</u>	...lavora <u>a</u> Banamex. <u>Prepara anche una</u> <u>festa per reunire</u> <u>gli amici</u>	
VI/C.e.-52	<u>questa classe è</u> <u>molto divertente</u> <u>e anche deve che</u> parlare con due amici	<u>questa lezione è</u> <u>molto divertente.</u> <u>Dovevo anche</u> parlare con due amici <del>g</del> ..	
VIII/C.e.-53	Le piante hanno svilupato la capacita <u>di produrre</u> <u>lo zucchero</u>	Le piante hanno svilupato la capacità <u>di produrre lo</u> <u>zucchero utilizzando</u>	

C. INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
	<u>utilizando l'acqua,</u> <u>l'anidrido carbonico</u> <u>e la luce solare cio</u> <u>è il proceso di</u> <u>fotosintesis è</u> <u>apparuto con questo</u> <u>processo altri</u> <u>esseri viventi...</u> <u>queste piante</u>	<u>l'acqua, l'anidride</u> <u>carbonica e la</u> <u>luce solare</u> □ <u>cioè è apparso</u> <u>il processo di</u> <u>fotosintesi</u> □ <u>Con questo</u> <u>processo, altri</u> <u>esseri viventi...</u>	
VIII/C.e.-54	<u>...la terra ferma;</u> <u>i reptili.</u>	<u>la terra ferma</u> □ <u>i rettili</u> □	
IX/C.e.-55	<u>Molta di questa</u> <u>gente vuole</u> <u>ritornare al suo</u> <u>paese ma il lavoro</u> <u>non è facile di</u> <u>trovare</u>	<u>Molte di queste</u> <u>persone vogliono</u> <u>ritornare al loro</u> <u>paese</u> □ <u>ma lì il</u> <u>lavoro non è</u> <u>facile da trovare.</u>	
X/C.e.-56	<u>il fatto che</u>	<u>...per il popolo</u>	

C. INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
	<u>qualcuno abbia il</u> <u>potere... non è</u> <u>molto giusta...per</u> <u>il popolo perchè,</u> <u>a parte di</u> <u>consegnarsi il</u> <u>potere tra loro stessi</u> <u>e non lasciare che</u> <u>il popolo scelga i</u> <u>suoi rappresentanti,</u> <u>il Re de un paese</u> <u>vive con un lusso</u> <u>veramente incredibile,</u> <u>è vero che...</u>	<u>perchè, a parte</u> <u>il fatto di</u> <u>trasmetterselo tra</u> <u>di loro e di non</u> <u>lasciare che il</u> <u>popolo scelga i</u> <u>suoi governanti, il</u> <u>Re...incredibile.</u>	
X/C.e.-57	<u>...i governanti ma</u> <u>è... sistema</u> <u>monarchico, inoltre</u>	<u>...i governanti] ma</u> <u>è...monarchico.]Inoltre</u>	
X/C.e.-58	<u>...molte gentilezze e</u>	<u>molti omaggi e forse,</u>	

C. INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
	<u>forse questo è</u>	<u>questo è quello</u>	
	<u>quello che la gente</u>	<u>che la gente non</u>	
	<u>non vuole vedere</u>	<u>vuole vedere più</u>	
	<u>più ma che deve</u>	<u>ma che deve</u>	
	<u>sopportare</u>	<u>sopportare</u>	
X/C.e.-59	<u>Per tutto quello</u>	<u>Da tutto ciò che ho</u>	
	<u>che ho detto mi</u>	<u>detto mi pare che è</u>	
	<u>pare che è stata</u>	<u>stata una buona</u>	
	<u>una buona idea del</u>	<u>idea del popolo</u>	
	<u>popolo italiano</u>	<u>italiano quella di</u>	
	<u>decidere</u>	<u>decidere l'abolizione</u>	
	<u>di togliere questo</u>	<u>di questo sistema</u>	
	<u>sistema magari</u>	<u>Magari...</u>	
	<u>altri paesi</u>		
	<u>facessero lo stesso</u>		
XV/C.e.-60	<u>un festival nel</u>	<u>un festival...due</u>	
	<u>quale abbiamo</u>	<u>canzoni</u>	
	<u>ballato (soltanto)</u>	<u>quest anno probabil-</u>	

C. INTERFERENCIA... C.e. ERRORES DE COHESION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
	e attuato due canzoni pero quest' anno` probabilmente attueremo molte.	mente <u>NE</u> rappresen- teremo molte.	
XVII/C.e.-61	Dei professori che ho avuto finora, non difenderei più di tre.	non <u>NE</u> difenderei...	

C. INTERFERENCIA DE LA LN EN LA LM (Categoría variable)C.f. ERRORES DE REGISTRO (Categoría léxico-semántica)

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
III/C.f.-1	<u>combriccola</u>	<u>un gruppo di amici</u>	Se refiere a un grupo de personas dedicadas a fines ilícitos o a un grupo de amigos en general, pero se diría en contextos coloquiales y no por escrito, sino oralmente. En este caso se diría un gruppo di amici.
X/C.f.-2	<u>Accettare un sistema che per forza deve sparire</u>	<u>Es una forma muy coloquial usada sobretodo en la lengua oral, para decir necessariamente (necessariamente)</u>	
XVII/C.f.-3	<u>Fellonia</u>	<u>Significa un hecho ruin, bárbaro, pero es un término</u>	

C. INTERFERENCIA...C.f. ERRORES DE REGISTRO

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
	<u>para indicar el de-</u> <u>lito de traición</u> <u>del vasallo a su</u> <u>señor. Se usaría</u> <u>Tradimento (trai-</u> <u>ción)</u>		

D. NEOLOGISMOS. (Categoría léxico-semántica)

Los neologismos son palabras inventadas con raíces tomadas ya de la lengua nativa (o de otras lenguas), ya de la lengua meta, a las que se aplican las reglas de formación de la LM o de la LN, respectivamente.

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
II/D.-1	<u>se titola</u>	<u>se intitola</u>	<u>se titula</u>
III/D.-2	<u>decidito</u>	<u>deciso</u>	decidido
III/D.-3	<u>paratta</u>	<u>fermata</u>	parada
III/D.-4	<u>jubilazione</u>	<u>andare in</u>	jubilacion
III/D.-5	<u>graduazione</u>	<u>pensione</u>	
		<u>Laurea. Existe el</u>	graduación
		término <u>graduazione</u>	
		pero significa	
		"gradación", "dis	
		tribución de un	
		elemento".	
V/D.-6	<u>participariamo</u>	<u>parteciperemo</u>	<u>participaremos</u>
VIII/D.-7	<u>melati</u>	<u>mescolati</u>	mezclados. Del Francés <u>Mélèr.</u>
VIII/D.-8 y 9	<u>riproduire</u>	<u>riprodurre</u>	Reproducir, producir. Del fran
	<u>produire</u>	<u>produire</u>	cés <u>Produir</u>

## D. NEOLOGISMOS

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IX/D.-10	<u>compto</u>	<u>conto</u>	<u>Cuenta</u> . Del francés <u>compte</u> .
XIV/D.-11	<u>si amegliora</u>	<u>migliora</u>	<u>Mejora</u> . Del francés <u>améliorer</u>
XIV/D.-12	<u>parenti</u>	<u>genitori</u>	<u>padres</u> . Del inglés <u>parents</u> .
XV/D.-13 y 14	<u>falde</u>	<u>gonne</u>	Faldas.
XV/D.-15	<u>fianquiazzi</u>	<u>ancheggiamento</u>	No existe la terminación <u>azo</u> en italiano. El alumno tomó la palabra <u>fianco</u> y le puso la terminación <u>AZO</u> del español. Caderazo.
XV/D.-16	<u>ensegnanza</u>	<u>insegnamento</u>	Enseñanza.
XV/D.-17	<u>aditamenti</u>	<u>ornamenti</u>	Aditamentos
XVII/D.-18	<u>spaniche</u>	<u>spagnole</u>	Hispánicas
XVIII/D.-19	<u>studiantina</u>	<u>estudiantina</u>	No existe un término único; quizá podría decirse: <u>complesso musicale studentesco</u> .

E. SOBREGENERALIZACION (Categoría morfo-sintáctica)

En este bloque agrupamos aquellos errores donde el alumno extendió de manera equivocada el uso de las reglas de formación gramatical del italiano a estructuras también en italiano.

E.a. ERRORES EN EL USO DE AUXILIARES (Categoría morfo-sintáctica)

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I I/E.a.-1	<u>progredi</u>	<u>progredisce</u>	El alumno conjugó el verbo como si perteneciera al primer grupo de la tercera conjugación.
IV/E.a.-2	<u>hanno</u> passato*	<u>sono</u> passati (i mesi)	Todos los errores marcados con un asterisco (*) indican que el verbo usado (passare, cambiare, sviluppare, etc.), acepta el uso de ambos auxiliares, según la construcción y los alumnos generalizaron el uso de un solo auxiliar: avere.
VI/E.a.-3	si <u>hanno</u> cambiato*	si <u>sono</u> cambiati	
XIII/E.a.-5	si <u>hano</u> sviluppato*	si <u>sono</u> sviluppate (le condizioni)	

E. SOBREGENERALIZACION E.a. ERRORES EN EL USO...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
XVI/E.a.-7	<u>hanno</u> finito*	<u>sono</u> finiti  (i concerti)	
VIII/E.a.-4	<u>apparuto</u>	<u>apparso</u>	Sobregeneralizó el uso de la terminación del participio regular de la 2a. conjugación.
XVI/E.a.-6	<u>conceduto</u>	<u>concesso</u>	Sobregeneralizó el uso de la terminación del participio regular de la 2a. conjugación.
XVI/E.a.-8	<u>ha</u> risultato essere	E' risultato	
XVI/E.a.-9	mi <u>ha</u> piaciuto	mi <u>è</u> piaciuto	
XVII /E.a.-10	ci <u>è</u> ricordata	ci ha ricordato	El alumno generalizó el uso del auxiliar essere cuando la oración es reflexiva. En este caso penso que <u>CI</u> era pronombre reflexivo.

F. SOBREGENERALIZACION

E.b. ERRORES EN EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES (Categoría morfo-sintáctica)

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
I/E.b.-1	<u>sono</u>	<u>erano</u>	En los errores 1, 2, 3, 4, 8
I/E.b.-2	<u>hanno</u>	<u>avevano</u>	y 17, los alumnos no utiliza-
I/E.b.-3	<u>sono</u> scritti	<u>erano</u> scritti	ron bien las formas del copre-
I/E.b.-4	<u>abbiamo</u> capito	<u>avevamo</u> capito	térito y antecopretérito del
IV/E.b.-8	<u>sanno</u>	<u>sapevano</u>	italiano.
XVII/E.b.-17	<u>hanno</u> lottato	<u>avevano</u> lottato	
II/E.b.-5	si <u>può</u>	si <u>possa</u>	Cambio del presente al subjun-
X/E.b.-13	<u>hanno</u>	<u>abbiano</u>	tivo en los errores 5 y 13.
IV/E.b.-6	<u>è stato</u>	<u>è</u>	En los errores 6, 11, 12, 10
VI/E.b.-11	<u>sono andata</u>	<u>vado</u>	y 16, los alumnos usaron el
VI/E.b.-12	<u>sono venuta</u>	<u>vengo</u>	pasado en lugar del presente.
XIV/E.b.-16	<u>si sono sbagliati</u>	<u>sbagliano</u>	
VI/E.b.-10	<u>dovevo</u>	<u>devo</u>	Uso copretérito en lugar de
			presente.
IV/E.b.-9	<u>siamo</u>	<u>saremo</u>	En los errores 9 y 15 usó en
XII/E.b.-15	<u>abbia</u>	<u>avrà</u>	vez del futuro, presente y
			subjuntivo, respectivamente.

## E. SOBREGENERALIZACION E.b. ERRORES EN EL USO...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IV./E.b.-7	<u>potrei</u>	<u>avrei potuto</u>	En español se dice: "dijo que podría"; en italiano en cambio se dice "dijo que habría podido". Esta generalización es en relación al uso en español.

## F. SOBREGENERALIZACION

### E.e. ERRORES EN EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES CON CAMBIO DE PERSONA (Categoría modfo-sintáctica)

CLASIFICACION	ERROR	CORRECCION	EXPLICACION
IV/E.c.-1	<u>dovevi essere</u>	<u>deve essere</u>	tu/lui
IV/E.c.-2	<u>aveva</u>	<u>avevo</u>	lui/io
V/E.c.-3	<u>puo*</u>	<u>posso</u>	lui/io*(Hay error ortográfico)
V/E.c.-4	<u>dovevi</u>	<u>deve</u>	tu/lui
VI/E.c.-5	<u>deve</u>	<u>devo</u>	lui/io
XII/E.c.-6	<u>vano*</u>	<u>vado</u>	loro / io *(Hay error ortográfico)
XIII/E.c.-7	<u>permet</u>	<u>permettono</u>	lui/loro
XV/E.c.-8	<u>piace</u>	<u>piacciono</u>	sing/plural
XVI/E.c.9	<u>mi piacerei</u>	<u>mi piacerebbe</u>	sing.(io/sing.(lui)

En los errores 8 y 9 vemos un error frecuente de los estudiantes. Aún cuando en español, el verbo gustar (piacere) se usa de la misma forma:  
Mi piace = me gusta

E. SOBREGENERALIZACION E.c. ERRORES EN EL USO DE LOS TIEMPOS...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			<u>Mi piacciono</u> = me gustan. Los alumnos tratan de concordar con el objeto, (en este caso - yo -).
			<u>Mi piaccio</u> = me gusto. Y no con el sujeto real de la oración:
			<u>Mi piace</u> (la cosa).

E. SOBREGENERALIZACION

E.d. ERRORES DE CONCORDANCIA DE GENERO Y NUMERO (Categoría morfo-sintáctica)

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IV/E.d.-1	le <u>sue</u> trucchi	i <u>suoi</u> trucchi	
V/E.d.-2	una notte <u>molta</u>	una notte <u>molto</u>	El alumno concordó el adverbio <u>molto</u> (invariable) con el sustantivo <u>notte</u> .
VIII/E.d.-3	<u>necessarie</u>	<u>necessari</u> (gli elementi)	
IX/E.d.-4	<u>degli</u> ilusioni	<u>delle</u> illusioni	El alumno pensó que el sustantivo <u>illusioni</u> (femenino plural) era masculino y lo concordó con el artículo <u>masculino</u> .
X/E.d.-5,6	} <u>ogni modi</u>	<u>ogni modo</u>	El adjetivo indefinido <u>ogni modo</u> es invariable y el alumno concordó <u>ogni</u> con <u>modi</u> .
XI/E.d.-8			
XI/E.d.-7	<u>alcuni</u>	<u>alcune</u> (statue)	
XIII/E.d.-9	le nostre <u>madre</u> <sup>h</sup>	le nostre <u>madri</u>	Los errores marcados con un

E. SOBREGENERALIZACION E.d. ERRORES DE CONCORDANCIA...

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			<p>asterisco (*) pertenecen a un solo alumno; en ellos se ve la fosilización de la regla de pluralización que dice que los sustantivos terminados en <u>A</u>, forman su plural en <u>E</u>. El alumno toma dicha regla y no pluraliza los sustantivos terminados en <u>E</u> pensando que quizá ya implican la pluralización. En realidad, éstos últimos deben cambiar la <u>E</u> en <u>I</u> para formar su plural.</p>
XIII/E.d.-10	le <u>condizione*</u>	le <u>condizioni</u>	
XIII/E.d.-11	nelle <u>quale*</u>	nelle <u>quali</u>	
XIV/E.d.-12	qualche <u>volte</u>	qualche <u>volta</u>	El adjetivo indefinido <u>qualche</u> , aún cuando indica la pluralidad, va precedido del sustan-

## E. SOBREGENERALIZACION E.d. ERRORES DE CONCORDANCIA...

CLASIFICACION	ERROR	CORRECCION	EXPLICACION
XV/E.d.-13	varie <u>colore</u> *	vari <u>colori</u>	tivo en la forma singular.
XVII/E.d.-14	ci ha <u>rimproverato</u>	ci ha <u>rimproverati</u>	<p>Generalmente los verbos que requieren el auxiliar <u>avere</u> no concuerdan su participio ni con el sujeto (como los verbos intransitivos), ni con el objeto, a menos que éste último se sustituya con un pronombre.</p> <p>El alumno olvidó esta regla y no concordó el participio del verbo.</p>
XVIII/E.d.15	<u>tutti questi</u> <u>invenzioni</u>	<u>tutte quelle</u> <u>invenzioni</u>	<p>El alumno pensó que <u>invenzioni</u> se concordaba con el artículo masculino.</p>

F. HIPERCORRECCION (Categoría morfo-sintáctica).

En este bloque clasificamos los errores en donde el alumno por temor a equivocarse, aplica reglas de la LM, en donde la estructura de la lengua no lo requiere.

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			Todos estos errores son de tipo ortográfico
I/F.-1,2	dat <u>to</u>	dat <u>o</u>	
III/F.-3	scor <u>za</u>	scor <u>sa</u>	scor <u>za</u> = corteza scor <u>sa</u> = pasada
IV/F.-4	ve <u>l</u>	be <u>l</u>	
IV/F.-5	pub <u>l</u> icco	pub <u>b</u> lico	
IV/F.-6	burocra <u>z</u> ia	burocra <u>z</u> ia	
IV/F.-7	passa <u>tt</u> o	passa <u>to</u>	
IV/F.-8	} } } }		
IX/F.-17			
XII/F.-26			
XVII/F.-27		me <u>ssi</u> *	me <u>si</u>
V/F.-9	sab <u>bb</u> ato	sab <u>ato</u>	
v/F.-10	ve <u>ll</u> a	be <u>ll</u> a	

F. HIPERCORRECCION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
V/F.-11 } XVII/F.-23 }	do <u>v</u> iamo	do <u>b</u> iamo	
VII/F.-12	colaz <u>z</u> ione	colaz <u>o</u> ione	
VIII/F.-13,14	mill <u>i</u> oni	mil <u>i</u> oni	
VIII/F.-15	av <u>i</u> tano	ab <u>i</u> tano	
IX/F.-16	op <u>per</u> ario	op <u>er</u> aio	
X/F.-18	gentile <u>z</u> e	gentile <u>i</u> zze	
XIV/F.-19	poson <u>o</u>	pos <u>o</u> no	
XV/F.-20	son <u>o</u> *	son <u>o</u>	son <u>no</u> = sueño  son <u>o</u> = son
XV/F.-21,22	es <u>se</u> mpio	es <u>e</u> mpio	

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
----------------------	--------------	-------------------	--------------------

VI/F.-28	giorni <u>dalla</u> settimana	giorni <u>DELLA</u> settimana	
----------	-------------------------------------	-------------------------------------	--

Todos estos errores son de uso de preposiciones

En los errores 28, 32, 33 el alumno usa da en vez de las preposiciones que se requieren.

El uso de la preposición da,

F. HIPERCORRECCION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			es un punto difícil de asimilar y el alumno por temor a no usarla bien, incurre en su uso incorrecto.
VI/F.-29	porto ... <u>nella</u> sua classe	porto ... <u>ALLA</u> sua lezione	La preposición <u>in</u> se usa en italiano para indicar movimiento hacia un lugar, siempre con los nombres de países y con <u>al</u> gunos sustantivos. En los errores 29, 30, 31, <u>a</u> se usa igual que en español, pero el alumno por temor a equivocarse usa <u>in</u> .
VI/F.-30,31	<u>nella</u> casa <u>della</u> mia	<u>DA</u> mia zia	
VII/F.-32	sette <u>dal</u> mattino	sette <u>DEL</u> mattino	
VII/F.-33	vicino <u>dall'</u> Università	vicino <u>ALL'</u> università	
VIII/F.-34	fuori <u>il</u> mare	fuori <u>DAL</u> mare	

F. HIPERCORRECCION

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
IX/F.-35	facile <u>di</u> farsi	facile farsi	
XI/F.-36	Qualche occasione	<u>IN</u> qualche occasione	
XVI/F.-37	<u>della</u> musica	<u>LA</u> musica	

G. CIRCUNLOCUCION (Categoría morfo-sintáctica)

El alumno intenta explicar con otras palabras un término único

<u>CLASIFICACION</u>	<u>ERROR</u>	<u>CORRECCION</u>	<u>EXPLICACION</u>
			En esta columna incluimos la traducción del error, así como la de la corrección
VIII/G.-1	che si trovavano sotto l'acqua	<u>acquatiche</u>	Que se encuentra bajo el agua. - acuáticas.
XI/G.-2	con molta storia	<u>storici</u>	con mucha historia. - históricos.
XI/G.-3	che hanno molta storia	(che sono molto) <u>antichi</u>	Que tienen mucha historia.- antiguos.
XI/G.-4	arrivano a sparire	<u>spariranno</u>	Lleguen a desaparecer. - desaparecerán.

## CAPITULO VI

### POSIBLE UTILIZACION METODOLOGICA DE LOS ERRORES.

#### SUGERENCIAS.

La frecuencia de aparición de los errores es un dato importante surgido de la observación que realizamos. Queremos señalar que aquellos errores que se dieron más frecuentemente fueron los de tipo ortográfico; sin embargo éstos, aún siendo muy numerosos, no obstaculizan la comprensión del texto. En cambio, los errores que dificultan en mayor grado la comprensión, se dieron en el ámbito de la sintáxis en primer lugar y en la categoría léxico-semántica en segundo lugar.

Algunos de los errores ortográficos se debieron a una cuestión de transcripción fonética. Aunque ya no tan frecuentemente en este nivel, los alumnos cometen errores como el siguiente:

domenique\* en lugar de domeniche.

El alumno transcribió la última sílaba de la grafía española -QUE, olvidando que en italiano el fonema /K/ se representa con -CHE delante de las vocales débiles E e I.

Otro tipo de error ortográfico es la omisión o el aumento de una consonante que cambia a veces el significado de la palabra; no obstante, el contexto aclara perfectamente lo que se quiere decir. Este tipo de error se debe a que en el lenguaje oral, aún con un buen nivel de italiano, los alumnos no pronuncian las dobles consonantes y esto repercute en la escritura. El cambio de significado que surge en ocasiones debido a estos errores, es un cambio que no siempre se percibe a nivel oral. Es oportuno mencionar que estos errores no tienen mayor relevancia. Su corrección no debe llevar mucho tiempo. Será tarea del profesor únicamente el recordar al alumno el significado de esa palabra, darle reglas de ortografía o sugerirle pequeños "trucos" (como el de que cuando en español la desinencia es -DAD, en italiano corresponde a -TA', o que cuando es -CION, en italiano es -ZIONE, etc.). Otra manera de corregir estos errores es por medio del dictado, aun cuando éste pueda evaluar también un conocimiento más global de la lengua meta, sigue siendo muy útil para enseñar y corregir la ortografía usándolo en sus múltiples formas: dicto-comp, texto completo, etc.

En el ámbito de la morfo-sintaxis, encontramos en cambio, que los errores sí interfieren con la comprensión.

Al no tener un adecuado conocimiento de la sintaxis

del italiano, los alumnos estructuran sus mensajes con el léxico italiano, pero con la sintaxis del español. Ejemplo de ello es el siguiente texto:

La settimana scorsa ho visto a Mario nella paratta\*  
(la semana pasada vi a Mario en la parada)

En este texto vemos, además del error ortográfico scorza (corteza), scorsa (pasada) y del neologismo paratta\* que se dice fermata, que el alumno utilizó la preposición A con un verbo que rige un complemento directo en italiano: (ho visto Mario). Asimismo, utilizó la preposición IN en lugar de la preposición A; en italiano ambas preposiciones rigen un complemento de lugar, pero el uso indica que no se dice nella paratta\*, sino alla fermata.

Otro error de morfo-sintaxis fue el siguiente encontrado en otros textos. En español es posible decir:

.Todos somos el producto... ó

Profesores y alumnos nos preocupamos por las...

En estos dos ejemplos vemos que es posible concordar el sujeto de 3a. persona plural con el verbo de la 1a. persona en plural: todos (3a. persona plural) con somos (1a.

persona plural). Esto no es posible en italiano. La sintaxis del italiano exige que se concuerde el sujeto con la forma verbal del mismo número.

Tutti siamo\*      Tutti sono.

Professori ed alunni ci preoccupamo\*    Professori ed  
alunni si preoccupano.

Además de estos errores, notamos que los alumnos no sa ben utilizar adecuadamente los signos de puntuación, que los emplean equivocadamente o los omiten completamente en algunos párrafos de los textos.

En español, al igual que en italiano, los signos de puntuación son un elemento importante dentro de la escritura ya que marcan el ritmo del pensamiento: cambio de tópico, énfasis, enumeración, etc., y la ausencia de ellos, o su mal uso, nos lleva a pensar que este problema podría tener su origen en una deficiente formación de la habilidad de la producción escrita aún en español.

Consideramos que este tipo de errores deben ser tomados en consideración por parte del profesor, ya que la correcta puntuación tiene, en la producción escrita, la misma función que la entonación, el ritmo y el acento tienen en la oral.

### VI.1. Errores de cohesión textual.

A nivel de cohesión textual notamos que los alumnos no saben utilizar adecuadamente toda la gama de elementos cohesivos (preposiciones, conjunciones, elementos deícticos, léxico, etc.) que son necesarios para indicar las relaciones que se dan entre las partes de un texto, lo que conlleva falta de cohesión y de coherencia.

Hemos visto que generalmente la producción escrita se descuida en un curso global, dando más importancia a la producción oral y a la comprensión de lectura. De acuerdo con las tendencias actuales en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, el objetivo principal de un curso global de lengua, es hacer que el alumno se comunique oralmente en dicha lengua. Sin embargo, no debemos olvidar que la forma de producción escrita es otra dimensión de la comunicación, que se utiliza en otras situaciones comunicativas distintas a las de la comunicación oral, y que tiene sus propias reglas de codificación. Aún cuando las oportunidades que tenga el alumno para comunicarse a nivel escrito sean pocas, tenemos que enseñarle que el lenguaje oral es distinto al lenguaje escrito. Es necesario hacerle notar que cuando escribimos debemos suplir la falta de un receptor

inmediato del mensaje así como la falta de elementos prosódicos, con elementos gráficos como son los signos de admiración, interrogación, subrayado, puntuación, conectores, etc. La aparición de estos elementos en el texto no es casual, son precisamente éstos los que permiten que el mensaje cumpla su cometido comunicativo.

Pensamos que la comprensión de lectura puede ayudar al alumno a concientizarse de la existencia de estos elementos. El alumno necesita primero reconocer y reflexionar sobre algo ejemplificado en la lectura, para de ahí pasar a la ejercitación de la producción escrita guiada, semi-guiada y, finalmente, libre. A través de diferentes tipos de lectura, se les hace notar qué elementos les permiten comprender el texto, e incluso, las relaciones de dependencia entre oraciones a nivel superficial. Sería conveniente que estas relaciones de dependencia, así como las ayudas gráficas del texto se utilizarán para guiarlos también en la producción escrita.

#### VI.1.1. Sugerencias

Ejercicios de tablas de combinaciones. En ellos el alumno no debe cambiar elementos de dos listas propuestas

de modo que el resultado tenga una coherencia y lógica. Al realizar este ejercicio por escrito el alumno fijará ciertas estructuras de un modo más preciso que si lo hace sólo oralmente.

Pueden dársele también listas de preguntas y respuestas que él debe reescribir haciendo coincidir la pregunta con la respuesta de manera coherente. También en forma de listados puede dársele un texto que el profesor haya desmembrado y del que se haya quitado toda puntuación. El alumno tendrá que retomar los fragmentos del texto dándoles nuevamente un orden lógico y poniendo la puntuación necesaria.

Otra manera de enseñarle a escribir es darle ejercicios como los siguientes:

1. El alumno leerá un texto; luego, estrayendo de él cierta información, se le pedirá que reflexione sobre la relación que existe entre dos oraciones unidas con un conector (por ejemplo: perché, quando, cioè, etc.
2. Se pedirá al alumno que identifique de una serie de oraciones cuáles son lógicas y cuáles no, de acuerdo a la relación que implica el uso de dicho conector.

3. Se pedirá al alumno unir dos frases con un conector que deberá escoger de entre algunos que se le propongan.
4. Se pedirá al alumno que complete un párrafo en el que los elementos faltantes sean exclusivamente conectores.
5. Se pedirá al alumno que complete algunas oraciones con base en la información que se recabe de un texto dado.

En los niveles intermedio y avanzado, una vez que el alumno posee ya un cierto manejo del lenguaje a nivel oral, es pertinente guiarlo a la escritura.

Este trabajo puede empezarse presentando al alumno textos en que la diferencia entre escritura y habla no sea muy marcada. Para ello los textos narrativos o descriptivos son una buena elección. En ellos debe hacerse notar al alumno la forma en que los nexos, la coordinación y la subordinación hacen explícitas las relaciones entre los hechos que se pretende narrar.

Una vez que el alumno esté familiarizado con este tipo de textos, puede entonces pedírsele que primero oralmente y luego por escrito, intente narrar los diálogos realizados en clase, por ejemplo, o puede pedírsele que describa peque

ños objetos y, poco a poco, objetos más grandes y situaciones conocidas o, por lo menos, usuales. Esto le permitirá encontrar las diferencias existentes entre el lenguaje oral y escrito y al mismo tiempo le hará consciente de los nexos que necesita usar cuando tiene que hilar un discurso para que sea comprensible.

Algunos de los ejercicios que el alumno puede realizar son los siguientes:

1. De selección múltiple en donde:

- Completar oraciones incompletas. Con este ejercicio se determina su capacidad de utilización del léxico en un contexto dado.
- Escoger una respuesta a una pregunta específica.
- Escoger la respuesta más adecuada a la circunstancia que se le plantea en cierto contexto.

\* Los ejercicios antes mencionados ayudan al alumno a reconocer las relaciones entre oraciones y a aumentar su léxico o fijar ciertas estructuras aprendidas oralmente.

Debemos sin embargo, proponerles otro tipo de ejercicios en los que su participación sea aún más activa y su productividad más palpable.

Ejercicios de este tipo son:

1. Completar párrafos en que no sólo faltan los conectores, sino también otros elementos como artículos, formas verbales, pronombres, preposiciones, etc.
2. Transformar una oración afirmativa en negativa o interrogativa.
3. Formular preguntas con una serie de elementos que se le proporcionen.
4. Completar enunciados de manera personal, libre.
5. Unir oraciones, pero esta vez buscando los elementos de cohesión adecuados.
6. Reconstruir un texto que ha sido desmembrado por el profesor y del que se le ha dado sólo una lista de los hechos en oraciones simples. El alumno tendrá que unir las oraciones por medio de conectores y reacomodar el texto dándole también la puntuación adecuada. El hacer al alumno unir 2 o más oraciones para hacerlas un mismo párrafo le obligará a hacer uso de las marcas de puntuación que son tan necesarios en un texto.
7. Formular oraciones que incorporen elementos léxicos o estructuras propuestas en el salón de clase.

8. Componer un minidiálogo que contenga ciertos elementos propuestos en clase.
9. Narrar el mismo diálogo por escrito, después de la actuación oral.
10. Narrar por escrito un texto o párrafo leído o expuesto oralmente.
11. Narrar por escrito todo aquello que recuerde de un texto que se le leyó.
12. Escribir cartas dirigidas a sus compañeros y textos de tipo más formal, en que haya un motivo específico: una felicitación, una invitación, una solicitud de información, etc. En este caso el profesor deberá enseñar un mínimo de fórmulas fijas que se utilizan en cada caso, de acuerdo a la situación comunicativa.

## VI.2. Errores lexicales.

Quizá debido a nuestra experiencia como profesores y también porque nuestra lengua materna es el español, pudimos inferir fácilmente lo que un alumno quiso decir cuando utilizó una palabra como sostegno en lugar de reggipetto, que, además de no corresponder al significado que el alumno qui-

so darle (sostén), existe en italiano con otro significado (sustento). Así como ésta, encontramos otras palabras o expresiones en las tareas, no creemos que un hablante nativo de italiano que desconozca completamente el español, pudiera inferir lo que el alumno quiso decir en estos casos. De hecho, acudimos a un hablante nativo y le pedimos que leyera los textos. Hubo muchas ocasiones en que él no entendió lo que los alumnos quisieron comunicar y sólo cuando le explicamos la fuente del error, pudo entenderlo.

A nivel léxico-semántico, nos encontramos con muchos errores que reflejaban, de una u otra manera, el mal uso que los alumnos hacen del diccionario. Nos permitimos buscar algunas palabras en los diccionarios que generalmente ellos usan, y nos dimos cuenta de que en ocasiones los alumnos tomaron la primera acepción que aparece y no se preocuparon por ver si era o no pertinente al contexto.

Quisiéramos proponer que de vez en cuando el maestro utilizara un poco de tiempo para analizar junto con sus alumnos, ayudándose del diccionario, el significado de los vocablos que ellos utilizaron erróneamente en sus textos. De esta manera los alumnos se darán cuenta de que no siempre la traducción literal de una palabra es adecuada a todos los casos y que se necesita ver la pertinencia del sig-

nificado según el contexto en que se utiliza.

Otro tipo de errores a nivel léxico-semántico fue el de la atribución del significado en español a palabras italianas. Esto dió como resultado enunciados como el siguiente:

Un gourmet spagnolo che radica in Messico,\*

en donde Radica significa vivir, habitar en español, mientras que en italiano significa hechar raíces y se utiliza sólo en botánica.

Existen también errores debidos a la traducción de oraciones que no tienen una correspondencia en la realidad italiana, por ejemplo:

la mia festa... in un salone della zona rosa\*

. (mi fiesta en un salón de la zona rosa)

cuando en Italia este tipo de salones no son muy comunes. En este caso el error se debe a una falta de información sociocultural.

Otro ejemplo sería:

Ci`e ricordata che nella sua epoca\*

(nos ha recordado que en su época)

En italiano no se dice, como en español, en su época; se diría:

da giovane

U otra expresión similar.

A veces fue difícil deslindar las causas del error y tuvimos que recurrir a la traducción en español. Fue una sorpresa encontrar que los alumnos utilizan formas que aún en español no son del todo aceptables. Por ejemplo un alumno dice:

togliere il potere\*

(quitar el poder)

en lugar de:

abolire il potere

(abolir el poder)

y otro dice:

le cose che miei amici possono fare come cantare, poesia, etc.

(las cosas que mis amigos pueden hacer como cantar, poesía, etc.)

en donde enlista acciones mezclando un verbo (cantare), con un sustantivo (poesia).

El aprovechamiento de este tipo de errores pudiera llevarse a cabo de la siguiente manera:

1. Tomar los errores producidos por los alumnos sin sacarlos de su contexto y escribirlos en el pizarrón.
2. Pedir a los alumnos que analicen la oración u oraciones y digan en qué consiste el error.
3. Si logran identificarlo, que expliquen por qué es un error y si no lo logran, explicárselo, dando siempre énfasis al contexto en el que en realidad podría usarse.
4. Una vez dada la explicación, se procedería a dar la palabra o expresión adecuada al contexto.
5. Como último paso, se pediría a los alumnos que escribieran dos oraciones por lo menos, en las que utilizaran tanto la palabra que equivocaron, pero ahora en su contexto apropiado como la que debieron haber usado, en oraciones también adecuadas.

Quisieramos profundizar en la presentación de sugerencias para la elaboración de materiales didácticos que guíen a la producción escrita. Sin embargo, consideramos que dicho trabajo sería objeto de otra tesis, cuyo objetivo fuese la preparación de materiales y no el análisis de errores.

## CONCLUSIONES

Como mencionamos en la introducción, el objetivo principal de este estudio fue el de identificar el origen de los errores de los alumnos de italiano en textos escritos; ahora concluimos el presente trabajo con algunas consideraciones acerca de la investigación que realizamos.

Después de recopilar el corpus de errores, buscamos para su análisis y clasificación un modelo que explicara las causas de los mismos.

La mayoría de los estudios realizados en el área de análisis de errores se refieren a otras lenguas y las clasificaciones propuestas para ellas son específicas de los problemas de aprendizaje que presentan dichas lenguas; dado que ninguno de estos modelos englobaba totalmente el tipo de errores analizados en el corpus que aislamos, decidimos adoptar un modelo de clasificación que tomara en cuenta las estrategias que consideramos habían intervenido en la formación de los interlenguajes de los alumnos investigados ya que, aún siendo distintos, éstos mostraron ciertas regularidades.

Con base en los datos de nuestro análisis, identificamos las estrategias y vimos que la interferencia de la LN es la principal estrategia usada por los alumnos y que además es la causa principal de sus errores. En segundo lugar, notamos que los estudiantes recurren a la creación de neologismos, y por último a la sobregeneralización.

Es interesante hacer énfasis en el hecho de que los alumnos inventan palabras, crean neologismos. Pensamos que el parecido entre las dos lenguas permite al alumno crear nuevos términos para incluirlos en su interlenguaje y que sería oportuno estudiar si los alumnos utilizan la estrategia de creación de neologismos en el aprendizaje de otras lenguas poco parecidas a su LN, tanto como lo hacen al estudiar italiano.

Al estudiar inglés, por ejemplo, según el comentario de un colega, los neologismos no se presentan tan frecuentemente. En cambio, en nuestro análisis, éstos resultaron muy numerosos.

La gran semejanza que existe entre el español y el italiano puede ser un factor que influye en la utilización de las estrategias mencionadas y no de otras.

Algo que podría ser interesante también, es la comparación del interlenguaje oral con el interlenguaje escrito, para ver si existe alguna similitud en el uso de estrategias para las dos formas de comunicación.

El análisis de ambas producciones, permitiría discernir cuáles errores son de la producción oral y cuáles de la producción escrita, para poder así enfrentarlos y tratarlos con ejercicios creados a propósito.

Aunque los errores que identificamos son específicos de un grupo de alumnos de un determinado nivel, y en algunos casos, de un solo alumno, consideramos que muchos de estos errores son cometidos por otros estudiantes.

Durante el desarrollo de esta investigación, nos percatamos que nuestros alumnos, aún siendo expuestos a otro tipo de metodología, cometían exactamente varios de los errores - que habíamos aislado en el análisis. Asimismo, en dicho estudio, identificamos que estos errores son semejantes a los que nosotras habíamos observado a lo largo de nuestras experiencias como profesoras.

Si bien es cierto que en el aprendizaje de una lengua extranjera intervienen diferentes tipos de estrategias; cree

mos que aquellas identificadas en nuestro análisis para el caso específico, son las que más influyen en las producciones felices o equivocadas del aprendizaje del italiano por parte de hispanohablantes.

Notamos que los alumnos evitaron utilizar o usaron mal, en sus textos, algunas estructuras gramaticales (concordancia de tiempos verbales, por ejemplo), que dado el nivel en que se encuentran, deberían manejar muy bien. El periodo hipotético fue evitado de manera especial, a pesar de ser un punto gramatical tratado en el curso; ésto tal vez debido a que ellos se sentían inseguros para usarlo en sus producciones.

Consideramos que sería importante retomar los puntos gramaticales en donde los alumnos demostraron inseguridad y reforzarlos. La reflexión sintáctica es una actividad que podría realizar sin ningún problema en este nivel, dado que los alumnos cuentan ya con un conocimiento básico del idioma, que les permite llevarla a cabo.

## A N E X O S

## GUILLERMINA OSORIO

## Texto I

Catalogazione IV 2 è una materia complicata perché

noi dobbiamo apprendere a catalogare <sup>φ</sup> materiale speciale  
Ccl

della biblioteca (cartelli, fotografie, partiture, "micro-  
Aa-1

fichas", etc.) . Il primo tema del programma è como cata  
Ab-1 Ab-2

logare <sup>φ</sup> partiture. Per questo la insegnante ha datto eser Ce 48  
Ccl F1

cizi di compito per tutti. Alcuni esercizi sono difficili  
Eb1

le perché hanno molti dati o sono scritti in tedesco, in-  
Eb2 Eb3

glese, russo, etc. La settimana scorsa la insegnante ha  
Ab-3

controllato gli esercizi e ha ritornato quasi tutti, perché Ce 49

chè noi non abbiamo capito bene le regole per catalogare  
Eb4

partiture e ha datto <sup>φ</sup> altra classe per fare bene gli eser-  
F2 Cc3 Cd1

cizi. Mi esercizio era la cantata di Alexander Nevsky  
Ab4

op.78 per coro e orchestra di Sergei Sergeevich Prokofev

in russo e inglese.

GUILLERMINA OSORIO

Texto II

In questo fine di settimana ho letto un libro per di  
 Cb1 Cb2 Cc4

Seminario d'investigazione. Se titola Scienza, politica  
 Cd2 D1

e scientificismo di Oscar Varsavsky, e parla di un pro-

blema che è successo in Argentina nella Facolta di Scien  
 Cd3 C259

ze Esatte, ma penso che si pù generalizare per tutti i  
 Cb5 Ca-1 Cb3

paesi del terzo mondo.

L'autore parla del scientificismo che è un tipo di  
 Cc5 Cd4

scienziato che si adatta al mercato scientifico ma non

si preoccupa per i problemi sociali e politica de suo la-  
 Cc6

vorio. Questo tipo di scienziato è come un fornitore di

strumenti per qualsiasi che può pagare. Il scientificismo  
 Ce1 Cc7

no è solo un problema di dipendenza economica, anche cultu-  
 Ab5

rale di paesi sviluppati come gli Stati Uniti. Pure l'au-  
 Cc8 Ce39

tore pensa che attualmente la scienza non progredi solo Ce50  
 Eal

si fa applicazioni di concepts antique. Oggi si qualifica  
 Ca80 B-1

il lavoro scientifico per il numero di papers (articoli)  
 Cb4

pubblicati in reviste scientifici per u scienziati, ma  
 Ca81 Cb5 Cc9

questo non è sinonimo di sapienza.  
 Ca60

GUILLERMINA OSORIO

Texto III

Città del Messico, 8 luglio 1987

Cara Ana,

Ho aspettato quattro mesi una lettera tua e ho de-  
cidito <sup>φ</sup> scrivere perchè ho pensato che chissà tu hai mol  
 to lavoro nel negozio.

La settimana scorza ho visto a Mario nella paratta  
 dell' autobus e mi ha detto che si è sposato, ha un bam-  
 bino di due anni e lavora in Banamex , Mario anche prepa-  
 ra una festa per reunire gli amici della combriccola.

La mia mamma non vuole la jubilazione fino io ho un  
 lavoro sicuro. Settembre prossimo sarà la mia festa di  
graduazione in un salone della zona rosa, ti invito, annes  
so due biglietti .

Ti Spero abbia buona salute .

Afetuosi saluti  
 Guillermina

MONICA AGUILAR V.

Texto IV

Non è facile spigare il problema che c'è per cerca-  
 (c6) (c8)  
re un lavoro in Messico, ma è più difficile spiegare come  
 è stato il mio lavoro.

Prima quando lo ho conseguito sono stata molto feli-  
 ce perchè aparteneva come un vel lavoro dove potrei tro-  
 (Cd9) (F4) (Eb7)  
 vare le prime "conocimientos" sulla mia professione che  
 (As-2)  
 è Administratore publico, ma invece di questo ho trovato  
 (CaE3) (F5)  
 ed ho conosciuto un po di lo che è la burocrazia nel  
 (Ca64) (Ce4) (F6)  
 mio paese una burocrazia veramente difficile di combatte  
 (Cb10)  
 re per la sua forza e per le sue trucchi per non lavora-  
 (Ed1)  
 re.

E incredibile la forma come questo succede soprattutto  
 (Ca62) (Ab-6)  
 quando si arriva il primo giorno per lavorare e non si fa  
 niente, Io ho pensato : "Dovevi essere così perchè è il  
 (Ec1) (Eb6)  
 primo giorno di lavoro e non sanno che cosa dovevo fare"  
 (Eb8)  
 ma no, non era come lo pensavo e giorno dopo giorno, non  
aveva niente da fare, così hanno passato quasi 5 messi,  
 (Ec2) (Ea2) (F9) (F8)

e questo non e tutto, anche la gente è "floja" e senza  
Aa-3

"ganas" d'imparare nientenemmeno di fare qualsisi cosa.  
Aa-4 Ce 5

Aspetto che noi e le generazion seguenti non siamo  
Cd10 Cd11 Eb9

cosi.

MONICA AGUILAR V.

Texto V

Il prossimo sabato 13 di luglio Io e <sup>φ</sup> miei amici  
 F9 Cc10

faremo una notte bohemia,  
 Cd12 Ab-7

Io sono contenta perchè mi piace molto cantare e  
 potere ascoltare le cose che <sup>φ</sup> miei amici possono fare, co-  
 Cc11 Cd13  
 Ce 6  
me cantare, poesia, etc: Io non canto bene, ma me piace ed  
 Ab7

in grupo puo farlo perchè mi non molto vella voce si  
 Ca4 Ec3 F10  
 confonde.

Per questa festa tutti doviamo vestire di accordo a  
 F11  
 quello che ogni uno farà ,per esempio, si qualcuno vuoi  
 Ca84  
 cantare "tango" , dovevi vestirsi come lo farebbe l'argen  
 Ec4 Cb12  
 Ca8  
tino.,

Penso che si resulta bene sarà una notte molta di-  
 Cd14 Ed 2  
 vertente e grata, soprattutto perchè tutti partecipiamo  
 Cd15 D6

A cena non abbiamo pensato, ma non è difficile per-  
 Cc13  
 che possiamo mangiare formaggio, pane e per quelli a chi  
 Ce7  
li piace, il vino, anche vino.

MONICA AGUILAR

Texto VI

Oggi è martedì e come tutti questi giorni dalla  
 Ca67 F28

settimana dovevo fare le stesse cose di sempre.  
 Eb10 Cd16

Prima nella mattina sono andata all'università alle  
 Cb11 Ca5 Eb11 Ca72

1000 ed ho la mia prima lezione "Administración federal

estatal y municipal fino <sup>o</sup> le 9:00, dopo ho Finanzas Públi  
 Cb12 Ce9

cas fino <sup>o</sup> le 11:00 e l'ultima classe e "Política y Admi-  
 Cb13 Cd17 Ca65

nistración fino <sup>o</sup> l'una.  
 Cb14 Ce9

Dopo lezioni sono venuta al CELE per la classe d'i  
 Eb12 Cd18

taliano questa classe e molto divertente e anche deve che Ce52  
 Cd19 Ca66 Ce41 Ec5

parlare con due amici che non sono più con me nella fa

coltà questo semestre perche si hanno cambiato di orario  
 Ea3

ed studiano nella sera. Questa classe e fino alle due.  
 Cb15 Cd20 Ca66

Quando finisce torno a casa mia per avere la seconda co  
 Cd21

lezioni o pranzo.

Nella sera porto mio fratello nella sua classe d'  
 Cb16 F29 Cd22

inglese. Oggi dopo mio fratello lezioni andro nella ca-  
 Ca68 F20

sa della mia zia perche fa molto tempo che non la vedo.  
 F31 Ca69

Finalmente al ritornare a casa farò il compito che ho  
Cε3† Cα71

per domani ed andro a letto  
Cα70

EDUARDO ROJAS

Texto VII

## DOMENICA

Oggi è Domenica e come altre Domenique ho fatto  
 B-2 Ca85

molto sport. Prima di fatto mi sono svegliato alle sete  
 Ca10 Ca6

dal matino. Ho presso la mia prima colazione e, súbito  
 F32 Ca8 Ca9 F12

dopo sono andato all'Università dove ci siamo reuniti  
 Ca86

vari amici per giocare alla palacanastro. Abbiamo gio-  
 Ca31 Ca9

cato durante due ore e dopo siamo andati alla casa d'un

altro amico che abita vicino dall'Università. Verso le  
 F33

dodici sono andato con un altro amico a Tepetzotlán do-

ve abbiamo fatto un po' di ciclismo. Faceva molto caldo ,  
 Ca-10 Ca-11

ma comunque, siamo arrivati fino a "Arcos del Sitio" che

si trova a venti kilometri de Tepetzotlán. Dunque abbia  
 Ca287 Ca17

mo fatto quaranta kilometri in totale Alle quattro del po  
 Ca88 Ca-12 Ca14 Ca13

meriggio ho mangiato a casa del mio amico e dopo sono

andato a casa mia per reposarmi. Ma alle sei un amico mi  
 Ca89

ha telefonato per andare al cinema. Allora sono andato

con lui e sono arrivato a casa mia alle dieci di sera e

allora , presto, ho incominciato a fare il mio lavoro d'I  
 Cd13 Ca19

**taliano che devo presentare domani.**

EDUARDO ROJAS

Texto VIII

## LA VITA INCOMINCIA

Si dice che la vita è incominciata nel mare tre mi-  
 la cinquecento millioni di anni fa. Nel mare si trova-  
 vano tutti gli elementi necesarie cio è acqua, hidrogeno,  
amoniaco e metano. Questi elementi tutti melati e aiutano  
 do un po di energia possono generare altri elementi più  
 complessi che formano parte degli esseri viventi. In  
Cell  
più questi elementi hanno la strana proprietà di repro  
duirsi quando si trovano in un mezzo ricco in carbonio,  
hidrogeno, oxigeno e nitrogeno.

Tre mila millioni di anni fa un altro fatto molto  
 importante per la vita si è prodotto. Le piante hanno

svilupato la capacità di produrre lo zuchero utilizzando  
 l'acqua, l'an hidrido carbonico e la luce solare cio è il  
processo di fotosintesis e apparuto con questo processo,  
 altri esseri viventi hanno avuto la possibilità di procu-  
 rarsi l'energia necesaria per vivere quando si alimenta-  
 vano di queste piante.

Ce 53

Finalmente alcune di queste piante, che si trovava  
 61  
no sotto l'acqua, hanno avuto la possibilita di uscire de  
 61 CB19  
 l'acqua per poter sviluparsi in terra ferma.  
 Ca-21

In questo periodo anche alcuni esseri più complessi  
 si sono adattati alla vita fuori il mare. Questi esseri  
 F3y  
 sono i precursori di tutte le altre specie che avitano  
 P15  
 in questo momento la terra ferma; i reptili. Ce54  
 Ca90

EDUARDO ROJAS

Texto IX

ε d 4  
 IL PAESE 'DEGLI ILUSIONI'  
 Cc 15 Cc 22

Venerdi scorso sono andato alla "Cineteca Nacional"

per vedere questo film. Si trata di un film d'Algeria fa  
 Cc 16

to nel 1979 nella cita di Paris. Questo film parla dei  
 Cc 23 Ab-16

problemi degli immigranti arabi in Francia. Al'est un  
 Cc 91 B-3

ragazzo Algeriano che è andato a Paris per lavorare come  
 Ab-17

opperario d'una capra in una costruzione. Questo ragazzo  
 F16

sempre deve lavorare solo et questo non gli piace molto.  
 Ce 42 B-4

Abita fuori cità con altri due ragazzi arabi. Tutti  
 Cc 24

i venerdi, gli piace giocare al loto, e un giorno si ren  
 Cc 25

de compto che ha guadagnato una grande somma di danaro.  
 D 10 Cd 27

Ma questo provoca alcuni problemi con i suoi amici e ogni  
 Ce 12

volta si sente più solo. Dopo sei messi a speso tutto il  
 Ce 12 F17 Ca 26

danaro e deve ritornare con i suoi amici, e deve anche  
 Cc 20

vincominciare a lavorare. In questo tempo ha trovato che  
 Cd 28 Cc 21 Cd 29

non è facile di farsi accettare dai francesi e chemolta  
 F35 Ca 27

gente e agresiva incontro gli arabi. Molta di questa gen  
 Ca 28 Ce 13 Ce 55

te vuole ritornare al suo paese ma il lavoro non è faci

le di trovare. Finalmente un giorno si è fatto apprendere  
 C 430  
re quando voleva aiutare un vecchio ammalato a chi vole-  
 C 219 C 214  
va aiutare, e la gente ha creduto che il ragazzo l'aveva  
 ucciso.

Questo film mi ha fatto pensari ai problemi degli  
 C 217  
 lavoratori che vano negli Stati Uniti.  
 C 30

JOSE ANGEL RODRIGUEZ

Texto X

Vorrei fare alcuni commenti su quello che rapresenta  
Ca31

che ci sia stato un cambio da monarchia a Repubblica in  
Cc 18 Cc 18  
Italia.

A me non mi è sembrato bene mai che ci siano ancora  
Ce 15 C 443

paesi che hanno un sistema monarchico perchè, benchè sia-

no paesi molto sviluppati, in ogni modi penso che il fatto  
Ca 32 Ed 5

che qualcuno abbia il potere in questa maniera non è mol

to giusta per il popolo perchè, a parte di consegnarsi il  
Cd 31 Ce 56

potere tra <sup>o</sup> loro stessi e non lasciare che il popolo scel  
Cb 23

ga i suoi rapresentanti, il Re di un paese vive con un lug  
Ca 33

so veramente incredibile, è vero che in altri paesi suc-

cede lo stesso con i gobnanti ma è molto più evidente  
Ca 42 Ce 57

nei paesi che hanno un sistema monarchico, inoltre sempre  
Ce 44

la gente che sostenta il potere ha l'idea che deve rice-  
Cd 32

vere molte atenzioni da parte del popolo, molte gentillez  
Ca 34 Cd 33 / F 18 Ce 58

ze e forse questo è quello che la gente non vuole vedere

più ma che deve sopportare. La mia maniera di pensare è  
Ce 16

così, forse perchè io sono vissuto sempre in un paese do  
 Ce16  
 ve non si vede tutto ciò che ho detto. Non so se è la  
 migliore forma di pensare ma in ogni modi non si può ac  
 e d6  
ettare che una famiglia abbia il potere per sempre e che  
 ci sia gente che non abbia niente da mangiare.

Come ho già detto questo succede in quasi tutti i  
 paesi del mondo ma non sarebbe una bella scusa per acce  
 tare un sistema che per forza deve sparire.

Ce45  
 Per tutto quello che ho detto mi pare che è stata  
 una buona idea del popolo italiano decidere di togliere  
 Cd34  
 questo sistema magari altri paesi facessero lo stesso.

Ce59

JOSE RODRIGUEZ

Texto .XI

Vorrei fare alcuni commenti sull'inquinamento .

Tutti sapiano che è un problema di ogni giorno, soprattutto nelle città molto grandi. Questo problema però diventa ancora più pericoloso se si presenta nelle città che hanno edifici antichi, cioè nei grandi centri dove si trovano i monumenti con molta storia come molte città in Italia.

Ca35  
Ca19 / G-2

Qualche occasione ho letto che questo è un problema molto serio per esempio a Venezia perchè è molto vicina a un centro industriale, mi pare che si tratta di un luogo dove si industrializza il petrolio che si porta da altri paesi. Tutti questi processi provocano l'inquinamento e alcuni statue o altri monumenti cominciano a corrodarsi. E' peccato perchè tutti questi monumenti che hanno molta storia forse arrivano a sparire.

F36  
Ca38  
Ca35  
Ca39  
G3  
G-4

Questo succede a Venezia ma succede anche in altri paesi di Europa e di America dato che nei paesi americani

Ca19  
Ca10

ni si trovano anche monumenti ed edifici con molto valo  
Ce46

re storico e che devono soffrire questo fenomeno.  
Ce17

Sembra che questo è il prezzo che dobbiamo pagare  
Ca40

per lo sviluppo industriale. In ogni modi si deve fare  
EJ8

tutto quello che si possa per cosservare questi monumen

ti culturali. Ma c'è qualcosa che è ancor più importante;  
Ce18

cosservare la nostra vita.

JOSE ANGEL RODRIGUEZ

Texto XII

Un'altra volta stiamo per andare in vacanze. Secondo  
Ce20

do mi hanno dato le professoressa della facoltà, in Ita-  
Ca41

lia il calendario di scuola è diverso di quello del Mes-  
Cb22

sico perchè quando finisce l'anno scolastico, le vacanze  
durano circa quattro mesi. In ogni modo mi pare che sia  
F26 Ce22

no molte vacanze, forse troppe. Penso in questa forma ma  
Ca21

gari perchè non vano in vacanze da molto tempo, cioè non  
Ca21 Ca26

sono andato a qualche posto circa tre anni fa, quindi a  
Ca27 Ca23 Cb26

volte le vacanze mi sembrano un po noiose, anche se in  
Ca26

questi quindici giorni dovrò fare alcuni lavori della  
Ca36 Cb27

scuola ed studiare per gli esami finali.  
Ca37

Dopo questi esami, ci saranno due mesi di vacanze,  
Ca42

non so se andrò a qualche posto, ma di quello che sto  
Cb28 Ca24

seguro è che dovrò prepararmi per il prossimo semestre  
Ab-18,  
Ca24

per approfitare bene del tempo.  
Ca43

Mi piacerebbe visitare altre città dato che da mol  
Ca43

to tempo ho voglia di conoscerle, ma penso che abbia mol  
Ca43 Ca43

to tempo e adesso è più importante passare gli esami



SILVIA RUIZ R.

Texto : XIII

## AUTOSTIMA

L'altro giorno abbiamo fatto un esercizio sull'auto-  
 stima nella lezione di Psicologia Sociale che mi è piaci-  
 unto molto perchè ho scoperto varie cose interessanti. Per  
 esempio, che l'autostima che hanno le nostre madre è mino-  
 re a quella che noi abbiamo.

Cb30

Questo significa che in certa maniera le condizone nel  
le quale, si hanno sviluppato (loro) non erano così buone  
 come lo sono quelle che oggi ci circondano, e ci permete  
 avere una migliore autostima.

Ed 10

Ed 11

Ed 11

Ea5

Ec7

Cb31

Ca93

Abbiamo anche fatto un esercizio sull'identità socia-  
 le, nel quale abbiamo potuto vedere che uno come persona  
sempre vuole mettersi in un grupo dove troviamo caracte-  
ristiche positive, pero solo quando noi siamo dentro non  
 quando ci guardamo fuori di questi grupi.

Ca47

Ca45

Ca94

Ca13

Cb32

Ca46

Credo che è "normale" perchè la società è un fenomeno  
 complesso.

SILVIA RUIZ  
 Texto . XIV

NIENTE IN COMUNE

Questo è il titolo di un film che ho visto domenica scorsa il quale mi è piaciuto molto perchè ci mostra come un ragazzo deve aiutare a i suoi parenti quando loro si sono svagliati.

cb33                      D12

E b16

E un film che ha un messaggio interessante. I nostri parenti sono umani come tutti e per tanto comettono degli errori che qualche volte sono molto infantili e i figli possono aiutare perchè ascoltano a uno e dopo a l'altro e così si amegliora la situazione.

C247                      C247

D12                      Cd38                      C248

E d12

F19                      Cb34                      Cb34

D11

Io credo che sia un buon film che ci fa riflettere sul tema di la comunicazione in famiglia che è troppo importante per qualcuno.

Ce25

SILVIA RUIZ

Texto XV

## HAWAIIANO E TAHITIANO

A me piace molto il Hawaiiano e il tahitiano. L'anno  
Ec8

scorso ho partecipato in un festival nel quale abbiamo  
Ca95 Cb35

Ce60

balato (soltanto) e attuato 2 canzoni pero quest'anno pro  
Ca49 Cd39

babilmente attuere molte.  
Cd40

Ce35

Il vestiario è molto caro però molto bello. Le falde  
Cd41 D13

sonno di varie colore : rosso, azzurro, giallo, etc. La bian  
F20 Ed13 Cb30 Ab-A

cha è l'uniforme.

Il hawaiiano è diverso dal tahitiano. Il primo al  
Ce38

balare raconta delle storie di amore in generale: mentre  
Ca49 Ca51

il tahitiano si basa soltanto nel suono dei tamburi e  
Cb36

la danza e a fianquiaz. In oltre , il vestiario di hawai  
D15 Cd42

iano(è) consiste in un "pareo" e il sostegno, piu il tei  
Aa-6 Cd43 Aa-5

Nel tahitiano s'utilizzano le falde di rafia con il  
D14

sostegno Chiaro che posono variare molto secondo la scuo  
Ce26 Ca52

la di insegnanza. Per esempio , tutti gli aditamenti come  
D16 F21 D17

sono "las conchitas" , il bambu, etc. Quello che non può  
Aa-7 Ca38 Ab-10 Ca39

mancare sono "las motas" come quelle delle animatrici di  
Aa-8

calcio per esempio.  
F22



Personalmente mi ha piaciuto molto il concerto ma  
 E29  
 credo che l'auditorio non ha una buona sonorità, mi pia-  
 C d49 E c9  
cerei averlo ascoltato nella sala Nezahualcoyotl, per  
 esempio.

Nel prossimo temporale, mezzo Giuno, Diazmuñoz farà  
 C d 50 C d 51 C 296 C d 62  
omaggio a Héctor Villalobos e con la sua Orchestra to-  
 C 297  
cherà della musica di alcuni compositori messicani e  
 C d 53 f37  
 latinoamericani. A proposito, recentemente gli hanno con-  
 E 26  
ceduto un premio per il suo lavoro di diffusione della  
 musica messicana.

Insomma, crede che gente come lui è indispensabile  
 per uscire di questa crisi culturale.  
 C 638

LUZ I. AGUILAR

Texto XVII

Questa sera, alcune ore prima di scrivere il compito d'italiano, la professoressa di spagnolo (studio lettere spaniche) ci ha rimproverato fortemente. Lei ha deciso <sup>018</sup> <sub>Cb39</sub> di lasciare l'Università perché la nostra pasività <sub>Ca53</sub> nella clase <sub>Ca65</sub> semplicemente non la motiva a seguire. Ci <sub>Cd54</sub> è ricordata <sub>Ea10</sub> che nella sua epoca di studentessa, nel 68 più o meno, gli studenti hanno lottato contro gli atteggiamenti che adesso ripetiamo noi, è convinta di che il movimento d'alcuni messi <sub>F27</sub> fa non ha modificato niente, sperava che le cose fossero diverse dopo lo sciopero. Io speravo la stessa cosa. Ma la diferenza <sub>Ca56</sub> è che io non parlo soltanto degli alunni, non sarebbe giusto. Dei profes- Ce61  
 sori che ho avuto finora (parlo soltanto di quelli della Facoltà) non difenderei più di tre. Tre di venti <sub>Cb41</sub> professori <sub>Ce36</sub> in tre anni. Non si tratta di vedere chi è peggiore. Tutti siamo prodotti <sub>Ce34</sub> d'un sistema educativo in crisi, ed al finale di conti <sub>Ca29</sub> il sistema educativo è in crisi per

chè il sistema economico è in crisi. Il professore lavora

o fa credere che lavora per sopravvivere e gli alunni fac  
C a 57 C e 32

ciamo credere, (non sò a chi) che studiamo per ottenere

una cartina dove si dica che sapiamo qualcosa, e così po-  
C d 55 C a 37

tere incorporarci al sistema. Professori ed alunni ci  
C e 33

preoccupamo per le stesse cose. Se il sistema non serve

doviamo cambiarlo...insieme. Mi pare che lasciare l'Uni-  
F 23

versità adesso ed abbandonarci soli nella lotta è una fel  
C f 3

lonia difficilmente perdonabile.  
C a 58

LUZ IDALIA AGUILAR

Texto XVIII

Luis Marcet, meglio conosciuto come Gastrofilus, è

un gourmet spagnolo che radica in Messico da molti anni.  
Cd 56

Lui odia tutti quegli apparecchi moderni che anche se  
facilitano il cucinare finiscono con le proprietà natura  
Ca 98

li degli alimenti, apparecchi come le caffettiere elettrici  
che e tutti questi invenzioni dell'uomo bianco. Odia la  
Ed 15

salsa Catsup e per supposto la Coca-Cola.  
Ce 30

Siccome ci piace festeggiare le occasioni speciali  
con un buon cibo e inoltre il buon cibo, come la buona mu-  
sica, soltanto si gode con gli esseri voluti, questo fine  
Cd 57

di settimana siamo andati al ristorante di Gastrofilus a  
celebrare la graduazione di mio fratello. Il "Mesón del  
Cd 78

Cid" è una casa antica, i tetti sono altissimi, i muri so-  
no decorati con disegni e brani del Mio Cid che parlano  
sul cibo e il vino. I sabati la cena è stilo medievale,  
Cb 43

può mangiarla soltanto chi ha prenotazione. Sabato sera  
si mangia in comunità: gruppicche prima non si conosceva

no comparteno la stessa lunga tavola. Sempre sta suonando  
 Ca 99  
 do musica medievale. Verso le dieci la cena è servita a  
 tutti i commensali. L'anfitrione, il proprio Gastrofilus,  
 da la benvenuta e propone <sup>φ</sup> mangiare con le dita (non c'era  
 Cb 44  
 argenteria nel Medioevo). Servono i migliori piatti spa  
 gnoli della casa, i sapori e gli odori sono totalmente  
progettati da Gastrofilus, ognuno prepara il palato per  
 Cd 61  
 il seguente sapore. Una studiantina allegra la cena e i  
 D 19 Cd 60  
 invitati possono bere il vino che vogliono, è incluso  
 nel prezzo.

# THESIS-CON FALLAS-DE-ORIGEN

Ossorio Note GMUA Ruth

230

TEXTO I

Catologazione IV 2 è una materia a cui non si presta perché noi dobbiamo apprendere a catalogare materiale speciale della biblioteca (cartelli, fotografie, partiture "microfilm" etc.). Il primo tema del programma è come catalogare partiture. Per questo la insegnante ha fatto esercizi di compilazione per temi. Alcuni esercizi sono difficili perché hanno molti dati o sono scritti in tedesco, inglese, russo. La settimana scorsa la insegnante ha controllato gli esercizi e ha ritornato quasi tutti, perché noi non abbiamo capito bene le regole per catalogare partiture e ha fatto altra classe per fare bene gli esercizi. Mi esordisce con la cantata di Alexander Lovsky, op. 76 per coro e orchestra di Sergei Sergeevich Prokofiev in russo e inglese.

Ossorio Note GMUA Ruth

TESTO I

Catalogazione II 2 è una materia un po' cara perché noi dobbiamo apprendere a catalogare materiale speciale della biblioteca (cartelli, fotografie, partiture "microfilm" etc.). Il primo tema del programma è come catalogare partiture. Per questo la insegnante ha fatto esercizi di compito per tutti. Alcuni esercizi sono difficili perché hanno molti titoli o sono scritti in tedesco, inglese, russo. La settimana scorsa l'insegnante ha controllato gli esercizi e ha vitorinato quasi tutti, perché noi non abbiamo capito bene le regole per catalogare partiture e ha detto all'altro classe per fare bene gli esercizi. All'esercizio era la cantata di Alexander Leuski, op. 76 per coro e orchestra di Sergei Sergeevich Prokofiev in russo e inglese.

Oscar Mote Guillermo (Cuth)

231

TEXT II

In questa fine di settimana ho letto un libro per Semikono  
d'investigazione. Si intitola "Scienza, politica e scientificismo di  
Oscar Varsavsky, e parla di un problema che è successo in  
Argentina nella Facoltà di Scienze Esatte, ma penso che si può  
generalizzare per tutti i paesi del terzo mondo.  
L'autore parla del scientificismo che è un tipo di scienziato  
che si adatta al mercato scientifico ma non si preoccupa  
per i problemi sociali e politica de suo lavoro. Questo tipo di  
scienziato è come un fornitore di strumenti per qualsiasi che  
può pagare. Il scientificismo non è solo un problema di  
dipendenza economica, <sup>ma</sup> anche culturale. <sup>14</sup> Si parli sulle parti  
come gli Stati Uniti. Però l'autore pensa che attualmente la  
scienza non progredisce solo si fa <sup>che</sup> ampliamenti di concetti  
intime Oggi si qualifica il lavoro scientifico per il numero  
papers (articoli) pubblicati in riviste scientifiche per un scienziato,  
ma questo non è sinonimo di sapienza.

Città del Messico 8 luglio 1925

Cara Anè

TEXTO III

Ho aspettato quattro mesi una lettera tua e ho  
deciso scrivere perché ho pensato che chissà tu hai  
molto lavoro nel negozio

La settimana scorsa ho visto o Mario della  
parata dell'autobus e mi ha detto che si è sposato,  
ha un bambino di due anni e lavora in Banamex. Mario  
anche prepara una festa per riunire gli amici  
della "combriccola".

La mia mamma non vuole la duplicatione  
fino to ho un lavoro sicuro. Settembr. Prossimo sarà  
la mia festa di graduazione in un salone della Zona rosa  
ti invito annesso due biglietti  
ti Spero abbia buona Salute, c...

detenosi saluti

Guillemine

Non è facile spiegare il problema che c'è per cercare un lavoro in America, ma è più difficile spiegare come è stato il mio lavoro. Prima quando lo ho conosciuto sono stato molto felice perché apparteneva come un nel lago dove potrei trovare la prima "documentazione" sulla mia professione che è Administratore pubblico, ma invece di questo ha trovato, ed ho conosciuto, un po' di ciò che è la burocrazia nel mio paese una burocrazia veramente difficile di combattere con la sua forza e per le sue macchine per non lavorare.

È incredibile la pena come questa succede soprattutto quando si lavora il primo giorno per lavorare e non si sa niente. Io ho pensato: "Dovei essere così perché è il primo giorno di lavoro e non sanno che cosa dovevo fare" ma no, non era come lo pensavo, e giorno per giorno, non aveva niente da fare, così hanno iniziato qui "il mio" è questo non è tutto, anche la gente è "foba" e senza ganas di imparare niente e nemmeno di fare qualsiasi cosa. Aspettate che le generazioni seguenti non siano così.



TESTO UNITI 1987

Agust Vigueras

Oggi è martedì e come tutti questi giorni della settimana...

...dopo la classe sono sempre...

...sono andata all'ora alle 10:00... lezione "Administracion" ... a las 1:00, como he Finanzas Publicas...

Dopo lezioni sono venuta in classe... questa classe e molto divertente e anche... dare de parlare con due amici che conosco muy... en me he a escola... este semestre porque se han... cambiado de aula y estudiano nella sala... Questa classe... e fino alle 4... Quando finisce torna a casa mia per... avere la seconda lezione o pranzo...

...mi porto mio fratello nella sua classe di... Oggi sono mio fratello... ancora nella casa... mia zia, perché... finalmente... a casa fare il compito... per donar... andare a letto.

DOMENICA

## TEXTO VII

Oggi è Doménica e compiete a me università ho fatto molto sport. Prima, di latteria mi sono svegliato alle sette del mattino. Ho preso la mia prima colazione e subito dopo sono andato all'università dove ce n'erano Yodanis vari amici per giocare tennis. Abbiamo giocato durante due ore e dopo siamo andati alla casa di un altro amico che abita vicino dell'Università. Lì, la dodici sono andato con un altro amico a Tapachula dove Stimato fatto un po' di ciclismo. Faceva un po' caldo, ma comunque, siamo arrivati fino a "Arco del Suro" che si trova a ventisei chilometri da Tapachula. Dunque abbiamo fatto quaranta chilometri in totale. Alle quattro pomeriggio siamo andati a casa del mio amico e dopo sono andato a casa mia per riposarmi. A mezzogiorno un amico mi ha telefonato per andare a latteria. Allora sono andato con lui e sono arrivato a casa mia alle dieci di sera. Il lavoro dell'italiano che devo prendere domani.

## LA VITA INCIPIENCIA

Si dice che la vita è cominciata nel mare tra  
gli organismi migliori di anni fa. Nel mare si trovano tutti  
gli elementi necessari cioè acqua, idrogeno, azoto e  
ossigeno. Questi elementi si uniscono e aiutando un po' di  
energia possono generare altri elementi più complessi che  
formano parte degli esseri viventi. In più, questi elementi  
hanno la stessa proprietà di riprodursi quando si trovano  
in un mezzo ricco in carboni idrogenati, ossigeno e azoto.

Tra mille milioni di anni fa, un altro fatto molto  
importante per la vita si è prodotto. Le piante hanno sviluppato  
la capacità di produrre lo zucchero utilizzando l'acqua, l'anidride  
carbonica e la luce solare cioè il processo di fotosintesi.  
In questo processo, altri esseri viventi hanno avuto  
la possibilità di procurarsi l'energia necessaria per vivere quando  
si alimentavano di queste piante.

Finalmente alcune di queste piante, che si  
trovavano sotto l'acqua, hanno avuto la possibilità di  
uscire dell'acqua per poter svilupparsi in terra ferma.  
In questo periodo, anche alcuni esseri più complessi  
si sono adattati alla vita fuori il mare. Questi esseri sono  
i precursori di tutte le altre specie che abitano in  
questo momento la terra ferma; i reptili.

Eduardo Rojas

## IL PAESE DEGLI ILLUSIONI

Venerdì scorso sono andato alla "Cineca Nacional" per vedere questo film. Si tratta di un film d'Algeria fatto nel 1979 nella città di Paris. Questo film parla dei problemi degli immigrati arabi in Francia. Ah, c'è un ragazzo Algeriano che è andato a Paris per lavorare come operaio d'una impresa in una costruzione. Questo ragazzo sempre deve lavorare solo ed questo non gli piace molto. Ha fatto fuori città con altri due ragazzi arabi. Tutti i venerdì gli piace giocare al lotto, e un giorno si rende conto che ha guadagnato una grande somma di denaro. Ma questo provoca alcuni problemi con i suoi amici e ogni volta si sente più solo. Dopo sei mesi, e perso tutto il denaro e deve ritornare con i suoi amici, e deve anche incominciare a lavorare. In questo tempo ha trovato che non è facile di farsi accettare dai francesi e che molta gente si scontra contro gli arabi. Molti di questa gente vuole ritornare al suo paese, ma il lavoro non è facile di trovare. Finalmente un giorno si è fatto spicciere quando voleva aiutare un vecchio emigrato a chi voleva aiutare, e la gente ha creduto che il ragazzo l'aveva ucciso.

Questo film mi ha fatto pensare ai problemi degli lavoratori che sono negli Stati Uniti.

J. Angel Rodríguez.

Vorrei fare alcuni commenti su quello che rappresenta che ci sia stato un cambio da monarchia a Repubblica in Italia. A me non mi è sembrato bene mai che ci siano ancora paesi che hanno un sistema monarchico perché, benché siano paesi molto sviluppati, in ogni modo penso che il fatto che qualcuno abbia il potere in questa maniera non è molto giusta per il popolo perché, a parte di consegnarsi il potere tra loro stessi e non lasciare che il popolo scelga i suoi rappresentanti, il Re di un paese vive con un lusso veramente incredibile. È vero che in altri paesi succede lo stesso con i governanti, ma è molto più evidente nei paesi che hanno un sistema monarchico, inoltre sempre la gente che sostiene il potere ha l'idea che deve ricevere molte attenzioni da parte del popolo, molte gentilezze e forse questo è quello che la gente non vuole vedere più ma che deve sopportare. Ha una maniera di pensare e così forse perché io sono vissuto sempre in un paese dove non si vede tutto ciò che ho detto. Non so se è la migliore forma di pensare - ma in ogni modo non si può accettare che una famiglia abbia il potere per sempre e che ci sia gente che non abbia niente da mangiare. Come ho già detto, questo succede in quasi tutti i paesi del mondo, ma non sarebbe una bella scusa per accettare un sistema che per forza deve sparire.

Per tutto quello che ho detto mi pare che è stata una buona idea del popolo italiano decidere di togliere questo sistema magari altri paesi facessero lo stesso.

J. Angel Rodriguez.

TEXTO XI

Vorrei fare alcuni commenti sull'inquinamento. Tutti sappiamo che è un problema di ogni giorno, soprattutto nelle città molto grandi. Questo problema però diventa ancora più pericoloso se si presenta nelle città che hanno edifici antichi, cioè nei grandi centri dove si trovano i monumenti con molta storia, come molte città in Italia.

Ti. Qualche occasione ho letto che questo è un problema molto serio, per esempio a Venezia, perché è molto vicina a un centro industriale, mi pare che si tratta di un luogo dove si industrializza il petrolio che si porta da altri paesi. Tutti questi processi provocano l'inquinamento e alcuni statue o altri monumenti cominciano a corrosarsi. È peccato perché tutti questi monumenti che hanno molta storia forse arrivano a sparire.

Questo succede a Venezia ma succede anche in altri paesi di Europa e di America, dato che nei paesi americani si trovano anche monumenti ed edifici con molto valore storico e che devono soffrire questo fenomeno.

Sembra che questo è il prezzo che dobbiamo pagare per lo sviluppo industriale. In ogni modo si deve fare tutto quello che si possa per conservare questi monumenti culturali. Ma c'è qualcosa che è ancor più importante: conservare la nostra vita.

J. Angel R.

TEXTO XII

Un'altra volta stiamo per andare in vacanze. Secondo mi hanno detto le professoressa della facoltà, in Italia il calendario di scuola è diverso di quello del Messico perchè quando finisce l'anno scolastico, le vacanze durano circa quattro mesi. In ogni modo mi pare che siano molte vacanze, forse, troppe. Penso in questa forma magari perchè non uso in vacanze da molto tempo, cioè non sono andato a qualche posto circa tre anni fa, quindi a volte le vacanze mi sembrano un po' noiose, anche se in questi quindici giorni dovrò fare alcuni lavori della scuola e studiare per gli esami finali.

Dopo questi esami, ci saranno due mesi di vacanze non so se andrò a qualche posto, ma di quello che sto seguendo e che dovrò prepararmi per il prossimo semestre per approfittare bene del tempo.

Mi piacerebbe visitare altre città dato che da molto tempo ho voglia di conoscerle, ma penso che abbia molto tempo e adesso è più importante passare gli esami finali. Non è che io voglia studiare troppo, ma come ho già detto, si può fare tutto nel suo momento.

Nome: Silvia Ruiz Ramos  
 P: Laura Berzini.

Gruppo: 501  
 Italiano

## AUTOSTIMA

L'altro giorno abbiamo fatto un esercizio sull'autostima nella lezione di Psicologia Sociale che mi è piaciuta molto perché ho scoperto varie cose interessanti. Per esempio, che l'autostima che hanno le nostre madri è minore a quella che noi abbiamo.

Questo significa che in certa maniera le condizioni nelle quali si hanno sviluppate <sup>(loro)</sup> non erano così buone come le sono quelle che oggi ci circondano, e ci permettono avere una migliore autostima.

Abbiamo anche fatto un esercizio sulla identità sociale, nel quale abbiamo potuto vedere che uno come persona sempre vuole adattarsi in un gruppo dove troviamo caratteristiche positive, però solo quando noi siamo dentro non quando ci guardiamo fuori di questi gruppi.

Crede che è "normale" perché la società è un fenomeno complesso.

SILVIA

Nome: Luca Biondi  
Cognome: Biondi

## "Niente in comune"

Questo è il titolo di un film che ho visto domenica scorsa il quale mi è piaciuto molto perché ci mostra come un ragazzo deve aiutare a i suoi parenti quando loro si sono svegliati.

È un film che ha un messaggio interessante. I nostri parenti sono umani come tutti e per tanto commettono degli errori. Errori che qualche volta sono molto infantili e i figli possono aiutare perché ascoltano a uno e dopo a l'altro e così si ameglia la situazione.

Io credo che sia un buon film che ci fa riflettere sul tema di la comunicazione in famiglia che è trapp importante per qualcuno.

SILVIA

L'hausa e il fulfula

me piace molto il hausa e il fulfula. L'anno scorso  
 ho partecipato in un festival in quale abbiamo ballato  
 2 canzoni - però quest'anno probabilmente  
 troveremo molte.  
 Il hausa è molto sicuro, giallo. La lingua è  
 diversa dal fulfula. Il fulfula (al bala)  
 racconta delle storie di amore in generale mentre il  
 hausa si basa nel suono dei tamburi. La lingua è  
 In oltre, il hausa (il hausa) è con  
 e il fulfula è con il hausa. Chiaro che  
 utilizzano le folde di hausa. Chiaramente  
 possono variare molto. Per esempio tutti  
 il hausa etc. Quello che può essere  
 come quelle delle animatrici di calcio per

SILVIA

Aguilar Sierra ha un figlio

Il professore Eduardo Piazzu-  
niz è un giovane direttore messica-  
no. È magro, bruno e molto simpatico.  
Lui pensa che è una sua ob-  
bligazione dedicare un po' di tempo  
ogni anno a fare dei concerti edu-  
cativi, crede che tutti gli artisti  
messicani dovrebbero fare la stessa  
cosa nella loro espressione artistica,  
quando meno un messe all'anno.

I concerti educativi di Piazzu-  
niz hanno <sup>sono</sup> avuto <sup>avuto</sup> fine la domenica scorsa  
nel parco Naucalli dello Stato del  
Messico (lui dirige l'Orchestra Sin-  
fonica di questo Stato). Noi siamo  
andati a vedere ed ascoltare Ale-  
jandro Barrañan, un ragazzo di  
17 anni che ha risultato (essere)  
un virtuoso <sup>musicista</sup> musica. Essendo così  
giovane questo ragazzo ha toccato  
perfettamente il Concerto per piano  
no. 2 di Rachmaninov e si ha  
lasciato tutti superati, tocca  
come se fosse così facile, veramente  
si merita la borsa di studio <sup>borsa di studio</sup>  
per perfezionarsi a Vienna.



✓ <sup>no</sup> <sup>classified</sup>

Aguilar Sierra Luz Lidia.

Questa sera, alcune ore prima di scrivere il compito d'italiano, la professoressa di spagnole (studio lettere spagnole) ci ha rimproverata fortemente. Lei ha deciso <sup>di</sup> lasciare l'Università perché la nostra passività nella classe semplicemente non la motiva a seguire. Ci è ricordata che nella sua epoca di studentessa, nel '62 più o meno, gli studenti hanno lottato contro gli atteggiamenti <sup>quell'anno</sup> che adesso ripetiamo noi <sup>che</sup> è cementata <sup>che</sup> il movimento <sup>di</sup> d'alcuni mesi <sup>fa</sup> non ha modificato niente, sperava che le cose fossero diverse dopo lo sciopero. Io speravo la stessa cosa. Ma la differenza è che io non parlo soltanto degli alunni, non sarebbe giusto. Lei professori che ha avuto finora (parlo soltanto di quelli della Facoltà) non direnderei più di te. Te <sup>di</sup> venti professori <sub>16</sub>

no duplicate

248

2.1

TESTO XVII

in tre anni. Non si tratta  
di vedere chi è peggiore.  
Tutti siamo prodotti d'un  
sistema educativo in crisi, ed  
al <sup>fine</sup> ~~rimale~~ <sup>dei</sup> ~~di~~ conti il sistema  
educativo <sup>è</sup> in crisi perché  
il sistema economico è in  
crisi. Il professore lavora o fa  
credere che lavora per sopra-  
vivere e gli alunni facciamo  
credere (non so a chi) che  
studiamo per ottenere una carti-  
na dove si dica che sappiamo  
qualcosa, e così potere incar- → integrarsi al  
perarci al sistema. <sup>nelle</sup> Professori  
ed alunni ci preoccupamo per  
le stesse cose. Se il sistema  
non serve dobbiamo cambiarlo...  
insieme. Mi pare che lasciare  
l'Università adesso ed abban-  
darcisi soli nella lotta <sup>è</sup> una  
fellonia difficilmente perdonabile.

## TEXTO XVIII

## Aguilar Sierra Luz Idalia

Luis Marcat, <sup>noto</sup> (meglio) conosciuto come Gastrofilus, è un gourmet spagnolo che radica<sup>doile</sup> in Messico da molti anni.<sup>2</sup> Lui odia tutti quegli apparecchi moderni che, anche se facilitano il cucinare, finiscono con le proprietà naturali degli alimenti, apparecchi come le caffetiere elettriche e tutti questi invenzioni dell'uomo bianco. Odia la salsa Catsup e per esaltante supposto la Coca-Cola.

Siccome ci piace festeggiare le occasioni speciali con un buon cibo e inoltre il buon cibo, come la buona musica, soltanto si ~~tratta~~ <sup>gode</sup> con gli <sup>esseri</sup> <sup>voluti</sup> <sup>vo-</sup>luti, questo fine ~~di~~ <sup>di</sup> settimana<sup>10</sup> siamo andati al ristorante di Gastrofilus a celebrare la graduazione di mio fratello. La "Mesón del Cid"<sup>12</sup> è una casa antica, i tetti sono altissimi, i muri sono decorati con disegni

e brani del Mio Cid che <sup>TEXTO XVIII</sup> parlano  
 sul cibo e il vino. I sabato<sup>17</sup> e  
 la cena è <sup>all'</sup> stile <sup>18</sup> medievale, può  
 mangiarla soltanto chi ha <sup>19</sup> preno-  
tazione. Sabato sera si mangia  
 in comunità: gruppi che prima  
 non si conoscevano compartono  
 la stessa lunga tavola. <sup>20</sup> Sempre <sup>21</sup> sta  
<sup>22</sup> suonando musica medievale. <sup>23</sup> Verso  
 le dieci la cena è servita a tutti i commensali.  
 L'anfitrione, il proprio Gastrofili-  
lus, <sup>24</sup> da la benvenuta e pro-  
 pone <sup>25</sup> di mangiarsi con le dita  
 (non <sup>26</sup> c'è argenteria nel Medio-  
evo). Servono <sup>27</sup> i migliori piatti  
 spagnoli della casa, i sapori e  
 gli odori sono totalmente progettati da  
Gastrofilius, ognuno prepara <sup>28</sup> il palato  
 per il seguente sapore. Una stu-  
dantina allegra la cena e i con-  
vitati possono bere il vino che  
vogliono, è incluso nel prezzo. <sup>29</sup>

30

1 DALLA

## BIBLIOGRAFIA

- Abbot, Jerry. "Towards a more Scientific Rigorous Analysis of Foreign Language Error", IRAL, V. XVIII, mayo 1980
- Amato, Antonio. Analisi contrastiva e analisi degli errori, Roma: Bulzoni, 1981
- Barbieri, Giovanna. Le strutture della nostra lingua, Grammatica italiana per le scuole superiori, Firenze: la nuova Italia, 1971
- Bizzoni, Franca. "Importancia de la descripción idiolectal para el análisis de errores" (artículo mimeografiado).  
- "Interlenguaje y análisis de errores" (artículo mimeografiado).  
- "Los Bloomfildeanos" (artículo mimeografiado).
- Boriosi, M. Clotilde. "Sulle devianze ortografiche di 124 studenti germanofoni e ispanofoni nei dettati in italiano", RILA, Volumen VII, 1975 (p.71-102)
- Brumm, María y . Análisis de errores - Gramática Pedagógica - diseño de cursos - Algunos aspectos para un curso de producción. México: UNAM, 1980

Carbonell, Sebastian. Dizionario Fraseologico completo italiano - spagnolo e spagnolo - italiano, parte italiana - spagnola, Milano: editore Ulrico Hoepli, 1979

Ciliberti, Anna. "Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti", ANNALI-anglistica, Istituto Orientale di Napoli, 1976, Volumen I.  
-"Errori di condizionamento", mimeo.

Cinti, Decio. Dizionario dei sinonimi e dei contrari, Novara: Istituto geografico de Agostini, 1979

Corder, S. Pit. "The Significance of Learners' Errors"  
IRAL . V. IV, 1967, Reimpreso en Richards Jack (ed.) Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, London: Longman, 1974 (p.19-27).

- "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", IRAL V. IX/2, 1971. Reimpreso en Richards Jack (ed.) op. cit. (p.158-171)

- "Describing the language learner's language", ILT Reports and Papers n. 6, 1971 (p.57-64)

- Introducing Applied Linguistics, Penguin Books, Harmondsworth, Longman 1973

- "The Elicitation of Interlanguage" Special Issue of IRAL on the occasion of B. Malinberg's 60th Birthday

Stuttgart: Julius Groos, 1973

- "Error Analysis", Allen & Corder (eds.) Techniques in Applied linguistics. Edinburg Course to Applied Linguistics. Paper from the IVTH Neuchated Colloquium, 1975 AIMAN, Brussels: Didier Paris, V.III (p.122-154)
- "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition" Language Teaching & Linguistics; Abstract. Cambridge University Press, V. VIII, 4, 1975 (p.201-218)
- "'Simple Codes and the Source of the Second Language Learners' Initial Heuristic Hypothesis" Studies in Second Language Acquisition, V. VII. 1, 1977, (p.1-8)
- "La lingua dell'apprendente", tomado de Enrico, Arcaini & Bernard, Py (a cura di) Interlingua, Aspetti teorici e implicazioni didattiche, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1984 (p.49-75)
- "Strategies of Communication", Publications de l'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée (AFinLa), n. 23, 1978

Crisari, Maurizio. "Natura e significato degli errori. osservazioni preliminari" RILA, V.III, 2, 1971

- Crystal, David. Linguistics, London: Penguin Books, 1971
- Chomsky, Noam. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass., the MIT Press, 1965  
- Estructuras sintácticas, México: siglo XXI, 1974
- D'Addio Wanda. Lingua straniera e comunicazione. Problemi di Glottodidattica. Bologna: Zanichelli editore. 1974
- D'Addio Wanda; Ambroso, Serena; Giunchi, Paola. Strategie d'apprendimento e strategie comunicative. Roma: Pubblicazione del dipartimento di scienze del linguaggio dell' università di Roma, Serie Ricerche -l'Università di Roma La Sapienza, 1986
- De Angelis, F. Didattica delle lingue straniere, Milano: edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1978, (cap. 16, p. 143-152)
- Devoto, Giacomo Oli, Gian Carlo Vocabolario della lingua italiana, Le Monnier, Firenze, 1979
- Ducrot, Oswald & Todorov Tzvetan Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Argentina, Siglo XXI, 1974.

- Duse, Giorgio. Analisi logica della proposizione e del periodo, Milano: edizioni Bignami, 1972
- Etherton. "Error Analysis: Problems and Procedures" (mimeo)
- Fisiak, Jacek. Contrastive Linguistic and The Language Teacher, Oxford: Pergamon Press, 1981
- Halliday M.A.K. & Hasan Rugaiya. Cohesion in English, London: Longman, 1976
- Hymes, Dell. "On Communicative Competence" tomado de J. Pride and J. Holmes (eds,) Readings in Sociolinguistics Penguin Books, London: 1972
- Hymes, Dell & Forghat, John. American Structuralism, mouton publisher, 1981, Germany: The Hague, Paris - New York, series maior.
- Jakobovits, Leon A. A Psycholinguistic Analysis of Second-Language Learning and Bilingualism, Illinois, 1969
- James, Carl. Contrastive Analysis, London, Longman, 1980
- Katerinov, Katerin. "L'analisi contrastiva e l'analisi degli

errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri", RILA, VII, 2-3, 1975.

Lyons, John. "Sintáxis generativa". Reimpreso en Bolaños, Sara (ed.) Antología de temas de lingüística, México: UNAM, 1978

Lamb, Sydney. "Lexicología y semántica" reimpreso en Bolaños, Sara, (ed.) op.cit. (p. 125-136)

Malmberg, Bertil. Los nuevos caminos de la lingüística, México, siglo XXI, 1983

Marchese, Angelo. Didattica dell'italiano e strutturalismo lingüístico, Milano: officine grafiche, Principato, 1971

Milani, Nelida. "Analisi , interpretazione, prevenzione degli errori nell'apprendimento dell'italiano -lingua seconda" Scuola nostra 17-18 edit. Fiume (rijeka) febbraio 1986, Unione degli italiani dell'Istria e di Fiume Università popolare di Trieste. Rivista pedagogica.

- "Il problema dell'interferenza", op.cit. # 19

Nemser, William. "Approximative Systems of Foreign Language

Learners" IRAL, V. IX/2 1971, reimpresso en Richards Jack  
(ed.) op.cit. (p.55-63)

Nickel, Gerhard. Papers in Contrastive Linguistics, London:  
Cambridge University Press, 1971

Porquier, Remy. "Analogie, généralisation et Systèmes  
intermediaires, dans l'apprentissage d'une langue non-  
maternelle" del Service Pedagogique, México Doc. de  
Trabajo n. 820

Richards, Jack. "The Study of Learner English" reimpresso en  
Richards Jack (ed.) op.cit. (p.3-18)  
- "Social Factors, Interlanguage and Language Learning"  
reimpresso en Richard Jack op. cit. (p.64-91)

Richards, Jack et al. Diccionario of Applied Linguistics.  
London: Longman House, 1985

Robins, H. Robert. Storia della linguistica. Bologna: Il  
Mulino, 1967

Sciortino, Anna M.S. L'analisi contrastiva applicata allo  
insegnamento dell'italiano come L 2. Università degli  
studi de Bari: facoltà di lingue e letteratura straniera

1980

Schmidt, S. John. Teoría del texto, Madrid: Cátedra, 2a. ed., 1978 (p.188)

Selinker, Larry. "Interlanguage". IRAL V. X. 3, 1972 Reimpreso en Richards Jack (ed.) op.cit. (p. 31-54)

Searle, John. "La revolución de Chomsky en la lingüística"  
Barcelona: Anagrama, 1974

Simone, Raffaele. "Scrivere, leggere e capire" LEND, V. VII/4 settembre, 1978

- "Scrivere e parlare" Reimpreso en Fare Italiano,  
Firenze: la Nuova Italia, 1978

Società di linguistica italiana. Linguistica Contrastiva. Atti del XIII Congresso Internazionale di Studi Asti, 26-28 Maggio, 1979. Pubblicazioni della SLI no. 20,  
Roma: Bulzoni, 1982

Stig, Johansson. "The uses of error analysis and contrastive analysis (II)". ELT. V. XXIX, no. 4, 1975 (p.330-336)

Taeschner, Traute "Non sempre sono interferenze", RILA,

V. XIX/2, 1987

Tarantino Maria. "Discourse-Level Error Analysis (I-II)";  
Problems and Experiences in the teaching of English.

n.2,3, Firenze, La Nuova Italia/Oxford University

Press, Revista trimestral, 1985 (p.17-20 (1), p.3-13

(2))

Tarone, Elaine, et.al. " A Closer look at some interlanguage  
terminology: a framework for communication strategies"

MS, 1976

Titone, Renzo. Psicolinguistica Applicata. Roma: Armando,  
1971.

Van Beuren, Paul. "Contrastive Analysis" in The Edinburg  
Course of Applied linguistics V,III, 1974 (p.279-295)

Van Dijk, Teun. Testo e contesto. Bologna: Società editrice  
il Mulino, 1980.

Váradi, Tamas. "Strategies of Target Language Learner  
Communication message - Adjustment", documento presenta  
do en The VI Conference of the Roumanian-English Lin-  
guistic Project In Timisoara, 28-29 mayo, 1973

Varvaro, Alberto. La grammatica e l'uso, Napoli: Liguori,  
1978

Zingarelli Nicola. Vocabolario della lingua italiana.  
Bologna; Zanichelli. II ed. 1986 .