

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

ÁREA DE FILOLOGÍA ITALIANA



TESIS DOCTORAL

**INTERACCIÓN Y DESARROLLO DE LA INTERLENGUA:
E-TÁNDEM ESPAÑOL-ITALIANO**

Sonia Lucia Bailini

Director: Dr. D. Vicente González Martín

Salamanca, 2012

Just as you cannot learn how to swim by standing at the seashore... to learn how to swim you have to, out of necessity, plunge right into the water even though you still don't know how to swim, so the only way to learn something, say, how to acquire knowledge, is by doing so, in other words, by acquiring knowledge.

(L. S. Vygotsky, *Educational Psychology*)

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento va al Profesor Vicente González Martín, por haber dirigido esta tesis con infinita paciencia y disponibilidad y por sus valiosos consejos.

Mi segundo agradecimiento va a Marjorie Sánchez, que con su consueta discreción y dulce firmeza me ha impulsado a seguir con este trabajo.

Mi tercer agradecimiento va al Profesor Dante Liano, por haberme enseñado que, en el trabajo científico, pasión y rigor van de la mano y que los buenos resultados son el fruto de un buen equilibrio entre los dos.

Un agradecimiento especial va a Danilo, por haberme ayudado a encontrar la brújula todas las veces que estaba desorientada y por haber revisado con espíritu crítico mis interminables recuentos de datos; por el tiempo que le he quitado para redactar esta tesis y por la paciencia con que ha sabido esperar, paciencia que sólo tiene quien ama de verdad.

Gracias a Elena y a Federico, por haberme ayudado a sistematizar los datos en forma de gráficos; un gracias por cada una de aquellas ‘estrellitas’ que tanto os hacían sonreír: ahora brillan mucho más.

Gracias a Mara, por haber leído puntualmente todos los capítulos de esta tesis, a Silvia, por sus críticas acertadas poniéndose en el lugar del aprendiz ‘malo’ y a Beatriz, por sus valiosísimas correcciones.

Por último, un gracias enorme a todos los alumnos que han participado en este proyecto: son ellos los verdaderos protagonistas y sin ellos este trabajo no hubiera sido posible. Si ellos han aprendido (un poco más de) español o italiano, yo, de ellos, he aprendido muchísimo más.

INTERACCIÓN Y DESARROLLO DE LA INTERLENGUA: E-TÁNDEM ESPAÑOL-ITALIANO

INTRODUCCIÓN	p. 4
---------------------	------

PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES	p. 10
---	-------

1.1. Interlengua y procesos de adquisición de segundas lenguas	p. 10
1.2. Variables lingüísticas de la interlengua	p. 20
1.3. Variables extralingüísticas de la interlengua	p. 31
1.4. Las interlenguas del español y del italiano: perspectivas teóricas	p. 39
1.5. Análisis de los errores en las interlenguas del español y del italiano: estado de la cuestión	p. 46

CAPÍTULO 2. INTERACCIÓN Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO	p. 64
---	-------

2.1. De las perspectivas teóricas a la acción didáctica en la adquisición de segundas lenguas	p. 64
2.2. El aprendizaje centrado en la interacción: del constructivismo social a la Teoría de la Actividad	p. 72
2.3. La Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje de lenguas extranjeras	p. 81
2.4. Interacción, atención a la forma y conciencia lingüística	p. 95
2.5. El papel de la L1 en la reflexión metalingüística	p. 108

CAPÍTULO 3. EL <i>E-TÁNDEM</i> COMO MODALIDAD DE INTERACCIÓN	p. 115
---	--------

3.1. La Teoría de la Actividad como marco de análisis de la interacción entre seres humanos y ordenador	p. 115
3.2. El correo electrónico como herramienta de interacción	p. 121
3.3. El tándem: orígenes, principios, modalidades	p. 127
3.4. La integración del tándem en los currículos académicos	p. 138
3.5. Proyectos tándem: estado de la cuestión (1995-2010)	p. 145

SEGUNDA PARTE: LA EXPERIMENTACIÓN. E-TÁNDEM ESPAÑOL-ITALIANO

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	p. 163
4.1. Criterios de inclusión y modalidad de selección de los participantes	p. 165
4.2. Variables de intervención indirecta y directa	p. 174
4.3. Materiales didácticos para la recogida de datos	p. 190
4.4. Tipologías de los datos recogidos	p. 202
CAPÍTULO 5. EL ANÁLISIS DE ERRORES COMO PUNTO DE PARTIDA	p. 204
5.1. Criterios de análisis y clasificación de los errores	p. 204
5.2. El español de los italianos: análisis de errores	p. 209
5.2.1. Nivel fonológico/ortográfico	p. 209
5.2.2. Nivel morfosintáctico	p. 212
5.2.3. Nivel léxico-semántico	p. 227
5.3. El italiano de los españoles: análisis de errores	p. 231
5.3.1. Nivel fonológico/ortográfico	p. 231
5.3.2. Nivel morfosintáctico	p. 233
5.3.3. Nivel léxico-semántico	p. 254
CAPÍTULO 6. ANDAMIAJE MUTUO, CALIDAD DE LA INTERACCIÓN Y AVANCE DE LA INTERLENGUA	p. 260
6.1. El andamiaje mutuo: criterios de análisis	p. 260
6.2. Análisis del andamiaje antes de la introducción de la variable de intervención indirecta	p. 262
6.3. Análisis del andamiaje después de la introducción de la variable de intervención indirecta	p. 276
6.4. Calidad del andamiaje y desarrollo de la interlengua	p. 293
6.4.1. Nivel A1	p. 295
6.4.2. Nivel A2	p. 298
6.4.3. Nivel B1	p. 305
6.4.4. Nivel B2	p. 310

CAPÍTULO 7. EL IMPACTO DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN LA INTERLENGUA	p. 319
7.1. Nivel A1: <i>¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema! - Essere o esserci? Questo è il problema!</i>	p. 320
7.2. Nivel A2: <i>Y el adverbio ¿dónde lo pongo? - E l'avverbio, dove lo metto?</i>	p. 330
7.3. Nivel B1: <i>Problemas con... los pronombres - Problemi con... i pronomi</i>	p. 339
7.4. Nivel B2: <i>A cada verbo... su preposición - A ciascun verbo... la sua preposizione</i>	p. 348
7.5. Autoanálisis de los errores y control del proceso de aprendizaje: <i>Atando cabos... - Tirando le fila</i>	p. 365
RESUMEN EN ITALIANO	p. 373
CONCLUSIONES EN ITALIANO	p. 412
BIBLIOGRAFÍA	p. 418
SITOGRAFÍA	p. 446
ÍNDICE DE LAS SIGLAS	p. 448

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de la convicción de que la interacción es el elemento propulsor de cualquier tipo de aprendizaje: aprendemos *de, con* y *gracias a* los demás y este intercambio constante es lo que alimenta nuestra capacidad de razonar, reflexionar y comprobar nuestras hipótesis de comprensión del mundo que nos rodea. Todo esto lo hacemos a través del lenguaje, que no sólo es la herramienta que nos permite interactuar socialmente sino que también es lo que nos permite desarrollar funciones cognitivas superiores y exteriorizarlas. Según Vygotsky cada experiencia de aprendizaje sufre un doble proceso de interiorización: primero a nivel social, a través de la interacción, y, después, a nivel individual, a través de la elaboración consciente. De esta manera pensamiento y lenguaje se influyen recíprocamente y el lenguaje es al mismo tiempo *producto* e *instrumento* del pensamiento. En esta perspectiva la interacción contribuye a salvar la distancia existente entre la capacidad real de solucionar un problema de manera totalmente autónoma y la capacidad *potencial* de hacerlo gracias a la colaboración de coetáneos más hábiles o de expertos: esto es lo que Vygotsky define Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La aplicación de este modelo teórico a la didáctica de lenguas afines se apoya en el supuesto que la interacción entre parejas de aprendientes que están estudiando la lengua del otro puede ser un recurso útil para estimular la reflexión metalingüística en clave contrastiva y ayudarlos a activar estrategias que les permitan intervenir sobre sus esquemas interpretativos. La observación y el análisis, por parte de los aprendientes, a través del diálogo colaborativo, de las características idiosincrásicas de las interlenguas del español y del italiano así como la verbalización de sus hipótesis acerca del funcionamiento de los dos sistemas lingüísticos contribuyen a la modificación de esquemas conceptuales erróneos o incompletos y, por ende, al desarrollo de sus respectivas interlenguas.

Como profesora de idiomas afines –el español para italianos y el italiano para hispanohablantes– siempre me ha llamado la atención el modo en que los aprendientes de ambos idiomas logran comunicar de manera eficaz con hablantes nativos, en sus respectivas lenguas meta, aunque las utilicen de manera incorrecta desde el punto de vista formal. Y siempre ha sido bastante decepcionante ver cómo la conciencia de la escasa distancia lingüística entre los dos idiomas afectase la calidad de sus producciones, que se concretizaban en una interlengua cuya evolución era sólo aparentemente más rápida que la

de aprendientes con otras L1 y que, además, estaba salpicada de interferencias de las respectivas lenguas maternas. Esto se solía aceptar con cierta resignación, admitiendo que “el español y el italiano son tan parecidos que se entienden entre sí” y que, al fin y al cabo, la eficacia comunicativa era lo más importante. Esta afirmación, tan cierta como ineludible, sin embargo, no exime al profesor que pretenda formar a profesionales en lenguas extranjeras, por más afines que sean, de llamar la atención de sus alumnos en los aspectos formales del idioma que estén aprendiendo, ya que, si no, sería como desperdiciar la oportunidad que precisamente la afinidad brinda. Es ésta una de las razones que me ha impulsado a buscar modalidades didácticas que ayudaran a los estudiantes a controlar mejor su propio proceso de aprendizaje, suponiendo que la directa consecuencia de una mayor atención a la forma sería una interlengua más correcta y dinámica. En otras palabras, se trataba de utilizar la percepción de escasa distancia lingüística como elemento favorecedor de la reflexión metalingüística, creando un contexto de comunicación auténtica entre aprendientes nativos y no nativos. Fue así como nació la idea de este proyecto experimental, cuyo objetivo es ver en qué medida una interacción que se concretiza en la producción y revisión de textos entre iguales, con especial atención a la retroalimentación y al metalenguaje que de ella se origina, puede ayudar a los aprendientes a superar errores interlingüísticos recurrentes y fosilizables, acelerando en el ritmo de evolución de su interlengua. En este marco de actuación la intervención del profesor consiste por un lado en brindarles a los aprendientes pautas que los ayuden a mejorar la calidad de su interacción y, por tanto, a producir una retroalimentación significativa y favorecedora del desarrollo de ciertos procesos cognitivos, y, por otro, en preparar actividades de concienciación a partir de algunos errores típicos de sendas interlenguas, que sirvan de estímulo para llamar la atención de los aprendientes sobre aspectos formales contrastivos entre su L1 y sus respectivas lengua meta.

Esta tesis está estructurada en siete capítulos, de los cuales los tres primeros enmarcan el trabajo desde el punto de vista teórico, el cuarto presenta el protocolo de recogida y análisis de los datos, el quinto traza un cuadro general de la situación de partida y el sexto y el séptimo presentan los resultados de las dos variables que se introdujeron en el grupo experimental a partir del tercer y cuarto mes de interacción.

El primer capítulo parte de una panorámica general sobre la relación entre interlengua y procesos de adquisición de segundas lenguas a la luz de las principales teorías que se han ocupado del tema y observando la interlengua como *producto* de un *proceso* de aprendizaje,

que se le presenta al investigador como materia prima sobre la cual moldear su acción didáctica. Para llevar a cabo cualquier tipo de investigación sobre la interlengua es fundamental conocer sus componentes lingüísticos y extralingüísticos, primero a nivel general y luego más en detalle considerando cada interlengua como un sistema propio y estrechamente vinculado a la L1 del aprendiente. Con este intento se presenta una síntesis de las principales perspectivas teóricas existentes acerca de las interlenguas del español y del italiano y luego se intenta trazar el estado de la cuestión de los estudios empíricos que se han realizado hasta ahora, ninguno de los cuales, sin embargo, ha utilizado el tándem como sistema de recogida de datos ni presenta análisis longitudinales de la interlengua, sino más bien ‘instantáneas’ de una etapa de la misma u observaciones acerca de una dificultad de aprendizaje concreta.

El segundo capítulo encuadra el estudio que se presenta en esta tesis en la perspectiva del construccionismo social y de la consiguiente Teoría de la Actividad como marco en que la interacción es el elemento clave para una acción didáctica orientada a la consecución de un objetivo común: en este caso el desarrollo de la interlengua a través del e-tándem, por un tiempo de siete meses, siguiendo ciertas pautas de trabajo que se rigen por la interacción entre todos los participantes y entre ellos y unas herramientas materiales y simbólicas. Las perspectivas teóricas de matriz vygotskiana se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras, entendiendo el andamiaje mutuo, la concienciación lingüística y la atención a la forma como elementos clave para estimular una interacción de calidad que promueva el desarrollo de la interlengua.

El tercer capítulo se centra en el tándem como método especialmente adecuado para crear contextos de interacción auténtica entre aprendientes de lenguas extranjeras y, tras aclarar los principios de bilingüismo, reciprocidad y colaboración en que se basa, presenta una breve panorámica de sus aplicaciones en contextos universitarios así como los resultados de proyectos que se han realizado con distintas parejas de idiomas en los últimos quince años. La bibliografía existente destaca que los estudios sobre el tándem se han centrado sobre todo en las características del discurso del aprendiente cuando éste interactúa en contextos virtuales, en la solución de dificultades técnicas relacionadas con la recogida de datos y en su función como elemento promotor de la interculturalidad o del desarrollo de la autonomía del aprendiente. Por otro lado la bibliografía sobre el uso del correo electrónico para el aprendizaje de lenguas extranjeras confirma su utilidad para el desarrollo de la conciencia intercultural y la creación de un contacto a distancia entre

hablantes nativos de las respectivas lenguas meta. Sin embargo, Kötter señala que “there continues to be a lack of in-depth analyses of demonstrable changes in the interlanguages of the learners who participated in these projects” y concluye, citando a Lamy y Goodfellow, que “participation in projects that rely on the use of asynchronous written communication can improve learners’ language and language learning awareness because students have time to reflect on their own and their partners’ contributions” (Kötter, 2002: 68-69).

El cuarto capítulo ilustra el protocolo de recogida y análisis de los datos, que remite al modelo de la investigación-acción, el cual se caracteriza por la recopilación sistemática de datos, la reflexión en la acción didáctica y la descripción tanto de acciones como de procesos. Tras ilustrar los criterios de inclusión y la modalidad de selección de los participantes, que fueron emparejados según su nivel de competencia en la LE, su estilo de aprendizaje, el grado de motivación y la edad y sucesivamente repartidos de manera equilibrada en un grupo experimental (GE) y otro de control (GC), se detallan las dos variables que se introdujeron en las parejas del GE a partir del tercer y cuarto mes de interacción. La primera variable, definida de intervención indirecta por su carácter más abierto, consistía en una serie de sugerencias para promover un andamiaje de calidad, tras haber monitorizado la retroalimentación de ambos grupos en los primeros tres meses de interacción. La segunda variable, definida de intervención directa por estar relacionada con una llamada de atención sobre un aspecto formal concreto, consistía en una actividad de concienciación lingüística, específica para cada nivel, que el profesor-investigador había elaborado a la luz de la monitorización constante de la interlengua y tomando como punto de partida uno de los errores más recurrentes y fosilizables en los distintos niveles. El cuarto capítulo recoge también las propuestas de redacción que se enviaron tanto al GE como al GC para incentivar la producción de textos más articulados, mantener alta la motivación y promover el uso de ciertas formas lingüísticas: esto contribuyó, además, a recoger dos corpora de interlengua bastante homogéneos. Al final del período de recogida de datos (diciembre 2008 – julio 2009) la comparación entre la interlengua del GE y la del GC antes y después de la introducción de las dos variables mencionadas arriba permitió observar los efectos de las mismas en la evolución de la interlengua.

El quinto capítulo, tras explicar los criterios de análisis y clasificación de los errores que se han seguido, presenta un análisis pormenorizado de los errores ortográficos, morfosintácticos y léxico-semánticos detectados en la interlengua del italiano y del español

de todos los sujetos involucrados en el proyecto en los primeros tres meses de interacción. El objetivo es el de trazar un cuadro claro de las características de sendas interlenguas para identificar los errores sobre los que intervenir en cada nivel a través de la variable de intervención directa, que constituye una acción didáctica que pretende mejorar una situación de partida. El análisis de los errores crea la base de datos para emprender más acciones didácticas, es decir preparar actividades de concienciación, procediendo por ciclos, tal y como prevé la investigación-acción; por lo tanto las actividades de reflexión metalingüística que se han utilizado en este trabajo han de entenderse sólo como ejemplos de las acciones didácticas que se podrían llevar a cabo.

Los capítulos seis y siete presentan, respectivamente, los resultados de la variable de intervención indirecta y directa. El sexto capítulo está dividido en dos partes: en la primera, tras aclarar los criterios de análisis del andamiaje elaborados a partir de la Escala de Lidz (1991) y sintetizados en diez buenas prácticas que fomentan una interacción de calidad entre experto y novato, se observa su presencia en el GE y en el GC en los primeros tres meses de interacción; sucesivamente se comparan los cambios de actitud detectados en el GE después de la introducción de la variable de intervención indirecta con la evolución natural de la relación entre experto y novato en el GC en el mismo período de tiempo. En la segunda parte se compara el impacto de un andamiaje de mayor calidad, fruto de la adquisición de las buenas prácticas mencionadas arriba, con el de uno dejado a la libre iniciativa de los aprendientes en las interlenguas del italiano y del español del GE y del GC en el mismo arco temporal.

El último capítulo analiza los resultados de las cuatro actividades de reflexión metalingüística que constituyeron la variable de intervención directa en los respectivos niveles y compara su impacto en las interlenguas del español y del italiano del GE con la evolución de las interlenguas del GC en el mismo período con el propósito de observar si la reflexión metalingüística contribuyó a acelerar la superación de esos errores. También recoge los resultados de una actividad de autoanálisis de los errores que se envió a los aprendientes del GE un mes antes de finalizar la recogida de datos para estimularlos a tomar conciencia de los progresos que habían hecho y de las dificultades que todavía tenían e invitarlos a elaborar estrategias para superarlas en el futuro.

Por último cabe decir que el carácter experimental de este estudio conlleva no dejar nunca nada por sentado y definitivo, y mucho menos cuando se habla de evolución del lenguaje, relacionada con el desarrollo de funciones cognitivas y, por eso, estrechamente

vinculada a las características individuales de los sujetos involucrados. Lo que se ha intentado hacer ha sido identificar constantes a partir de las cuales intervenir a nivel pedagógico en cierto tipo de aprendiente –el de lenguas afines– haciendo hincapié en *su* percepción de los sistemas lingüísticos con los que estaba trabajando, su L1 y la LE, ya que consideramos que es de ahí desde donde hay que empezar si se quiere promover un aprendizaje realmente significativo para el que aprende.

PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

LA INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES

1.1. Interlengua y procesos de adquisición de segundas lenguas

Intentar definir de manera exhaustiva el concepto de interlengua a cuarenta años de su acuñación conlleva desenredar los hilos de investigaciones científicas que abarcan diferentes ámbitos, desde la psicolingüística, que estudia los procesos de adquisición de una lengua extranjera (LE), hasta la lingüística teórica, que nos ofrece la terminología para describir la interlengua como ‘sistema’ y desde la sociolingüística, que nos permite ver al aprendiente¹ como un tipo especial de hablante, hasta la didáctica de la lengua que, a través del análisis de los errores (AE), analiza sus manifestaciones concretas.

Las primeras definiciones del término se remontan a los años setenta: Nemser define la interlengua un *sistema lingüístico aproximado*, distinto tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua objeto de estudio (LO)², con una estructura propia y resultado de una desviación de la norma de la LO³. Corder, desde una perspectiva sociolingüística y en el marco del AE lo llama *dialecto idiosincrásico* o *transicional*: ‘*dialecto*’ porque refleja el comportamiento de los aprendientes de una lengua extranjera entendidos como ‘comunidad de hablantes’; ‘*transicional*’ porque una de sus características principales es la inestabilidad, e ‘*idiosincrásico*’ porque las desviaciones que presenta con respecto a la norma de la LO son manifestaciones de una gramática interna⁴.

¹ En este trabajo utilizaremos el término ‘aprendiente’ en el sentido de “aprendiz que en forma activa asume la responsabilidad de su aprendizaje gracias a la guía y apoyo de su profesor o de alguno de sus pares” por parecernos el término que más se ajusta a la perspectiva teórica en la que se enmarca esta investigación. Véase también el tratamiento reservado a este término en el *Diccionario de términos clave de ELE* en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm.

² En este trabajo utilizaremos como sinónimos los términos “Lengua Extranjera” (LE), “Lengua Objeto de estudio” (LO) y Lengua Meta (LM), mientras emplearemos la definición de L2 sólo en referencia al aprendizaje de una lengua extranjera en contextos de inmersión, es decir en el país donde se habla.

³ W. Nemser (1971), “Approximative systems of foreign language learners”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, IX, 2, págs. 115-123. Traducción española: “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 51-61.

⁴ S. P. Corder (1971), “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, IX, 2, págs. 147-160. Traducción española: “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), ob. cit., págs. 63-77.

Selinker acuña el término *interlengua*⁵ para describir los intentos de ‘actuación significativa’⁶ del aprendiente adulto de una lengua extranjera cuando trata de expresar, en un idioma que todavía no domina, significados que ya conoce. Partiendo de la idea de Lenneberg⁷ acerca de la existencia, en el cerebro humano, de una *estructura latente del lenguaje* que sería la contrapartida biológica del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) encargado de elaborar y organizar la Gramática Universal (GU) postulada por Chomsky⁸, Selinker opina que, en el caso del aprendizaje de una LE por parte de un adulto, no hay garantías de que este dispositivo exista ni de que se active y cree, en cambio, que sí puede haber superposición entre esta estructura latente de adquisición del lenguaje y otras estructuras del intelecto. Según Selinker el porcentaje de personas que logran reactivar la estructura latente del lenguaje y por ende adquirir un dominio de una LE idéntico al de la lengua materna (L1) es tan reducido (5%) que no refleja lo que pasa con la mayoría de los aprendientes y por lo tanto es irrelevante para la investigación científica⁹. Ésta última tiene que apoyarse en datos observables, es decir en el *output* del alumno cuando intenta expresarse en la LE. El resultado de este esfuerzo no representa, en la mayoría de los casos, la forma en que un nativo expresaría ese significado y es a partir de estas premisas que Selinker hipotetiza la existencia de un sistema lingüístico independiente que llama ‘interlengua’ (IL), es decir “el conjunto de datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO”¹⁰ en un proceso de reestructuración continua. De esta definición queda claro que, para definir la interlengua y sus componentes, no se puede prescindir del análisis de los procesos de adquisición de segundas lenguas ya que, como bien señala Baralo Ottonello¹¹, “los estudios sobre la interlengua intentan

⁵ L. Selinker (1972), “Interlanguage”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, X, 3, págs. 209-231. Traducción española: “La interlengua”, en J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), ob. cit., págs. 79-101. Selinker había acuñado el término en 1969, pero lo define y describe de manera más exacta en el artículo aquí mencionado de 1972.

⁶ Nótese que, para Selinker, los ejercicios estructurales y de laboratorio basados en ‘drills’ no son ‘actuaciones significativas’, véase L. Selinker (1972), ob. cit., pág. 81.

⁷ E. Lenneberg (1967), *The Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley and Sons, págs. 374-379.

⁸ N. Chomsky (1965), en *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA, MIT Press, con referencia a la adquisición de la L1, habla de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), que se activa en la mente del niño y que le permite organizar los *input* lingüísticos y volver a utilizarlos combinándolos de manera diferente según los principios de una gramática interna que Chomsky llama Gramática Universal (GU).

⁹ L. Selinker (1972), ob. cit., págs. 82-83. Además, Selinker distingue entre *aprendizaje intentado* y *aprendizaje logrado* (en cursiva en el original) y se centra en el primero para referirse a la activación de una *estructura psicológica latente*.

¹⁰ L. Selinker (1972), ob. cit., pág. 84.

¹¹ M. Baralo Ottonello (2004), “La interlengua del hablante no nativo” en J. Sánchez Lobato J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pág. 370.

descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada *caja negra* que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas”.

La construcción de la interlengua se rige por tres procesos básicos: la selección y sistematización de los datos que proceden del exterior (*input*); la incorporación de estos datos (o parte de ellos) según un orden no lineal y no igual en todos los aprendientes (*intake*) y la expresión en la lengua meta (*output*)¹². La interlengua se configura, por tanto, como un sistema dinámico, abierto y variable con unas normas propias diferentes tanto de las de la L1 como de las de la LE que se esté aprendiendo.

Corder prefiere hablar de ‘lengua del aprendiente’¹³ y considerarla un *continuum evolutivo o recreativo* que evoluciona en el eje de la complejidad. Así como el lenguaje del niño no es tan complejo como el de un adulto, la complejidad de la lengua de un aprendiente adulto en la primera etapa de aprendizaje de la LE no es igual a la de un hablante nativo de esa LE. Corder puntualiza que el punto de partida de la IL es distinto, ya que si el niño que aprende su L1 tiene un nivel cero de conocimiento lingüístico, el aprendiente adulto que emprende el estudio de una LE ya conoce su L1 y, en muchos casos, ya ha aprendido o estudiado otras LE; es a partir de estas premisas que formula la hipótesis del ‘programa incorporado’ para el aprendizaje de idiomas, es decir un dispositivo que afecta la construcción de la interlengua. Esta hipótesis tiene una forma fuerte y una débil: la primera sostiene que todos los aprendientes de una LE siguen las mismas secuencias de desarrollo de la interlengua prescindiendo de su L1 y remite al concepto de IL como *continuum evolutivo*; la segunda, en cambio, afirma que los aprendientes de una determinada L1 organizarán su adquisición de cierta LE basándose en su L1 y remite a la idea de IL como *continuum de reestructuración*. Sin embargo, Corder subraya que las dos formas no son inconciliables ya que puede haber una forma intermedia que considere la adquisición de una LE tanto como un proceso de reestructuración como de complejificación y que la L1 podría influir no tanto en las secuencias de adquisición de la interlengua sino en *el ritmo* de desarrollo de ciertos aspectos de la misma¹⁴.

¹² Optamos por mantener en inglés los términos *input*, *intake* y *output* porque su uso es generalizado en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas y es más difundido y semánticamente más restringido que el de los correspondientes españoles *aducto*, *toma* y *educto*.

¹³ Aunque conceptualmente nos parece más acertada esta definición, en este trabajo utilizaremos el término “interlengua” por su mayor difusión en la comunidad científica de los estudios de adquisición de segundas lenguas.

¹⁴ S. P. Corder (1978), “Language-Learner Language”, en J. Richards (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Perspectives*, Newbury House, Rowley MA. Traducción italiana: “La lingua

Los conocimientos lingüísticos de los que dispone el aprendiente adulto le permiten elaborar hipótesis heurísticas acerca del funcionamiento de la LE que esté aprendiendo. Cuanto más sepa utilizar estos conocimientos previos e implícitos, más amplio será el abanico de hipótesis que será capaz de formular. Estas hipótesis necesitarán ser confirmadas o refutadas y esto ocurre a través de la interacción con el profesor y/o con hablantes nativos de la LE. La capacidad de recurrir al patrimonio de conocimiento implícito acerca del funcionamiento de un sistema lingüístico no es igual en todas las personas y puede influir de manera significativa en la rapidez de desarrollo de la interlengua¹⁵.

Los mecanismos internos de aprendizaje responsables de la construcción de la interlengua han sido materia de estudio de al menos tres diferentes teorías de la adquisición de lenguas extranjeras: el análisis contrastivo, las teorías generativo-transformacionales (también definidas innatistas o mentalistas) y las teorías cognitivistas. El análisis contrastivo, en el marco del conductismo, consideraba el aprendizaje de una LE como la formación de hábitos lingüísticos según el esquema estímulo-respuesta-refuerzo y trataba las desviaciones de la norma de la LE presentes en la IL como hábitos erróneos. Para evitarlos, se planteaba intervenir pedagógicamente evidenciando *a priori* las diferencias entre la L1 y la LO. El talón de Aquiles de este enfoque era que, a diferencia de lo que se creía, no todos los errores presentes en las IL de los aprendientes se debían a interferencias negativas de la L1; además, tampoco destacar de antemano las asimetrías entre la L1 y la LO a través de ejercicios estructurales y repetitivos servía como método para evitar su producción. Wardhaugh¹⁶ afirma que el análisis contrastivo *a priori*, que él denomina *versión fuerte*, es ‘impracticable y poco realista’ y plantea una versión débil que parta de los datos observables en la IL, es decir aboga por un análisis contrastivo *a posteriori*¹⁷.

Las teorías generativo-transformacionales parten de la distinción chomskiana entre *competencia* y *actuación* y postulan que la elaboración del lenguaje es una facultad específica de la mente humana independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento. En el ámbito de la investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) estas teorías asumen que el aprendizaje de una LE sigue el mismo proceso que el

dell'apprendente”, en E. Arcaini y B. Py (eds.), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, pág. 56.

¹⁵ S. P. Corder (1978), “Language-Learner Language”, ob. cit., pág. 59.

¹⁶ R. Wardhaugh (1970), “The contrastive analysis hypothesis”, *TESOL Quarterly*, 4, págs. 123-136. Traducción española: “La hipótesis del análisis contrastivo”, en J. Muñoz Licerias (1992), ob. cit., pág. 43.

¹⁷ R. Wardhaugh (1970), ob. cit., pág. 46.

aprendizaje de la L1, ya que el aprendiente recurre a la misma Gramática Universal que ha empleado para la adquisición de su L1. En esta perspectiva Krashen sostiene que la competencia es el resultado de dos procesos bien distintos y separados entre sí: la *adquisición* y el *aprendizaje*. La primera sería un proceso subconsciente que se da en contextos naturales de exposición a la LE y el segundo sería un proceso consciente, resultado de un contexto formal de aprendizaje y que, por lo tanto, conlleva explicación de reglas, corrección de errores y retroalimentación¹⁸. Según Krashen la producción en LE de los adultos, por lo que atañe a la sintaxis, parte de lo *adquirido*, sobre el cual, cuando las condiciones lo permiten, se inserta lo *aprendido* que, como un monitor/revisor, inspecciona el *output* antes de que éste se produzca. Krashen sostiene que la naturaleza de los errores de actuación en L2 depende de si se ha activado o no el monitor; en otras palabras,

sólo los errores que son el resultado de una actuación basada en el sistema adquirido serán consistentes en todos los aprendientes, sin tener en cuenta su primera lengua ya que la adquisición es guiada por un principio universal. Los errores que surgen de situaciones en que el uso del monitor es posible serán más idiosincrásicos y reflejarán la representación mental consciente que cada hablante tiene de las regularidades lingüísticas de la lengua objeto¹⁹.

Por tanto, Krashen no investiga el tema de la transferencia de la L1 ya que, según él ésta no afectaría las producciones en IL. Por otro lado, la competencia en el uso del monitor permite distinguir entre:

- aprendientes que se apoyan más en el *sistema LE adquirido*: hacen un uso escaso del monitor y sus producciones son menos correctas desde el punto de vista formal pero más fluidas y espontáneas y son el reflejo de su *actitud* frente al aprendizaje de una LE;
- aprendientes que se apoyan más en el *sistema LE aprendido*: recurren mucho al monitor y sus producciones, aunque menos fluidas y naturales, son más correctas desde el punto de vista morfosintáctico y son indicadores de la *aptitud* en el aprendizaje de una LE²⁰.

¹⁸ S. Krashen (1977), "The monitor model for adult second language performance", en M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro (eds.), *Vienpoints of English as a second language*, New York, Regents C., págs. 152-161. Traducción española: "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), ob. cit., págs. 143-152. El modelo de Krashen se inserta en las teorías generativistas de la adquisición de segundas lenguas y rechaza la idea de Lenneberg de que la estructura lingüística latente deja de funcionar en la edad de la pubertad.

¹⁹ S. Krashen (1977), ob. cit., pág. 147.

²⁰ Por 'actitud' se entienden las impresiones y creencias del aprendiente acerca de la dificultad o facilidad de aprendizaje, mientras que por 'aptitud' se entiende la habilidad para el aprendizaje. Véase J. C. Richards, J.

Las teorías cognitivistas sostienen que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo en que lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo considera la adquisición de una lengua (tanto la L1 como una LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir las mismas habilidades que el ser humano utiliza para la construcción de cualquier otro tipo de conocimiento o habilidad. McLaughlin, en una perspectiva cognitivista, critica el modelo del monitor de Krashen porque sostiene que es imposible distinguir, a través de los comportamientos lingüísticos, lo que se ha *adquirido* inconscientemente de lo que se ha *aprendido* de manera consciente. Su teoría parte de la distinción entre procesos automáticos y procesos controlados. La acción de aprender sería una forma de procesamiento de la información que en una primera etapa se basa en procesos controlados los cuales, a lo largo del tiempo, se integran en la memoria a largo plazo y se convierten en automáticos: es en ese momento cuando se fijan definitivamente. De esto se desprende que no se trata de activar o no el monitor, sino de un mayor o menor uso de procesos controlados, que se guían por operaciones de descubrimiento²¹.

Bialystock²² propone un modelo de aprendizaje de LE que intenta compaginar los planteamientos que subyacen a las propuestas de Krashen y McLaughlin. Este modelo consta de tres componentes fundamentales (el *input* o aducto, el *conocimiento* y el *output* o educto) que establecen entre sí:

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

El *input* indica el contacto y la exposición a la LE; el *conocimiento* representa la forma en que el aprendiente de una LE usa la información y no la manera en que ésta se almacena en su cerebro.

El *conocimiento*, a su vez, consta de tres componentes:

- 1) el *Conocimiento Lingüístico Implícito* (CLI), que reúne y organiza la información necesaria para la comprensión de y la producción en la LE;

Platt y H. Platt (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, ed. española de C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal, Barcelona, Ariel.

²¹ B. McLaughlin (1978), "The monitor model: some methodological considerations", *Language Learning*, 28, 1 págs. 69-83. Traducción española: "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor", en J. Muñoz Liceras (ed.) (1992), ob. cit., págs. 153-176.

²² E. Bialystock (1978), "A theoretical model of second language learning", *Language Learning*, 28, 1, págs. 69-83. Traducción española: "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas", en J. Muñoz Liceras (ed.) (1992), ob. cit., págs. 177-192.

- 2) el *Conocimiento Lingüístico Explícito* (CLE), que sirve para hacer explícita la información recogida por el Conocimiento Lingüístico Implícito;
- 3) *Otro Conocimiento* (OC), que se refiere a toda la información no lingüística (pragmática, socio-cultural etc.).

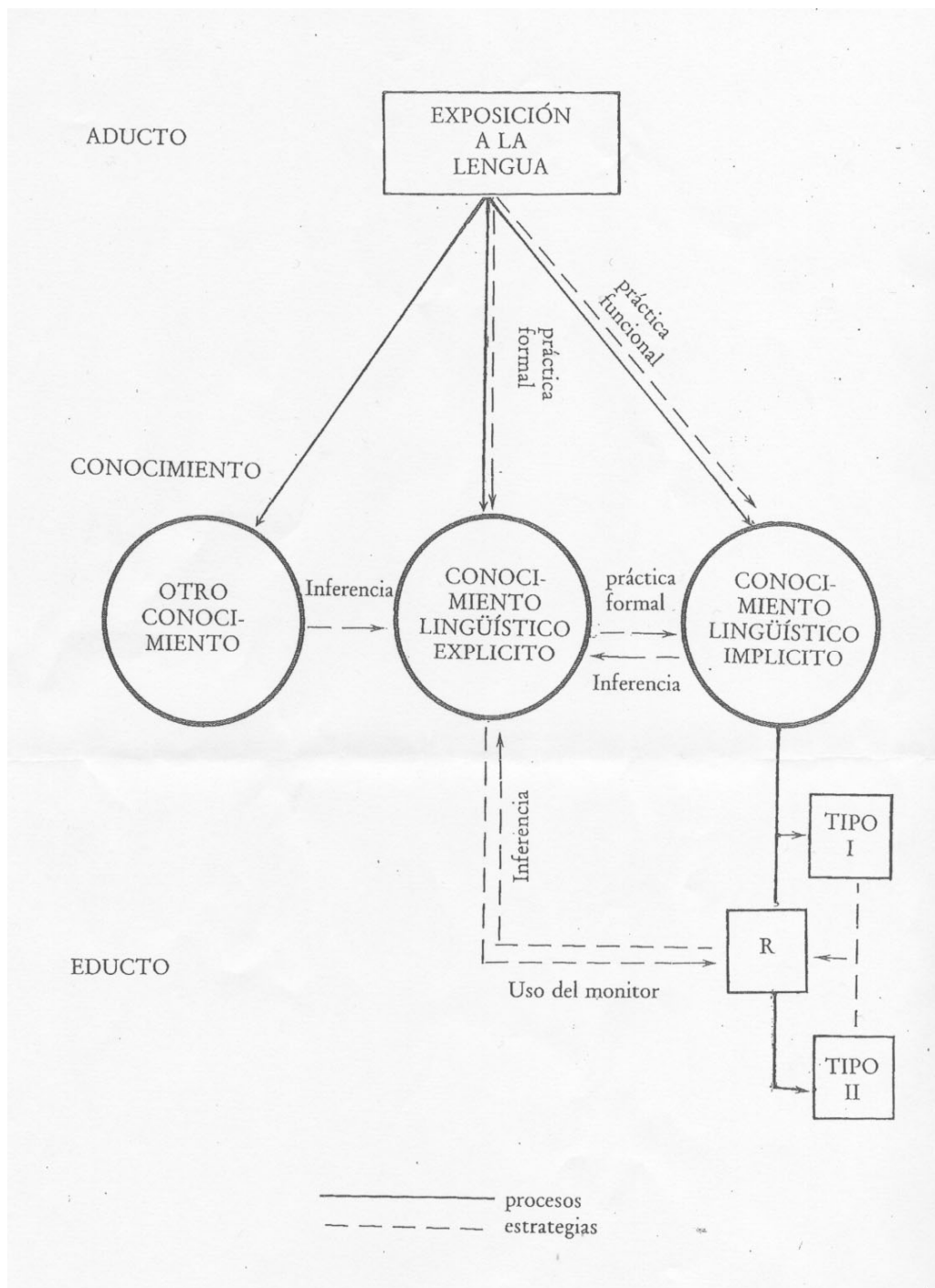


Gráfico 1. Modelo de aprendizaje de LE de Bialystock (1978)²³

²³ Sacado de E. Bialystock (1978), en J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), ob. cit., pág. 182.

Un amplio CLI supone una gran capacidad de usar la LE de manera eficaz, mientras que un amplio CLE se refiere a la capacidad de explicar lo que se sabe acerca de la LE.

El *output* representa las producciones en LE y se manifiesta a través de:

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

Los procesos de *input*/aducto están relacionados con los tres tipos de *conocimiento* (CLI, CLE y OC) y la naturaleza de la exposición a la lengua repercutirá en cada uno de ellos: por ejemplo una clase de lengua formal llevará más información al CLE, mientras que la interacción con hablantes nativos aumentará el CLI. Los procesos de *output*/educto describen el modo en que el aprendiente emplea la LE: el uso de la lengua se entiende como una función del CLI, excepto cuando entra en función el monitor. Las estrategias de aprendizaje son recursos opcionales a los que el aprendiente puede recurrir para mejorar su actuación en LE. Bialystock identifica cuatro estrategias básicas de aprendizaje de la lengua: 1) la práctica formal y funcional en la LE activando la información ya existente en el CLE para transferirla al CLI, por ejemplo a través de ejercicios que le permitan al aprendiente internalizar la información aprendida para poder usarla más fácilmente o, en el caso de la práctica funcional, con una mayor exposición a la LE a través de la interacción con hablantes nativos. La estrategia de la práctica funcional permite conectar la exposición a la LE con el CLI y correspondería a lo que Krashen define adquisición, mientras que la práctica formal conecta la exposición a la LE con el CLE y correspondería a lo que Krashen define aprendizaje. La diferencia importante en el modelo de Bialystock con respecto al de Krashen es que CLI (adquisición) y CLE (aprendizaje) interactúan compartiendo y elaborando el input a través de la inferencia (estrategia de comprensión) y la utilización del monitor (estrategia de producción). El monitor tiene la función de examinar y corregir el *output* (R, respuesta) pero, como necesita de cierto tiempo de elaboración, operará de manera más eficaz sobre las *Respuestas del tipo II*.

La inferencia es una estrategia que consiste en utilizar una información para generar una hipótesis lingüística acerca de un significado o una forma de la LE. En el modelo de Bialystock el aprendiente puede hacer inferencias:

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

- del trasvase de información del CLI al CLE (por ejemplo a través de la inducción de reglas de la LE a partir de contextos de uso);
- del análisis de sus *Respuestas de tipo II* para sacar información que luego pasará al CLE.

La inferencia puede basarse en la L1 o en otras LE conocidas y puede emplearse junto con el monitor para producir un nuevo output en la LE, por ejemplo cuando el aprendiente necesita una palabra o un morfema que no están disponibles en el CLI o en el CLE: esto sería lo que Corder define una hipótesis heurística, cuya eficacia podrá ser comprobada a través de la activación del monitor durante la interacción con hablantes nativos o con el profesor.

El modelo de Bialystock se configura como una útil herramienta metodológica para el análisis de la interlengua desde una perspectiva que apunta a la reconstrucción de las estrategias empleadas por los aprendientes a partir de datos observables en su IL, además de sugerir la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje y proporcionar formas específicas de exposición a la lengua en el intento de incrementar la calidad del output. Sucesivamente, Bialystock y Sharwood Smith²⁴ sugieren una distinción entre el conocimiento lingüístico -tanto implícito como explícito del aprendiente (CLI y CLE) de LE- y el control que éste tiene sobre este conocimiento cuando intenta comunicar en LE y recuerdan que la forma y la evolución de la interlengua pueden estar influenciadas por factores externos, tanto sociales como afectivos.

El control del aprendiente sobre su propia actuación en LE depende de su capacidad y rapidez en la recuperación del conocimiento lingüístico y estas destrezas están relacionadas con sus características individuales. En otras palabras, según estos autores la IL incluye tanto las representaciones mentales del aprendiente acerca del funcionamiento del sistema de la LE como la capacidad de utilizarlas de manera eficaz en situaciones concretas. Esto remite, una vez más, a la habilidad del aprendiente de monitorizar su propia producción, compararla con alguna representación internalizada de CLI, darse cuenta del error y, a partir de esta percepción, activar el reanálisis del *output* y una consiguiente reestructuración y/o complejificación de la IL. A este punto cabe distinguir entre la noción de IL como ‘sistema’ y como ‘producto’: en el primer caso se trata del conjunto de procesos psicológicos subyacentes que llevan a la creación de hipótesis sobre el funcionamiento de la

²⁴ E. Bialystock y M. Sharwood Smith (1985), “Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition”, *Applied Linguistics*, 6, pág. 101.

LE y, en el segundo, se trata de la manifestación concreta de estos procesos en forma de datos observables. El análisis y la clasificación de errores estudia la IL como producto con el objetivo de mostrar la distancia existente entre la IL y la norma de la LE y, a partir de ahí, planificar acciones didácticas específicas; pero, para que esto se pueda llevar a cabo de manera científicamente correcta es imprescindible que se hayan identificado de manera clara los procesos que configuran la IL como sistema.

Durão asocia la noción de interlengua a la imagen de una pasarela, entendida como

una especie de puente para peatones que, por lo general, es estrecho y algo elevado [...], es una vía irregular, con ángulos rectos, pero también con trazas discontinuas con rincones y trechos cortados, los cuales obligan a salir por espacios estrechos, aunque su propósito es el de todas las pasarelas, es decir, unir dos puntos sobre un espacio²⁵.

En un extremo de la pasarela está la L1 y, ocasionalmente, otras lenguas que los aprendientes conozcan y, en el otro extremo está la LE. El camino que queda por recorrer es el conocimiento que los aprendientes tendrán que adquirir y que se construirá sobre la base de la L1 y de las demás lenguas que ya conocen. Mientras cruzan la pasarela, es decir en el proceso de aprendizaje, los aprendientes tendrán que enfrentar *mesetas del aprendizaje*, también denominadas *barreras*, *plataformas de resistencia* o *dificultades de aprendizaje*, que indican que éste no es lineal, y una de las formas de superarlas es la de emplear *estrategias de aprendizaje*²⁶. En el desarrollo de la interlengua los diferentes componentes léxicos, semánticos, morfológicos, sintácticos, fonéticos, pragmáticos y discursivos se interiorizan de manera simultánea y por eso cada vez que se interiorice tan sólo un elemento nuevo con respecto a uno de estos componentes se crea un desequilibrio. Este desequilibrio podrá manifestarse a través de un aparente retroceso a una etapa anterior, que puede parecer una vuelta atrás a errores que ya parecían superados²⁷; en realidad se trata más bien de un *proceso de reacomodo*. La única manera para que las nuevas incorporaciones se añadan a los conocimientos previos es el uso, aunque el uso correcto de una forma no ha de entenderse como una señal inequívoca de que esa forma se haya interiorizado, ya que podría ser ocasional o tan sólo el resultado de una memorización. Además, no hay que olvidar que, cuando los aprendientes se fijan en la forma de los enunciados, a menudo evitan usar estructuras que perciben como difíciles, es decir que el *output* visible, como dice Kellerman, es sólo la punta de un iceberg, porque hay que tener en cuenta las estrategias de evitación

²⁵ A. B. de A. B. Durão (2007), *La interlengua*, Madrid, Arco Libros, pág. 28.

²⁶ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 29 y sigg., cursivas como en el original.

²⁷ Sería lo que Selinker llama “backsliding”.

(*avoidance strategies*)²⁸. Por lo tanto, antes de llegar al otro extremo de la pasarela, los alumnos tendrán que superar distintas etapas de aprendizaje en cada una de las cuales será posible reconocer las huellas de la interiorización o no de las reglas de la LE: seguir estas huellas permitirá identificar el estadio de desarrollo de la interlengua, es decir el nivel de aprendizaje conseguido. Además, Durão subraya que “una pasarela es una vía de doble sentido, lo que quiere decir que la L1 y la LE podrán interferir, en cualquier momento, la una sobre la otra, lo que hace de ese proceso algo sumamente rico y productivo, pero también algo bastante complejo”²⁹.

1.2. Variables lingüísticas de la interlengua

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

El concepto de transferencia procede de la psicología y entra en la lingüística aplicada a través del Análisis Contrastivo (AC) en los años sesenta. A nivel general se trata de individuar en qué medida los conocimientos lingüísticos previos, constituidos por la lengua materna y otras lenguas adquiridas, influyen en la construcción de la interlengua. En un primer momento, en el marco del modelo conductista en que se insertaba el AC, el aprendizaje se concebía como la formación de hábitos lingüísticos y los errores se consideraban hábitos negativos debidos a la interferencia de la L1 del aprendiente, que constituía un obstáculo e inhibía el aprendizaje de la LE. En los años setenta hubo una reacción muy fuerte contra el AC, que se fundaba sobre todo en la convicción –apoyada por varios estudios empíricos- de que no todos los errores presentes en la interlengua se debían a la influencia de la L1 y que, además, se observaban errores parecidos en aprendientes con L1 diferentes. Asimismo, se puso en tela de juicio el planteamiento general del AC, basado en la comparación *a priori* de analogías y diferencias entre parejas de

²⁸ E. Kellerman (1983), “Now you see it, now you don’t”, en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley MA, Newbury House, págs. 112-134.

²⁹ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 32.

idiomas, tal y como había sugerido Lado³⁰, ya que la interlengua mostraba que no siempre se producían errores de transferencia en aquellas áreas de la gramática en que estaban previstos por el AC. Fue en estos años que se difundió la Hipótesis de la Construcción Creativa de la interlengua, según la cual la adquisición de la LE está guiada por mecanismos cognitivos innatos y no por la lengua materna³¹.

A partir de los años noventa del siglo XX se ha registrado un nuevo interés hacia el transfer³² y el papel de la L1, que ya no se interpretan como una transferencia mecánica de formas, sino como un mecanismo cognitivo de selección. El hecho de que haya quedado claro que la transferencia no es sólo el resultado de la formación de un hábito no ha simplificado la tarea de definir el concepto de manera exhaustiva; tanto es así que Odlin prefiere especificar lo que el transfer no es antes de llegar a una definición general. En primer lugar aclara que no es tan sólo una *interferencia*, es decir no se manifiesta sólo a través de producciones erróneas (*transfer negativo*) y supuestamente obstaculizadoras del aprendizaje, sino que se manifiesta también en forma de *transfer positivo*, es decir en forma de producciones correctas en LE que son el resultado de una correspondencia de formas entre la L1 y/u otras lenguas aprendidas anteriormente y la LE: esto permite subrayar otro elemento clave en la definición del transfer, es decir que no se debe sólo a la influencia de la lengua materna ni tampoco conlleva siempre una vuelta atrás hacia ella. A la luz de estas consideraciones, el mismo autor define el transfer como “la influencia resultante de similitudes y diferencias entre la LO y cualquier otra lengua que haya sido aprendida antes (y quizás de manera imperfecta)”³³ y añade, de todas formas, que una definición exacta del fenómeno debería tener en cuenta también las nociones de *proceso*, *estrategia* y *simplificación*. Esto implica que para definir el concepto de transfer no se puede prescindir de las teorías de adquisición de segundas lenguas, ya que la capacidad –consciente o no– del aprendiente de transferir conocimientos de una lengua a otra remite a una idea más general acerca de los mecanismos involucrados en el proceso de aprendizaje. Si por un lado las teorías

³⁰ R. Lado (1957), *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

³¹ H. Dulay, M. Burt (eds.) (1975), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, Washington, TESOL.

³² También se ha puesto en tela de juicio la adecuación del término y muchos autores hoy prefieren hablar de ‘cross-linguistic influence’ –influencia interlingüística– para neutralizar la connotación negativa y destacar la positiva. En este trabajo prescindimos de las cuestiones terminológicas y optamos por mantener las denominaciones que los varios autores que se han ocupado del tema han preferido en su momento. Por este motivo nos referiremos a ello con los términos de ‘transfer’ o ‘transferencia negativa o positiva’, ‘interferencia positiva o negativa’ e ‘influencia interlingüística’.

³³ T. Odlin (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 27-28. La traducción es mía.

mentalistas, como subraya White³⁴, apoyan la tesis de que la Gramática Universal sigue activa en los aprendientes adultos y que, interactuando con la LE, permite el reacomodo de los parámetros de la L1³⁵ presentes en la interlengua, por otro los cognitivistas consideran que la Gramática Universal ya no está activa y que los aprendientes pueden hacer inferencias acerca de la LE sólo a través de su L1 u otras lenguas que conozcan y procesar los datos lingüísticos como cualquier otro tipo de información. En esta línea, Schachter define la transferencia como un arma de doble filo porque, si por un lado facilita la elaboración y comprobación de hipótesis por parte del aprendiente, por otro los conocimientos previos que éste posee –tanto de la L1 como de otras LE– limitan y condicionan la capacidad de hacer inferencias que vayan hacia otras direcciones³⁶.

Corder destaca que la influencia de la L1 varía en función de la distancia lingüística entre la L1 y la LE: cuánto más afines sean éstas, más rápido será el aprendizaje y cuánto más diferentes, más lento. En el primer caso la L1 le brinda una gran ayuda al aprendiente, aunque éste, en las etapas iniciales de aprendizaje, recurra a una especie de lenguaje simplificado que no está necesariamente vinculado a su L1³⁷. Sin embargo, el mismo autor subraya que no hay que confundir el transfer con el préstamo, ya que éste no es un proceso de aprendizaje sino un fenómeno relacionado con la actuación (*performance*), es decir con el uso del lenguaje y no con su estructura. Se trata más bien de una estrategia de comunicación que conlleva el uso temporal o permanente de una forma perteneciente al léxico o a la sintaxis de una lengua A (generalmente la L1) en el uso de una lengua B (la LE) que se emplea para compensar carencias en la interlengua³⁸. La decisión –consciente o inconsciente– sobre qué elementos tomar prestados está relacionada, como señala Kellerman³⁹, con la percepción de distancia interlingüística del aprendiente. Richards, B. Platt y H. Platt definen la distancia lingüística como “el grado relativo de similitud entre dos lenguas”⁴⁰ y lo consideran uno de los factores que influyen en la facilidad o dificultad con

³⁴ L. White (1993), “Universal Grammar: is it just a new name for old problems?”, en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*, Revisited edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pág. 220.

³⁵ Por parámetros White entiende, por ejemplo, el orden de las palabras en un enunciado, el orden de los complementos, los regímenes preposicionales de los verbos, etc.

³⁶ J. Schachter (1993), “A new account of language transfer”, en S. Gass y L. Selinker (eds.), ob. cit., pág. 32.

³⁷ S. P. Corder (1993), “A role for the mother tongue”, en S. Gass y L. Selinker (eds.), ob. cit., pág. 21.

³⁸ S. P. Corder (1993), ob. cit., pág. 26.

³⁹ E. Kellerman (1997), “Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning”, *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 2/1, págs. 58-145 y también E. Kellerman (1978), “Giving learners a break: native language intuitions as a source of prediction about transferability”, *Working Papers on Bilingualism*, 15, págs. 60-92.

⁴⁰ J. C. Richards, J. Platt y H. Platt (1997), ob. cit., pág. 111.

que se aprenden nuevas lenguas. La distancia interlingüística puede ser *objetiva* o *psicológica*: la primera es la que realmente existe, mientras que la segunda se refiere a la percepción que los aprendientes tienen de las diferencias entre la L1 y la LE y es ésta la que, según Kellerman, favorece o no la transferencia; además, el mismo autor afirma que la percepción de distancia se modifica continuamente a lo largo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con este autor y con Durão, que ha estudiado la interlengua de aprendientes brasileños de español, se puede decir que lo mismo vale con el español y el italiano, y que, por lo tanto, en el caso de lenguas afines el camino que hay que recorrer en el proceso de aprendizaje del italiano por parte de hispanohablantes y del español por parte de italianos va de la L1 a la LO⁴¹. Si entre la L1 y la LO hay poca distancia lingüística los aprendientes recurren con mayor frecuencia al préstamo y producen más errores que los aprendientes cuya L1 es muy distante de la LO porque no saben distinguir cuándo el préstamo funciona y cuándo no. Corder define préstamo ‘exitoso’ el que produce formas correctas en la LO y préstamo ‘fracasado’ el que desemboca en un *output* que no refleja ni una forma correcta de la L1 ni de la LO. Sin embargo, en el caso de lenguas afines con una alta intercomprensión, también los préstamos ‘fracasados’ pueden cumplir con éxito la función comunicativa que el aprendiente se había planteado y el hecho de que el *output* sea incorrecto desde el punto de vista formal pasa en segundo plano, así que consideramos restrictivo definir el transfer tan sólo una estrategia de comunicación ya que, en el caso de lenguas afines, llega a convertirse en una auténtica estrategia de inferencia que estimula la elaboración de hipótesis que pueden dar como resultado un porcentaje de transferencias positivas o negativas muy superior al que se produciría entre lenguas con poca afinidad. Además, en la comunicación entre hablantes nativos y no nativos en contextos informales, si el primero comprende el mensaje, tiende a no prestar atención a la forma. Esto conlleva que el aprendiente no puede comprobar si su hipótesis heurística en forma de transfer es correcta o no y puede que ésta se convierta en un rasgo (relativamente) estable de su interlengua, es decir un elemento fosilizable.

El transfer puede manifestarse en diferentes niveles de la lengua (fonética, morfología sintaxis, discurso, léxico, etc.) y puede asumir formas distintas: como ya he anticipado, una primera distinción importante es la planteada entre transfer positivo y transfer negativo: el primero consiste en la completa superposición de elementos entre la lengua-origen del transfer y la lengua-destino del transfer y es un elemento que facilita y acelera el

⁴¹ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 38.

aprendizaje. El segundo consiste en una falsa hipótesis de semejanza entre la lengua-origen y la lengua-destino y da como resultado una forma errónea en la LE. El transfer negativo puede generar diferentes tipos de errores:

- *errores de subproducción*: revelan la evitación de estructuras lingüísticas que el alumno percibe como difíciles o hacia las cuales se ha vuelto sospechoso por miedo a la similitud, como por ejemplo cuando tiene una idea confusa de la expresión que corresponde a la que se necesita en la LE o cuando la conoce pero no quiere emplearla porque considera que el contexto es inadecuado. Este tipo de transferencia es muy difícil de detectar porque o no se produce o se produce con formas y estructuras lingüísticas completamente diferentes. Una señal podría ser la sustitución de una forma o un enunciado o la simplificación de una oración compleja.
- *errores de superproducción*: se manifiestan a través del uso repetido de ciertas estructuras (tipo muletillas) o como resultado de la subproducción, cuando por ejemplo se recurre a circunloquios o paráfrasis porque se quiere evitar cierta palabra o estructura;
- *errores de mala interpretación*: son inferencias que atribuyen significados diferentes de los originales a una forma o enunciado de la LE;
- *errores de hipercorrección*: denotan una excesiva atención a la corrección gramatical en las producciones en LE que puede llevar a corregir lo que estaba correcto. Odlin las define “reacciones excesivas a cierta influencia de la L1”⁴²;
- *errores de producción*, que pueden darse por:
 - *sustitución*, es decir el uso de formas de la L1 en la LE;
 - *calco* (o préstamos de oraciones breves o de expresiones) se debe al uso, en la LE, de estructuras muy parecidas a las de la L1;
 - *creación de palabra nueva* (o *transferencia creativa*): revela el intento del alumno de resolver una dificultad expresiva a través de la creación de una palabra en la LE, que puede manifestarse a través de:
 - la creación de una palabra que no existe ni en la L1 ni en la LE;
 - la creación de una palabra nueva a partir de una palabra de la L1 empleando morfemas propios de la LE.

Pese a los múltiples intentos de sistematizar y clasificar las tipologías de errores debidos al transfer a menudo es difícil distinguirlo de la simplificación, que es lo que ocurre cuando el

⁴² T. Odlin (1989), ob. cit., pág. 38.

alumno, por efecto de una sobregeneralización, simplifica reglas morfológicas de la LE. Se da, por ejemplo, cuando aplica a la conjugación de un verbo irregular en un determinado tiempo verbal el paradigma de la conjugación regular.

La variabilidad es un concepto procedente de la sociolingüística y se ha empezado a utilizar también en los estudios de interlengua desde que ésta ha sido considerada como una lengua natural. Por ‘lengua natural’ se entiende una lengua compartida por una comunidad de hablantes y que se ha desarrollado en el tiempo gracias a un proceso de evolución natural. Por lo tanto la IL, como todas las lenguas naturales, contiene un sistema de normas y elementos básicos (léxicos, fonológicos, gramaticales etc.) cuya organización constituye un conjunto funcional y coherente, que se caracteriza por ser sistemático, en el sentido que ciertas estructuras recurren de manera constante en cierta IL. A partir de esta premisa, Adjemian sostiene que antes de afirmar que la recurrencia de *output* que no reflejan las normas de la LE se debe a un proceso de transfer, sería necesario estudiar con qué frecuencia y en qué contextos lingüísticos aparecen para ver si son el resultado de la coherencia interna de una determinada IL o de un proceso de transfer. Según este autor lo que diferencia la IL de una lengua natural es la permeabilidad, que puede darse o a través de una infiltración de normas ajenas a la IL (y en muchos casos procedentes de la L1), que contamina su sistematicidad interna o a través de una hipergeneralización o distorsión de una norma de la propia IL⁴³. La IL se vuelve permeable cuando el alumno intenta comunicar en la LE empleando estructuras que todavía no ha organizado en su IL: en otras palabras, el empleo de estrategias de hipergeneralización o simplificación viola la sistematicidad interna de la IL y la hace permeable. En esta perspectiva Adjemian puntualiza que la noción de estabilidad de la IL debería referirse sólo a aquellas partes del sistema que han perdido su permeabilidad: por lo tanto, no hay que fijarse exclusivamente en la presencia o no de formas correctas o incorrectas sino en su persistencia. Es esto lo que las hace estables y recurrentes, lo que permite considerarlas normas de la IL; pero, como son el resultado de ‘infiltraciones consolidadas’, son fosilizaciones. Según Adjemian la fosilización y el *backsliding* (retroceso) son otras características exclusivas de la IL que la diferencian de las lenguas naturales. La fosilización de un componente o subcomponente de una IL puede ser el resultado de uno de estos tres procesos:

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

⁴³ Ch. Adjemian (1976), “On the nature of interlanguage systems”, *Language Learning*, 26, 2, págs. 279-320. Traducción italiana: “La natura dei sistemi interlinguistici”, en E. Arcaim y B. Py (eds.) (1984), ob. cit., pág. 82 y págs. 88-90.

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

Adjemian puntualiza que mientras que en el caso de fosilización puede ser que el aprendiente no tenga conciencia de su error, en el caso de retroceso, en cambio, debería ser capaz de formular hipótesis acerca de la norma o de la forma correcta⁴⁴.

Tarone, que analiza la variabilidad de la interlengua desde una perspectiva sociolingüística, considera la IL como el producto de un *continuum* de estilos que dependen del contexto de uso. Asume que cada aprendiente de una LE elabora una serie de IL diferentes que van de un estilo cuidadoso, en el que el hablante pone mucha atención a la forma, a uno menos cuidadoso (que ella llama vernáculo) en que no se centra tanto en la forma del mensaje sino más bien en el contenido. Tarone sostiene que el estilo más cuidadoso, aunque sea el resultado de una mayor atención a la forma, es menos estable (y por ende más variable) que el estilo menos cuidadoso, que es menos permeable a infiltraciones de la L1. Tarone define la IL como un ‘capability continuum’ y vincula su desarrollo al grado de atención que el aprendiente es capaz de activar en sus producciones y a la capacidad de utilizar de manera eficaz los conocimientos lingüísticos en el momento de la actuación: ambos elementos están vinculados a la competencia adquirida, que se configura como el término medio entre los conocimientos lingüísticos y su puesta en práctica (actuación)⁴⁵. Sin embargo, la atención no es la única variable involucrada en la constitución de la variabilidad, ya que, como sugiere Littlewood⁴⁶, ésta puede depender de la función comunicativa, del ambiente lingüístico, del nivel de formalidad y de la capacidad de adecuar el mensaje a la situación comunicativa.

Tarone, en estudios sucesivos⁴⁷, y Ellis⁴⁸ distinguen entre dos tipos de variabilidad:

- la *variabilidad sistemática*, que se da cuando dos o más formas gramaticales varían en la dimensión sincrónica de la interlengua (es decir en la misma etapa de desarrollo de la IL) y puede depender de varios factores:

⁴⁴ Ch. Adjemian (1976), ob. cit., págs. 97-99.

⁴⁵ E. Tarone (1982), “Systematicity and attention in interlanguage”, *Language Learning*, 32, págs. 69-82.

⁴⁶ W. T. Littlewood (1981), “Language variation and second language acquisition theory”, *Applied Linguistics*, 2/2 págs. 150-158.

⁴⁷ E. Tarone (1988), *Variation in Interlanguage*, London, Edward Arnold.

⁴⁸ R. Ellis (1985a), “Sources of variability in interlanguage”, *Applied Linguistics*, 6, págs. 118-131.

- la *situación comunicativa*: consiste en la alternancia de dos o más formas lingüísticas de acuerdo con factores extralingüísticos (edad, sexo, papel y estatus de los interlocutores, profesión, fluidez verbal, personalidad, etc.);
- el *tipo de tarea*: en este caso, la presencia de dos o más formas lingüísticas depende de la capacidad del aprendiente para realizar una determinada tarea en función del tema, del contexto lingüístico, del tipo de interacción (si entre aprendientes o si con hablantes nativos); de si es escrita u oral, de si se inserta en un discurso libre y espontáneo (informal) o dirigido (formal) y del formato de la tarea, es decir si se trata de una producción libre o con respuestas abiertas o si se basa en respuestas cerradas o *cloze*, etc.);
- el *ambiente lingüístico*: la variación puede depender del ambiente lingüístico en que se da la exposición a la LE; por ejemplo un aprendiente italiano que estudie español en Argentina tenderá a asimilar los rasgos diatópicos de aquel ambiente lingüístico;
- el *dominio del discurso*: puede afectar la variación de la producción en IL dependiendo del dominio que tenga el aprendiente en cierto ámbito: por ejemplo si el aprendiente es un médico tendrá un mayor dominio de un cierto tipo de léxico y de construcciones también en una LE.
- la *variabilidad no-sistemática*, que se manifiesta cuando formas correctas e incorrectas se alternan en el mismo contexto lingüístico y situacional. Según Ellis depende de la co-presencia de formas que todavía no han sido interiorizadas en la IL del aprendiente y que por este motivo “entran en conflicto”. Según este autor la variabilidad no sistemática se manifiesta cuando:
 - dos formas se alternan en el mismo contexto situacional;
 - dos formas ayudan a crear el mismo significado ilocucionario/ilocutivo;
 - dos formas aparecen en el mismo contexto lingüístico;
 - dos formas aparecen en el mismo dominio de discurso;
 - las dos formas coexisten sin que haya ninguna variación en la atención puesta por el aprendiente en la producción de las mismas.

Ellis subraya que estos ‘conflictos’ se presentan en cualquier etapa de desarrollo de la IL y que las nuevas formas al principio son percibidas como formas alternativas a las ya interiorizadas. Sin embargo, la presencia de dos formas en variación libre viola el principio de la economía lingüística, que en este caso no explica por qué una forma entra en la IL

sino cómo se integra en ella y esto ocurre cuando el aprendiente logra asociar determinadas formas lingüísticas con una función comunicativa específica, ya que la adquisición es un proceso constante de revisión y reestructuración que prevé la eliminación de formas redundantes. Por este motivo se puede hablar de variación no-sistemática cuando las nuevas formas han sido asimiladas pero todavía no se han integrado en el sistema de relación forma-función, mientras se habla de variación sistemática cuando las nuevas formas han sido asociadas a una función específica gracias a un proceso de reestructuración. Por lo tanto, la variación no-sistemática es una condición *sine qua non* no sólo para el desarrollo general de la IL sino también para la existencia de la variación sistemática, ya que es el punto de partida de cualquier cambio lingüístico. Sin embargo, Durão puntualiza que “existe la posibilidad de que el aprendiente llegue a conocer perfectamente bien cierta estructura, pero por alguna circunstancia (por ejemplo, distracción cansancio, etc.) no acierte en su uso dando lugar a una variabilidad de actuación”⁴⁹.

Selinker identifica cinco procesos básicos presentes en la estructura psicológica latente que intervienen en la construcción de la interlengua e introduce también las nociones de fosilización y *backsliding* o retroceso, definiendo la primera como “aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una L1 particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO”⁵⁰ y la segunda como la aparición en la IL de formas erróneas de la LO que ya parecían erradicadas y que aparecen cuando el alumno está expresando en la LO conceptos nuevos que conllevan mayor atención al contenido que a la forma o en situaciones en que el filtro afectivo le impide el control de sus producciones o, en menor medida, en casos de cansancio y/o máxima relajación. Según Selinker los fenómenos más interesantes a estudiar en la IL como producto son los elementos fosilizables con respecto a los cinco procesos siguientes:

- 1) si son el resultado de la influencia de la L1 se habla de transfer lingüístico;
- 2) si se deben a fenómenos atribuibles a las técnicas de enseñanza se habla de transfer de instrucción;
- 3) si están relacionados con la actitud del alumno frente al material de la LE a aprender se habla de estrategias de aprendizaje;

⁴⁹ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 53.

⁵⁰ L. Selinker (1972), ob. cit., pág. 85.

- 4) si son el resultado del modo en que el alumno intenta comunicar con hablantes nativos de la LE se trata de estrategias de comunicación;
- 5) si son el resultado de hipergeneralizaciones del input lingüístico de la LE⁵¹.

Selinker, además, señala la dificultad de identificar de manera irrefutable a cuál de los cinco procesos mencionados hay que atribuir algunas producciones interlingüísticas, ya que a veces éstas últimas son el resultado de un conjunto de factores, y también la dificultad de prever cuáles serán los elementos fosilizables. Posteriormente, Selinker y Lamendella afirman que la fosilización es el cese del aprendizaje antes de que se hayan asimilado las normas de la LE y que puede manifestarse en todos los niveles lingüísticos y en todos los ámbitos del discurso, pese a la motivación para aprender o a la oportunidad de exposición a la LE⁵².

Nakuma⁵³ resume las cuatro principales hipótesis acerca de la fosilización: la primera es la de Weinrich (1953) que considera la fosilización como una ‘transferencia permanente’ sin tener en cuenta otras causas posibles; la segunda es la de Nemser (1961) que, al considerar la interlengua un ‘sistema intermedio permanente’, rechaza la posibilidad de que un aprendiente adulto llegue a hablar una LE como la habla un nativo; la tercera es la de Hale (1988), que considera la fosilización como la ‘manifestación de una dificultad en la recomposición de los parámetros de la LE’ y, por último, la cuarta es la de Selinker y Lakshamanan que la consideran el resultado del *Multiple Effects Principle* (MEP – Principio de los Efectos Múltiples). Como todavía no se sabe por qué algunas estructuras fosilizan y otras no, estos autores asumen que la fosilización es el resultado de una estabilización de formas interlingüísticas que se da cuando dos o más factores de la adquisición de una LE interactúan y esto es lo que llaman MEP, del que definen una forma débil, en la que el transfer es un co-factor favorito en la determinación del efecto múltiple, y una forma fuerte, en la que el transfer es el factor fundamental en la determinación del efecto múltiple. Selinker y Lakshmanan⁵⁴ llegan a afirmar que cuando el MEP está activo no es posible desfosilizar estructuras fosilizadas a través de estrategias de adquisición de conciencia lingüística.

⁵¹ L. Selinker (1972), ob. cit., pág. 86.

⁵² L. Selinker y J. Lamendella (1978), “Two perspectives on fossilization in interlanguage learning”, *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, págs. 209-231.

⁵³ C. K. Nakuma (1998), “A new theoretical account of ‘fossilization’: implications for L2 attrition research”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, XXXVI, 3, págs. 247-256.

⁵⁴ L. Selinker y U. Lakshmanan (1993), “Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle”, en S. Gass y L. Selinker, op. cit., pág. 199.

Nosotros no estamos de acuerdo con este punto de vista y compartimos con Durão la convicción de que, por lo menos en el caso de lenguas afines, “la fosilización puede deshacerse” ya que

el mantenimiento de ciertos errores puede estar más relacionado con factores personales que con una incapacidad para interiorizar datos lingüísticos correctamente [...] y entendemos que si la motivación lleva a los aprendientes a aprender una LE jugando, por tanto, un papel activo, procesando, generando hipótesis, comprobándolas y refinándolas, son los propios aprendientes quienes determinarán el nivel lingüístico que su interlengua va a alcanzar y no, meramente, las circunstancias de aprendizaje⁵⁵.

Como argumenta Nakuma y como destaca Durão, como no hay acuerdo entre los estudiosos ni pruebas empíricas de si los principios de la Gramática Universal están disponibles total o parcialmente o si no lo están, estas definiciones tan tajantes y abarcadoras de fosilización tendrían que mantenerse en tela de juicio. Nakuma sostiene que una de las causas de la fosilización podría ser la decisión deliberada del aprendiente de no aprender ciertas formas de la LE porque está convencido de que ya las domina. En otras palabras la fosilización sería el resultado de la percepción del aprendiente –desde luego equivocada– de que una forma de la LE tiene un correspondiente exacto en la L1: por el principio de la economía del lenguaje el aprendiente evita aprender una estructura que considera inútil por redundante. Esta teoría atribuye la causa de la fosilización sólo al transfer y asume que, hasta que el alumno no tome conciencia de su percepción errónea, cualquier intento de desfosilización será inútil⁵⁶. Nakuma añade que, ya que la fosilización depende del transfer de la L1 o de otras lenguas conocidas, hay que tener en cuenta también la posibilidad de fosilización positiva, es decir la que ocurre cuando la percepción de correspondencia entre la L1 u otras LE y la nueva LO es correcta. El mismo autor sostiene que los ‘fósiles negativos’ suelen estar ‘pegados’ a otros errores que ayudan a identificarlos. Por lo tanto no hay que considerarlos como ‘errores permanentes’ sino formas de la LE no adquiridas y a partir de ahí empezar a ‘desmontar’ las falsas percepciones que las han generado. Durão, por su parte, concluye que la fosilización consiste en: 1) la presencia de un rasgo característico de un determinado estadio de aprendizaje lingüístico en otro y 2) en el estancamiento del desarrollo de la interlengua en un determinado estadio del aprendizaje lingüístico, *que se puede modificar*⁵⁷ y asocia el fenómeno a varios factores, entre los cuales: la necesidad de construir enunciados con

⁵⁵ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 55.

⁵⁶ C. K. Nakuma (1998), ob. cit., pág. 251.

⁵⁷ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 58. La cursiva es nuestra.

elementos que todavía no se dominan plenamente; la insuficiente cantidad de input recibida; la falta de oportunidades de practicar la LE y la excesiva generosidad de algunos interlocutores nativos de la LE que, al entender los enunciados producidos por los aprendientes, no dan una retroalimentación significativa desde el punto de vista del aprendizaje.

1.3. Variables extralingüísticas de la interlengua

Las principales variables extralingüísticas que inciden en la constitución de la interlengua son la edad, los estilos y las estrategias de aprendizaje, la aptitud lingüística, la motivación y la actitud hacia la LE. La edad ha sido objeto de teorías contrastantes: por un lado la *Hipótesis del Período Crítico*, que apoya la tesis de que se puede llegar a una competencia en la LE comparable a la de un nativo sólo si la exposición y el estudio de la LE ocurren antes de la lateralización de la función lingüística (que se aloja en el hemisferio izquierdo del cerebro), cuando se inicia la pubertad⁵⁸; por otro lado los estudios que afirman que no existe un período crítico y que los niños pueden llegar a un dominio mejor de la pronunciación pero no han desarrollado todavía la capacidad de reflexionar acerca del funcionamiento del sistema⁵⁹. El punto de partida de niños, adolescentes y adultos es diferente, porque mientras los niños (aun cuando estén aprendiendo simultáneamente dos idiomas) empiezan desde un punto cero de conocimiento lingüístico, adolescentes y adultos cuentan con un bagaje anterior y se enfrentan a la lengua como sistema de reglas y por este motivo tienden a buscar diferencias y similitudes entre su L1 y la LE. En definitiva, si, por un lado, los niños obtienen resultados mejores desde el punto de vista fonológico, porque su capacidad de producir nuevos sonidos todavía no está completamente formada, mientras que adolescentes y adultos tienden a conformar los sonidos de la LE a los de su L1, por otro, los niños tienen una menor capacidad de reflexión acerca del funcionamiento del sistema porque todavía no disponen de un conocimiento lingüístico que actúe de substrato, y es por eso por lo que adolescentes y adultos obtienen mejores resultados en la adquisición de la morfología, la sintaxis y el vocabulario.

⁵⁸ Al período en que el cerebro está sensible para activar la adquisición lingüística se le denomina *período crítico*.

⁵⁹ C. E. Snow y M. Heofnagel-Höhle (1978), "Age differences in second language acquisition", Paper presented at the *Congress of International Association of Applied Linguistics*, Stuttgart, citado en A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 61.

Los informantes involucrados en el trabajo experimental que se presenta en esta tesis tienen una edad que va de los 20 a los 40 años aproximadamente y la edad, junto con el conocimiento de otras LE y el hecho de tener una L1 afín a la LO, así como el nivel de instrucción y el estilo de aprendizaje han sido factores clave en la definición de los criterios de selección, ya que estos aspectos son condiciones básicas para estimular la capacidad de reflexión metalingüística. Los estilos de aprendizaje son otra variable cognitiva que puede afectar de manera significativa la construcción de la interlengua porque reflejan el modo en que los estudiantes utilizan el input: estas preferencias pueden manifestarse a través de una mayor tendencia a activar cierto tipo de estrategias para aprender una LE. Dentro de las variables individuales se puede incluir la aptitud al aprendizaje de LE, aunque es difícil establecer cuáles son los factores que determinan la mayor o menor capacidad de aprender un idioma extranjero. Como señala Schmid⁶⁰, aunque para realizar test de medición de la aptitud⁶¹ se hayan empleado criterios como la habilidad de reconocer la función gramatical de las palabras y de descubrir regularidades en material lingüístico desconocido, no está claro si se trata de conocimiento lingüístico explícito o implícito ni qué relación haya entre “aptitud” e “inteligencia”. Entre los rasgos de la personalidad que pueden afectar el desarrollo de la interlengua Larsen-Freeman y Long señalan las siguientes tendencias dicotómicas: autoestima *versus* nivel de ansiedad; predisposición a correr riesgos *versus* sensibilidad al rechazo; tolerancia/intolerancia hacia la ambigüedad; inhibición *versus* empatía hacia los demás⁶². Normalmente se asume que un buen nivel de autoestima favorece el aprendizaje, así como la disponibilidad a arriesgarse y un alto nivel de tolerancia hacia lo ambiguo. Puede que un carácter extravertido, más que influir directamente en el aprendizaje, favorezca el acceso a una mayor cantidad de input, aunque no es cierto que un aprendiente extravertido produzca un output de mayor calidad con respecto al introvertido. En el marco de este trabajo de investigación consideramos que, como no hay intervención directa del profesor en el momento de la actuación en LE y como ésta se da entre hablante nativo/hablante no nativo (HN/HNN) ambos en el papel de aprendientes de la lengua del otro y como la comunicación ocurre en forma escrita, el nivel de ansiedad y la inhibición son muy bajos o nulos, mientras que la predisposición a correr riesgos y la tolerancia hacia la ambigüedad son bastante altas.

⁶⁰ S. Schmid (1994a), *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli, pág. 64.

⁶¹ D. Larsen-Freeman y M. Long (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, págs. 152-158.

⁶² D. Larsen-Freeman y M. Long (1994), *ob. cit.*, págs. 169-177.

La motivación hacia el aprendizaje de una LE es una de las variables más importantes y afecta tanto al ritmo de aprendizaje como la calidad del mismo. Gardner y Lambert distinguen entre *motivación instrumental* y *motivación integrativa*: la primera es de tipo práctico y funcional, es decir que el aprendiente quiere aprender porque la LE le sirve para alguna promoción social o profesional; la segunda es el reflejo de un interés personal⁶³. En el caso del aprendizaje del español/LE por parte de italianos y del italiano/LE por parte de españoles la motivación es casi siempre integrativa; sin embargo, puede ser que la decisión de participar en el proyecto objeto de esta tesis haya sido impulsada en parte por la motivación instrumental, si así podemos llamar la voluntad de practicar la LE con un hablante nativo para poder superar el examen de lengua española o italiana en los respectivos centros de estudio. De todas formas, no cabe la menor duda de que, como la participación era voluntaria, la cantidad de trabajo que había que hacer significativa y distribuida en un tiempo prolongado (siete meses), la decisión de incorporarse al proyecto y comprometerse con el profesor y el compañero indica de por sí un nivel de motivación bastante elevado que, como dice Durão, “suele caracterizar a un aprendiente activo a quien le da gusto experimentar con el nuevo código incluso con cierta desinhibición y autoconfianza, de ahí que se aventure a intervenir y a participar como si se tratara de lo que le abre oportunidades de aprendizaje”⁶⁴. La motivación a aprender una LE va de la mano con la actitud de los aprendientes hacia los países y los pueblos donde se habla la LE. Aunque los participantes en este proyecto estudiaban la LO en su propio país, por lo tanto fuera del contexto lingüístico en que la misma se habla, el hecho de que tuvieran la oportunidad de practicarla con un hablante nativo, sin límites de espacio ni de tiempo, acortaba de manera significativa la percepción de distancia del contexto lingüístico. Además, la afinidad lingüística entre español e italiano conlleva también cierto sentimiento de cercanía psicológica entre las dos culturas, una especie de atracción/empatía mutua, que es un fuerte factor de motivación al contacto y al intercambio. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que en la comunicación entre hablante nativo/hablante no nativo de español e italiano hay una fuerte convergencia, entendida como la estrategia lingüística mediante la cual los individuos se adaptan al habla de unos y otros: si por un lado esta actitud favorece la tendencia a arriesgarse con nuevas hipótesis y refuerza la empatía, por otro reduce la atención a la forma y aumenta el riesgo de fosilización de formas erróneas pero

⁶³ R. C. Gardner y W. E. Lambert (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley MA, Newbury House.

⁶⁴ A. B. de A. B. Durão (2007), ob. cit., pág. 74.

comprensibles. Es precisamente a partir de este punto que ha surgido uno de los objetivos principales de nuestro trabajo, es decir el estímulo a prestar mayor atención a la forma a través de una interacción “de calidad” entre HN/HNN que se apoye en el desarrollo estratégico de la reflexión acerca y a través de la L1 y la LE.

En los estudios de ASL se denominan estrategias todos aquellos mecanismos activados para resolver algún problema de procesamiento de la información. Desde un punto de vista didáctico se puede hacer una primera distinción entre estrategias de recepción – relacionadas con la comprensión oral y escrita– y estrategias de producción, relacionadas con la escritura y la expresión oral. En una perspectiva más cognitiva y de análisis de cómo se manifiestan en la IL, las estrategias pueden definirse como la parte visible de las hipótesis elaboradas por los aprendientes acerca de la LE.

Ellis⁶⁵ distingue entre:

- *estrategias de comunicación*, que sirven para superar dificultades en la expresión oral e incluyen técnicas que van de la renuncia a cumplir cierto acto lingüístico al cambio de código (*code-switching*) a la L1 o a otra LE a la solicitud de ayuda al interlocutor;
- *estrategias de producción*, que se refieren al modo en que los aprendientes usan y controlan sus conocimientos de la LE para construir mensajes;
- *estrategias de adquisición*⁶⁶, que son, en palabras de Ellis “mecanismos para interiorizar o automatizar conocimientos en la LE”⁶⁷.

Con respecto a las estrategias de comunicación, Faerch y Kasper⁶⁸ distinguen entre *estrategias de reducción* y *estrategias de realización*. Las primeras se refieren a la decisión del aprendiente de utilizar un sistema simplificado de la LE apoyándose en estructuras y expresiones que ya ha interiorizado y que puede producir de manera automática; en otras palabras se podría decir que aplica una estrategia o una serie de estrategias de evitación para mejorar la fluidez en la comunicación. Las *estrategias de reducción* pueden darse tanto en el nivel formal (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) como en el funcional (evitación del tema y/o silencio). Las segundas, las *estrategias de realización*, se refieren a la expansión, por parte del aprendiente, de los recursos de comunicación de los que dispone en el intento de solucionar una dificultad de comunicación. Las *estrategias de*

⁶⁵ R. Ellis (1985b), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, págs. 164-189.

⁶⁶ A partir de aquí, y conscientes de la distinción de Krashen, utilizaremos los términos de ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’ como sinónimos.

⁶⁷ R. Ellis (1985b), ob. cit., pág. 165. La traducción es nuestra.

⁶⁸ C. Faerch y G. Kasper (eds.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, London y New York, Longman, págs. 39-40.

realización se dividen a su vez en *estrategias de compensación* y *estrategias de recuperación*. Las primeras incluyen el cambio de código (*code-switching*), el transfer de la L1 o de otras LE, la paráfrasis (a través de descripciones o circunloquios), la generalización, la acuñación de palabras, la reestructuración de un enunciado, la petición de ayuda al interlocutor; las segundas incluyen la realización de asociaciones por campos semánticos, la espera a que la palabra vuelva a aparecer, el recurso a la similitud formal, el uso de elementos de otras lenguas⁶⁹.

En este trabajo nos centraremos más en las estrategias de adquisición, entendidas como las técnicas o los recursos que el aprendiente puede usar para adquirir conocimientos en la LE. Como apunta Schmid, esto vale para todos los procesos cognitivos e incluye también estrategias de comunicación, como la petición de retroalimentación (*feedback*), o preguntas de tipo metalingüístico⁷⁰. O'Malley y Chamot, en su clasificación, definen las estrategias de aprendizaje como “special ways of processing information that enhance comprehension, learning or retention of the information”⁷¹ y distinguen entre estrategias *cognitivas* y *metacognitivas*: las primeras se refieren a los recursos que los estudiantes utilizan para mejorar su capacidad de aprendizaje, mientras que las segundas se refieren al tipo de control que el estudiante puede ejercer sobre los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. En este estudio consideramos las estrategias de adquisición como recursos para formular hipótesis acerca de la estructura de la LE o, en palabras de Corder “estrategias de expansión de recursos”⁷², ya que creemos que, en el caso de lenguas afines, esta actividad favorece aún más el desarrollo de la IL. Sin embargo, Schmid subraya que la investigación sobre cómo los aprendientes usan las estrategias puede basarse sólo en inferencias a partir de la observación de la IL, ya que los procesos mentales no son directamente observables. Esto quiere decir que el trabajo de reconstrucción –por parte del profesor o del investigador– de las estrategias de adquisición empleadas por el aprendiente que se manifiestan en su IL a través de ‘errores’ o de ‘aciertos’ consiste en hipótesis de segundo grado, ya que se basan en las hipótesis de los aprendientes acerca de la estructura de la

⁶⁹ C. Faerch y G. Kasper (eds.) (1983), ob. cit., págs. 36-53.

⁷⁰ S. Schmid (1994), ob. cit., pág. 104.

⁷¹ J. O'Malley y A. Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pág. 1. Otra clasificación de las estrategias de aprendizaje es la propuesta por R. Oxford (1990), que distingue entre “estrategias directas” y “estrategias indirectas”: entre las primeras incluye las de “memoria”, las “cognitivas” y las de “compensación” y entre las segundas las “metacognitivas”, las “afectivas” y las “sociales”. R. Oxford (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House Publishers.

⁷² S. P. Corder (1978) “Language-Learner Language”, ob. cit., pág. 65.

LE⁷³. En el intento de reconstruir de la manera más correcta posible el tipo de estrategias empleadas, en este trabajo se ha observado también la retroalimentación que los aprendientes se brindaban mutuamente al corregir los errores del compañero y se ha estimulado la elaboración de hipótesis ‘correctas’ acerca del funcionamiento de la LE a través de actividades de reflexión metalingüística que partían del análisis de los errores idiosincrásicos de ambos tipos de aprendientes con respecto a ciertas estructuras de las respectivas LO. Este tipo de actividad ha estimulado a los aprendientes a verbalizar sus hipótesis y, por ende, a hacer explícitas (aunque tal vez parcialmente) las estrategias empleadas.

Schmid, partiendo de la convicción de que en el proceso de construcción de la IL los aprendientes de lenguas afines se apoyan mucho en su L1 para la elaboración de sus hipótesis, ha identificado las tres estrategias de adquisición más frecuentes a partir de las cuales se puede estudiar la influencia de la L1 en una LE afín. Las tres estrategias identificadas por Schmid son la *congruencia* (CONG), la *correspondencia* (CORR) y la *diferencia* (DIF). La operación cognitiva que subyace a estas tres estrategias es la comparación entre L1/LE, ya que “fungono da ‘filtro percettivo’ e da ‘strumento cognitivo’ nella costruzione dell’interlingua e interagiscono con l’input e le conoscenze già acquisite nella L2”⁷⁴. Otro punto que hay que aclarar es que un análisis de la IL de este tipo no se limita a describir los errores atribuibles a la L1, sino que se propone remontarse a los procesos cognitivos subyacentes. Por este motivo cabe distinguir entre las clasificaciones de errores y la individuación de sus causas: en el primer caso se analiza la IL como producto, en el segundo como sistema y por lo tanto se estudian los procesos que han determinado ese producto. Esto conlleva que la reconstrucción de la estrategia empleada por el aprendiente para formular una hipótesis puede llevar a clasificar el error en más de una de las categorías mencionadas (véase apartado 1.2), precisamente por el carácter prototípico de las estrategias. Además, al enfrentarse a lo observable de la IL como sistema, se reconoce también el valor del transfer positivo y la función facilitadora de algunos subtipos de estas tres estrategias, ya que se tienen en cuenta también las hipótesis acertadas de los aprendientes que desembocan en un output correcto en la LE. Schmid denomina la primera estrategia de *congruencia* en el sentido de ‘igualdad’ de elementos entre el español y el italiano (tanto a nivel fonético-fonológico como morfosintáctico y léxico). Las interlenguas

⁷³ S. Schmid (1994), ob. cit., pág. 107.

⁷⁴ S. Schmid (1994), ob. cit., pág. 110.

de españoles aprendientes de italiano y viceversa muestran que recurren mucho a esta estrategia aun cuando los dos sistemas son diferentes. Dependiendo de la mayor o menor coincidencia con la norma de la LE se pueden distinguir tres subtipos de output resultantes de la aplicación de la misma estrategia:

- CONG 1: la L1 y la LE son idénticas con respecto a cierto elemento del sistema: no hay errores en la IL de los aprendientes (transfer positivo);
- CONG 2: la IL contiene elementos de la L1 que no existen en la LE (préstamos fonológicos, léxicos, calcos de estructuras, etc.);
- CONG 3: la IL contiene un elemento 'x' en lugar de un elemento 'y'. 'X' y 'y' existen tanto en la L1 como en la LE y son idénticos o parecidos en la forma, pero tienen funciones diferentes (interferencias fonológicas, léxicas, semánticas, morfológicas y sintácticas, por ejemplo: esp. *invertir*/it. *invertire*).

Schmid define la *correspondencia* como una estrategia intermedia entre la *congruencia* y la *diferencia* porque los aprendientes, aunque perciben cierta diferencia entre los elementos de la L1 y la LE, se sienten capaces de procesar el input en LE gracias a sus conocimientos de la L1. En otras palabras usan la estrategia de la *correspondencia*⁷⁵ en el intento de descubrir cierta regularidad en la semejanza entre la L1 y la LE para poder comprender elementos desconocidos de la LE y de ahí producir nuevas formas en LE a partir de la L1. Es la estrategia más dinámica y creativa y, al fin y al cabo, es una forma especial de comparación. Schmid subraya que en la formación de hipótesis de este tipo participan tanto el conocimiento de la L1 como de la L2, ya que el aprendiente, en la búsqueda de una correspondencia para el elemento x, elabora la siguiente proporción: $a(L1) : b(LE) = c(L1) : x(LE)$. Se trata de un proceso de generalización, que también se divide en tres subtipos:

- CORR 1: un elemento 'x' de la LE, que no existe en la L1, se percibe y se representa en la IL como un elemento 'y' existente tanto en la L1 como en la LE; sin embargo, la distribución de 'y' en la IL no coincide con la de la LE. En estos casos la L1 actúa como 'filtro perceptivo' del input de la LE y se diferencia de CONG 3 porque en esta última la sustitución se da entre elementos que existen en L1 y en L2 pero con distribución diferente, mientras que en CORR 1 el elemento 'x' de la LE no existe en la L1;
- CORR 2: un elemento 'x' de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento 'y' de la LE: el aprendiente ha logrado

⁷⁵ Schmid (1994) puntualiza que otros autores definen esta estrategia 'conversión', ob. cit., pág. 116.

establecer una correspondencia correcta entre elementos de la L1 y de la LE y su interlengua no contiene errores (esp. *dormir*/*dormido* = ita. *dormire*/*dormito*)⁷⁶. También se podría considerar otro caso de transfer positivo (junto con CONG 1), aunque en realidad no se puede saber si es el resultado de la aplicación de una regla de la LE que el alumno ha estudiado o fruto de un proceso mental espontáneo;

CORR 3: un elemento ‘x’ de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento ‘y’ que o no existe o tiene una distribución distinta en la LE. Se trata de una hipergeneralización que da lugar a muchos errores.

La percepción de la *diferencia* entre L1 y LE exige siempre cierto nivel de análisis por parte del aprendiente, que permite distinguir entre:

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

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

DIF 3: la IL contiene estructuras y elementos marcados que no existen en la L1 y que tienen otra distribución en la LE. Se trata de los casos en que los aprendientes se han vuelto sospechosos hacia la afinidad y prefieren elegir elementos ‘difíciles’ de la LE o inventar reglas.

Schmid sostiene que en las etapas iniciales los aprendientes se apoyarán sobre todo en la estrategia de la congruencia, mientras que en las etapas sucesivas se observa una mayor frecuencia de fenómenos de correspondencia; en cambio, las interlenguas avanzadas muestran un dominio implícito cada vez más acertado de las tres estrategias, como si el aprendiente supiera, aunque de manera inconsciente, a cuál acudir para resolver el problema que se le plantee.

⁷⁶ Schmid puntualiza que procesos de este tipo son muy productivos pero que, en ciertos estadios de la IL, son bastante estables y no dependen de la influencia de la L1.

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

Aunque la interlengua es un fenómeno individual cuyas características pueden variar de un individuo a otro, consideramos que si los aprendientes tienen la misma L1 y un nivel de competencia similar en la LE que estén aprendiendo y si el aprendizaje de la LE se da en los mismos contextos (en nuestro caso formales y fuera del país en que se habla la LO), sus interlenguas tendrán unos rasgos comunes que permiten considerar su sistema lingüístico en construcción como un conjunto bastante uniforme. Además, cuando se habla de adquisición de lenguas afines no se puede limitar el concepto de transferencia a la individuación de la presencia en la IL de elementos que remitan a la L1, ya que su influencia ha de considerarse como un fenómeno más invasivo y complejo.

Los estudios más recientes en adquisición de segundas lenguas han llegado a afirmar que las secuencias iniciales de desarrollo de la IL son iguales en todos los aprendientes prescindiendo de su L1 y que la afinidad entre L1 y LE influye de manera determinante como factor acelerador y facilitador. Corder sostiene que la mayor presencia de formas parecidas a la L1 en las producciones iniciales en LE es un fenómeno limitado a la fonología y no a la sintaxis, porque la IL es un lenguaje simplificado que no puede moldearse en la base de una gramática tan compleja y estructurada como la de la L1 y concluye afirmando que el papel de la L1 en el proceso de adquisición de la LE es mucho más sutil de lo que se ha creído en el pasado y abarca todos los estadios de desarrollo de la IL: al principio, el aprendiente recurre a una especie de gramática universal simplificada que se basa en su L1, mientras que, en las etapas sucesivas, la L1 funciona como una herramienta heurística de creación y descubrimiento del sistema de la LE⁷⁷ y, nos atreveríamos a decir que, en el caso de lenguas afines, es una especie de clave de acceso privilegiada. Otro concepto interesante para el análisis de las IL de lenguas afines es el de ‘marcado’, o sea lo que es ‘difícil de aprender’. Eckman⁷⁸, en el marco del análisis contrastivo, sostiene que a través de la comparación sistemática entre L1/LE y del análisis de las relaciones de marcado establecidas en los universales lingüísticos es posible detectar las áreas de dificultad. Kellerman habla de ‘marcado psicológico’ y sostiene que el transfer depende: a) de cómo el aprendiente percibe la distancia entre L1 y LE y b) del hecho de que un elemento de la L1 sea más o menos marcado. Según Kellerman son marcados

⁷⁷ S. P. Corder (1993), “A role for the mother tongue”, ob. cit., pág. 24.

⁷⁸ F. R. Eckman (1977), “Markedness and the Contrastive analysis hypothesis”, *Language Learning*, 27, págs. 315-330.

aquellos elementos de la L1 que el aprendiente considera irregulares, poco transparentes desde el punto de vista semántico o poco frecuentes y sostiene que no habrá transferencia si la LE es percibida como distante de la L1 y tampoco pasarán a la LE aquellos elementos de la L1 que el aprendiente percibe como marcados. Además, afirma que la interacción de los dos factores que determinan la transferencia puede dar lugar a que un elemento marcado de la L1 pase a formar parte de una LE muy afín, mientras que un elemento no marcado puede pasar a una LE distante⁷⁹.

Schmid trata el tema de la influencia interlingüística (*cross-linguistic influence*) desde una perspectiva cognitiva teniendo en cuenta tanto la importancia de las similitudes percibidas entre L1 y LE como la posibilidad de que la confianza (*reliance*) en un conocimiento lingüístico previo se apoye también en unas preferencias universales en el desarrollo del lenguaje⁸⁰. Schmid basa sus reflexiones en el análisis de la interlengua de aprendientes españoles de italiano/LE, pero podemos decir que son válidas también para el análisis de la interlengua de aprendientes italianos de español/LE, como intentaremos ejemplificar más abajo. Un español que aprende italiano o un italiano que aprende español no tiene que reconstruir *ex novo* el sistema morfológico de la LE; por lo tanto su trayectoria de aprendizaje se parece más bien a un *continuum de reestructuración* antes que *de recreación* (véase Corder 1978, apartado 1.1.). Schmid postula que la tarea cognitiva de los aprendientes de una LE afín se basa en la comparación entre las propiedades formales del input en LE y las representaciones de su L1; esta actividad cognitiva da como resultado la formulación de hipótesis acerca de los morfemas de la LE. El mismo autor afirma que “specific learning strategies based upon the knowledge of the first language will interact with more general – and possibly universal- tendencies in interlanguage construction, which in turn reflect constraints on the perception and storage of morphological items”⁸¹. Schmid elabora su modelo de análisis partiendo de la teoría de la Morfología Natural, cuyos parámetros proporcionan un fundamento teórico a las relaciones de marcado a través de una serie de principios de naturalidad morfológica, tanto universales como específicos según el par de lenguas involucradas.

⁷⁹ E. Kellerman (1983), ob. cit., págs. 112-134.

⁸⁰ S. Schmid (1995), “Morphological Naturalness in Spanish-Italian Interlanguages”, en H. Pishwa y K. Maroldt (eds.), *The development of morphological systematicity. A cross-linguistic perspective*, Tübingen, Gunter Narr, pág. 263.

⁸¹ S. Schmid (1995), ob. cit., pág. 268.

Según Mayerthaler⁸² los principios universales de la naturalidad morfológica son:

- la *biunivocidad* o uniformidad: según este principio hay una tendencia natural a asociar una forma a un significado o a una función;
- la *transparencia morfotáctica*, que se manifiesta de manera óptima cuando ningún obstáculo se interpone entre significación y forma fonética y el destinatario no tiene dificultades en la recepción del signo;
- la *transparencia morfosemántica*: existe máxima naturalidad morfosemántica cuando la significación de una entidad es el resultado de la significación de las partes constitutivas; en cambio existirá opacidad semántica en aquellos elementos que posean un significado lexicalizado;
- la *diagramaticidad*, que consiste en una analogía entre la composicionalidad morfotáctica (la forma) y la composicionalidad morfosemántica (la significación)⁸³.

A partir de estos principios Schmid elabora la teoría de la *Naturalness Differential Hypothesis* que puede predecir que aprendientes españoles de italiano/LE (y nos atrevemos a decir viceversa, aprendientes italianos de español/LE) al percibir similitudes entre la L1 y la LO y al formular hipótesis acerca de la estructura morfológica de la LO, se apoyarán en sus representaciones de la L1, sobre todo cuando ésta dé prueba de biunivocidad, transparencia y diagramaticidad; en cambio, encontrarán dificultades cuando intenten incorporar en sus interlenguas elementos que son diferentes de la L1 y menos naturales, como por ejemplo los alomorfos y las normas no-icónicas⁸⁴. Schmid aporta numerosos ejemplos para demostrar la validez de su modelo con respecto a la adquisición de la morfología; como nos parecen muy acertados, los citamos aquí abajo agregando también ejemplos de aprendientes italianos de español/LE extraídos de nuestro corpus. Schmid afirma que la biunivocidad, es decir la preferencia por una relación uno a uno entre significado y

⁸² W. Mayerthaler (1987), "System-independent morphological naturalness", en W. Dressler et al. *Leitmotifs in natural morphology*, Amsterdam, JohnBenjamins Publishing Company, págs. 48-50, citado en S. Schmid (1995), ob. cit., págs. 272-273.

⁸³ Los principios de la naturalidad morfológica fueron formulados por W. Dressler (1985), *Morphology. The dynamics of derivation*, Ann Arbor, Karoma. Las definiciones que hemos utilizado están sacadas de R. Morant Marco, 'Morfología', en A. López García (ed.) (1994), *Lingüística general y aplicada*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, pág. 156.

⁸⁴ "The Naturalness Differential Hypothesis [...] predicts that Spanish learners of Italian while perceiving similarities between L1 and L2 and formulating hypothesis on the morphological structure of the target language, will rely on their representations of the source language, mainly when the latter provides evidence of biuniqueness, transparency and diagrammaticity; on the other hand, they will encounter some difficulties when trying to incorporate into their interlanguages elements which are different from L1 and less natural, such as allomorphs and non-iconic rules" in S. Schmid (1995), ob. cit., pág. 276. La traducción al español es nuestra.

forma/función es muy fuerte tanto en la inflexión nominal como en la verbal y pone como ejemplo, en el caso de la primera el modo en que los aprendientes españoles de italiano/LE se enfrentan a los artículos del italiano y, en el caso de la segunda, analiza el tratamiento que reciben algunos paradigmas verbales. El sistema de los artículos en italiano, debido a sus muchos alomorfos, suele representar un área de dificultad para cualquier aprendiente, al margen de su L1; sin embargo, a primera vista parece absolutamente transparente para un alumno hispanohablante, ya que el español presenta un sistema parecido, pero no tiene el fenómeno de la elisión (*l'* delante de sustantivos femeninos y masculinos singulares que empiezan por vocal > *l'amica / l'amico; l'industria*). Los aprendientes españoles de italiano/LE tienden a mantener la estructura de su L1 y por eso producen formas como **la amica *il/ *el amico, *la industria*. La misma regla de elisión existe para los pronombres de objeto directo en singular y los aprendientes españoles, en virtud de una asociación uno a uno con su L1 y debido a la escasa carga funcional de esta regla, tienden a producir frases como **lo avevano fatto* en vez de *l'avevano fatto*. La evitación de los alomorfos se observa también en la inflexión verbal, por ejemplo manteniendo invariada la raíz de los verbos irregulares, y aquí una vez más la L1 juega un papel importante: por influencia de su L1 y por una parcial correspondencia de significado, los aprendientes españoles confunden el verbo italiano *'andare'* [ir] con el español *'andar'* [caminar], por lo tanto conjugan la 1ª y la 3ª persona del indicativo presente manteniendo la raíz de su L1 (*ando/anda*) en vez de usar la irregular del verbo italiano *'vado/va'*, aunque en español la irregularidad del verbo *'ir'* prevé un cambio de raíz (*voy/va*) muy parecido al italiano. La evitación de los alomorfos es un principio muy fuerte en la construcción de interlenguas de lenguas afines y en algunos casos puede llegar incluso a superar la influencia de la L1, como por ejemplo en la 3ª persona singular del verbo *'venir'*, que puede dar **vene* en vez de la forma correcta *viene* igual tanto en italiano como en español. Otra hipótesis basada, aunque indirectamente, en la L1 es la que se observa en la formación del pretérito perfecto de algunos verbos: **debuto* en vez de *dovuto*, **legginto* en vez de *letto* por una necesidad intrínseca de la IL de regularizar los paradigmas aun cuando se trata de verbos irregulares. La hipótesis del alumno es la siguiente: si es cierto que los verbos italianos que terminan en *-ere* forman su participio pasado en *-uto* (*vendere* > *venduto*, *cadere* > *caduto*) y corresponden a los verbos españoles que terminan en *-er* (*vender* > *vendido*, *caer* > *caído*) entonces es lógico suponer que, como *'deber'* da *'debido'*, *'dovere'* dará **debuto* o **dobuto* (por la inexistencia de discriminación fonológica entre *'b'* y *'v'* en español) así como si es cierto que *'caer'* da *'caído'*, entonces *'cadere'* dará *'caduto'* y por

analogía si ‘leer’ da ‘leído’, entonces ‘leggere’ dará ‘*legginto’. La biunivocidad es el resultado de la reducción del número de formas redundantes desde el punto de vista semántico, como por ejemplo la eliminación de los alomorfos, pero las relaciones forma-significado también pueden ser el resultado de una reestructuración semántica: el ejemplo que ofrece Schmid se refiere a las preposiciones espaciales italianas ‘a’ e ‘in’ cuyos alomorfos en español son ‘a’ y ‘en’: pese a la gran transparencia morfológica, las funciones y usos de estas dos preposiciones son distintos. Tanto los aprendientes españoles de italiano como los italianos de español tienden a usar estas dos preposiciones siguiendo las normas de sus respectivas L1, activando un proceso de reestructuración semántica que genera frases como: ‘*Abito en Barcelona’ y ‘*Vado a Italia’ de los españoles y, por otro lado, ‘*Vivo a Brescia’ y ‘*He ido en España’ de los italianos. El principio de la biunivocidad también se manifiesta a nivel morfosintáctico en la generalización del verbo auxiliar ‘avere’ en la formación del pretérito perfecto por parte de aprendientes españoles de italiano y en el mantenimiento del esquema del uso de los auxiliares italianos ‘essere’ y ‘avere’ en la formación del pretérito perfecto del español por parte de aprendientes italianos, que generan, respectivamente, frases como ‘*ho andato a casa’ y ‘*soy ido/a a casa’. Es evidente que es mucho más fácil, en términos de procesamiento y almacenamiento del input, apoyarse en la L1 e ir reestructurando poco a poco: para los españoles esto significará aprender primero el uso del auxiliar correcto ‘*siamo andato a casa’ y después también la concordancia de género y número ‘siamo andati a casa’; asimismo para los italianos el proceso será primero de selección correcta del auxiliar ‘*he ido a casa’ y después la eliminación de la concordancia: ‘he ido a casa’. Sin embargo, Schmid señala que en ciertas etapas de desarrollo de la IL puede que el principio de biunivocidad no se respete mucho porque puede haber casos de variación libre de formas de la L1 y la LE que se diferencian muy poco las unas de las otras y cuyos usos son muy parecidos en los dos idiomas: es el caso de ‘yo/io’ y ‘no/non’ para la construcción de oraciones negativas: la falta de discriminación conlleva una simplificación del sistema morfosintáctico, donde a menos normas corresponde mayor polisemia y pérdida de biunivocidad (y por lo tanto mayor riesgo de cometer errores), como por ejemplo en la conjugación de la 1ª y 3ª persona del imperfecto de indicativo, donde los españoles mantendrán las desinencias de su L1 produciendo en italiano ‘*io studiaba/lui studiaba’ y los aprendientes italianos, por su parte dirán ‘*yo estudiavo/él studiava’.

La evitación de los alomorfos repercute también en la transparencia morfológica y morfosemántica ya que, como hemos visto, los aprendientes tienden a usar los alomorfos

que coinciden con los de su L1: esta estrategia es natural no sólo por el principio de biunivocidad, sino también porque es más transparente desde el punto de vista morfológico; es el caso de las *preposizioni articolate* del italiano, que prevén la fusión de la preposición con el artículo determinado en seis casos (*di, a, da, in, con, su*) frente a tan sólo dos en español (*de, a*). Los aprendientes españoles muy raramente y en interlenguas avanzadas emplean los morfemas correctos en italiano y, por lo general, reproducen en su IL los morfemas de su L1: ‘*una volta a la settimana’; ‘*i racconti de la nonna’; ‘*en la casa’; en el caso de los aprendientes italianos de español se podría tomar el ejemplo de ‘esto’ en vez de ‘este’ como adjetivo demostrativo ‘*esto mes’ por opacidad semántica. Schmid apunta que “la sistematicidad de la morfología de la interlengua puede ser favorecida por la búsqueda, por parte del aprendiente, de transparencia morfosemántica”⁸⁵ y esto puede manifestarse, por ejemplo, a través de la creación de un paradigma regular para los artículos determinados sustituyendo el paradigma masculino plural italiano ‘i’ por ‘li’ por una analogía que se puede resumir en la siguiente proporción: *la : lo = le : li* que da como resultado formas como ‘*li ultimi anni’ ‘*li studenti’. La influencia de la L1 en este proceso de remorfologización es indirecta y remite a la simetría del paradigma español *la : el = las : los*.

El ejemplo clásico de diagramaticidad es la formación del plural: en español la adición de *-s* o *-es* aumenta la transparencia morfosemántica mientras que el sistema de formación del plural del italiano es más complejo (*-a > -e; -o > -i; -e > -i*) y se vuelve opaco para los aprendientes hispanohablantes. Esto explicaría la creación, en las IL iniciales, de formas híbridas compuestas por morfemas léxicos italianos y sufijos españoles, como por ejemplo ‘*tre meses’, ‘*le pizzas’, que evolucionan en las etapas intermedias con la omisión del plural en los sustantivos y adjetivos singulares que terminan por *-e*, como por ejemplo ‘*non ho partecipato per motivi familiare’ y soluciones correctas en la mayoría de las interlenguas avanzadas, aunque no siempre. Al revés, para los aprendientes italianos de español son opacas las diferencias de uso entre ‘hay/estar’, que originan híbridos del tipo ‘*hay el problema del trabajo’, ‘no *están muchas personas’ que, sin embargo, no se deben tanto a la influencia de la L1 como a la incapacidad de discriminar la forma morfológicamente correcta según el contexto, por ser una forma marcada del español.

Con respecto a los principios morfológicos específicos del italiano y del español, Schmid apunta que estos dos idiomas tienen un sistema de declinación y conjugación

⁸⁵ “[...] the systematicity of interlanguage morphology may also be furthered by the learner’s search for morphosemantic transparency”, en S. Schmid (1995), ob. cit., pág. 283. La traducción al español es nuestra.

parecidos pero no iguales, así que la influencia de la L1 se hace bastante evidente porque los aprendientes, una vez más, tienden a seguir el paradigma de su propia L1; Schmid puntualiza que no se trata de simples préstamos, porque se observa en ellos cierta adaptación fonológica: los ejemplos que ofrece son **camariero* y **cavaliero* en vez de *cameriere* y *cavaliere*. Sin embargo, el mismo autor observa también que en algunos casos el principio de la naturalidad dependiente del sistema de la L1 no se aplica, sobre todo cuando las formas del italiano y del español tienen etimologías diferentes: así el aprendiente español crea **fiumo* en vez de *fiume* por analogía con la declinación de la mayoría de los sustantivos italianos masculinos singulares, ya que el correspondiente español *‘río’* no le ofrece ninguna ayuda. Por lo que se refiere a la morfología verbal, Schmid observa algunos deslizamientos desde las conjugaciones en *-ere/-ire* del italiano hacia el paradigma dominante en *-are* (**rimana* en vez de *rimane*) que no dependen de la influencia de la L1 y quizás se puedan adscribir a la tendencia de las interlenguas a crear cierta congruencia en aquellas áreas de la LE que no la tienen.

Schmid concluye que si por un lado la L1 puede usarse como herramienta heurística permitiendo formular hipótesis y resolver problemas concretos, por otro la adquisición de la morfología en el aprendizaje de dos lenguas afines no es tan sólo una cuestión de transferencia porque las preferencias universales por la naturalidad morfológica desempeñan un papel importante en la selección de las hipótesis acerca de formas y reglas basadas en la L1. Si hay un cierto nivel de percepción de similaridad, las formas de la L1 pueden entrar en la interlengua, aunque violen el principio de biunivocidad (un significado - una forma), porque en estos casos la similitud es un factor de atracción cognitivo más fuerte que los principios de naturalidad y puede, hasta cierto punto, retrasar el desarrollo de la morfología de la interlengua hacia la norma de la LE [...] Sin embargo el requisito de la biunivocidad se supera más fácilmente cuando una forma de la L1 cubre las funciones de dos formas de la LE, ya que esto, al minimizar el número de las nuevas formas, facilita la tarea de aprendizaje. La necesidad del aprendiente de sistematizar el input es un factor muy importante y, en el caso de la adquisición de lenguas afines, las representaciones de la L1 pueden facilitar el acceso a la LE pero a veces las hipótesis acerca de la morfología de la LE hay que buscarlas dentro de la LE misma⁸⁶. En conclusión, y antes de pasar a una panorámica de los estudios sobre las interlenguas del italiano y del español, se puede afirmar que en el caso del aprendizaje de lenguas afines la L1 tiene un papel mucho más

⁸⁶ S. Schmid (1995), ob. cit., págs. 287-288.

relevante que en el aprendizaje de idiomas tipológicamente más distantes e interactúa de manera significativa con mecanismos cognitivos universales de procesamiento del lenguaje. En el análisis de este tipo de interlenguas, lo interesante, por tanto, es ver qué elementos de la L1 se aprovechan si la LE es muy parecida.

1.5. Análisis de los errores en las interlenguas del español y del italiano: estado de la cuestión

Todo estudio de IL no puede prescindir del análisis de los errores, ya que éstos, como decía Corder en su famoso artículo de 1967⁸⁷, son las señales que dan cuenta del estadio de aprendizaje en que se encuentra el alumno y son el resultado del uso de estrategias específicas. En este apartado vamos a presentar una breve reseña bibliográfica sobre los principales análisis de la interlengua de italianos aprendientes de español/LE y de españoles aprendientes de italiano/LE con el propósito ya no de ser exhaustivos sino tan sólo de esbozar el estado de la cuestión de los estudios en estos dos ámbitos concretos y sentar las bases y el punto de partida para nuestro análisis de las respectivas interlenguas. Hemos excluido de esta reseña bibliográfica todos aquellos trabajos que, aun analizando puntos de contraste entre los dos idiomas, no tenían como marco teórico el análisis de la interlengua o no presentaban datos relacionados con el análisis de los errores. También hemos evitado mencionar los estudios que presentaban propuestas didácticas para superar ciertos errores, ya que nuestro objetivo era tan sólo el de recoger las investigaciones empíricas existentes sobre el análisis de la interlengua del español y del italiano.

El primer estudio de la interlengua de alumnos italianos de español/LE del que tenemos noticia es el de González Royo (1986)⁸⁸, seguido, a más de diez años de distancia, por el de Bordonaba Zabalza (1998)⁸⁹ y, en los años sucesivos, por los de Gutiérrez

⁸⁷ S. P. Corder (1967), "The significance of learner's errors", *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, V, 4, págs. 161-170. Traducción española: "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), ob. cit., págs. 31-40.

⁸⁸ C. González Royo (1986), "Italiano y español: análisis de los errores gramaticales en la lengua escrita durante el aprendizaje del español por itálofonos", en F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, 16-20 de abril de 1985, Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), págs. 541-555.

⁸⁹ M. C. Bordonaba Zabalza (1998), "Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes", *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14, 2, págs. 171-203.

Quintana (2001, 2004 y 2005)⁹⁰, Gil García y Miki Kondo (2001)⁹¹, Buono (2003)⁹², de Hériz (2003a, 2003b y 2006)⁹³, Martín del Rey (2004)⁹⁴ y Sánchez Iglesias (2004)⁹⁵.

Por lo que atañe al análisis de la interlengua de aprendientes españoles de italiano/LE, el primer estudio es el de Katerinov (1975)⁹⁶, seguido, veinte años después, por los trabajos de Schmid (1994 y 1995)⁹⁷, Bini (1991 y 2000)⁹⁸, Ambroso (2001)⁹⁹, Montes López (2001)¹⁰⁰, Bailini (2003)¹⁰¹ y los más recientes de Solsona Martínez (2004, 2005 y 2006)¹⁰².

⁹⁰ E. Gutiérrez Quintana (2001), *Problemi nell'acquisizione delle lingue affini: analisi dell'interlingua di studenti italofofoni di lingua spagnola*, Università degli Studi di Sassari [Tesi di Laurea]; E. Gutiérrez Quintana (2004), *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*, Universidad de Alcalá [Tesis doctoral]; E. Gutiérrez Quintana (2005), "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español", *Estudios de lingüística*, 19, págs. 223-242.

⁹¹ T. Gil García y C. Miki Kondo (2001), "Aplicación del análisis de errores en un contexto bilingüe y bicultural español-italiano", en S. Porras (ed.), *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*, Valladolid, Universidad de Valladolid, págs. 311-319.

⁹² G. Buono (2003), "Una experiencia didáctica: análisis de errores en el uso de *ser* y *estar* en un grupo de estudiantes de español como LE", en D. Carpani (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/Milano, Oèdipus, págs. 108-133.

⁹³ A. L. de Hériz Ramón (2003a), "El error visto por quien aprende español L2", *Rivista di Filologia e letterature ispaniche*, VI, págs. 357-365; A. L. de Hériz Ramón (2003b), "¿Nos estaremos equivocando? Los errores en los dictados", en D. Carpani (ed.), *En obras 2. El error: experiencias didácticas*, Salerno, Oèdipus, págs. 88-107; A. L. de Hériz Ramón (2006), "Los errores de un desorden", en G. Bazzocchi y P. Capanaga (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bologna, Gedit, págs. 227-239.

⁹⁴ M. A. Martín del Rey (2004), *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Memoria de licenciatura, Universidad de Salamanca.

⁹⁵ J. J. Sánchez Iglesias, (2004), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

⁹⁶ K. Katerinov (1975), "L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 7, 2-3, págs. 17-67.

⁹⁷ S. Schmid (1994a), *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*, op. cit.; S. Schmid (1995), "Morphological Naturalness in Spanish-Italian Interlanguages", ob. cit., págs. 263-291.

⁹⁸ M. Bini (1991), *El italiano como segunda lengua. La adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar*, Madrid, Universidad Complutense [tesis doctoral] y M. Bini (2000), "El papel del español como lengua materna en la adquisición del italiano como L2. La secuencia de desarrollo de los pronombres personales", en E. De Miguel Aparicio; M. Fernández Lagunilla; F. Cartonni (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, págs. 33-51.

⁹⁹ S. Ambroso (2000), "Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2", E. De Miguel Aparicio et al. (eds.), ob. cit., págs. 53-72.

¹⁰⁰ M. Montes López, (2001), "L'italiano degli spagnoli: analisi degli errori e orientamenti di grammatica contrastiva", en S. Porras (ed.), ob. cit., págs. 549-555.

¹⁰¹ S. Bailini (2003), "Análisis de errores en las producciones escritas de estudiantes españoles de italiano L2", en D. Carpani (ed.), ob. cit., págs. 134-154.

¹⁰² C. Solsona Martínez, (2004), "La preposición 'a' ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fosilización por interferencia o error de competencia?", *Cuadernos de Investigación Filológica*, 2003-2004, 29-30, págs. 269-284; C. Solsona Martínez (2005a), "Asimilación de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/LE: estrategias, errores y posibles causas", en M. Arriaga Flórez et al. (eds.), *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas, Tradiciones y Traducciones, Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Italianistas*, I, Sevilla: Arcibel, págs. 705-716; C. Solsona Martínez (2005b), "Las preposiciones en español, con referencia específica a aprendices italianos", en A. Carcedo González (ed.), *Documentos de Español Actual*, 6-7, Turku, Universidad de Turku, págs. 127-146; C. Solsona Martínez (2006), "Los errores sistemáticos como evidencia de estadios de aprendizaje: asimilación de la preposición italiana *da* por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/L2", en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León, págs. 1770-1787, en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Solsona.pdf>. Además, siempre en relación con las dificultades de aprendizaje de la preposición 'a' delante de complemento de objeto directo de persona para

Con respecto a las características comunes a estos dos tipos de interlengua, ya González Royo en su estudio pionero y Schmid en el suyo de 1994 subrayan que la simetría frecuente entre el italiano y el español origina errores debidos a una fuerte percepción de correspondencia entre la L1 y la LE, en la que los aprendientes también se apoyan cuando las reglas de los dos idiomas no coinciden, así como una fuerte tendencia a la transferencia, que se manifiesta a menudo con traducciones literales, calcos de la L1 y también cambio de código (*code-switching*). Cuando las normas de la LE se perciben como marcadas (es decir cuando difieren mucho de la L1) se observa una fuerte tendencia a la simplificación de la norma de la LE, a su omisión o a la aplicación parcial.

Según González Royo, que ha analizado la interlengua de adolescentes italianos entre los 10 y los 15 años de edad, los errores morfosintácticos de la IL inicial tienden a reaparecer o a fosilizarse en los estadios sucesivos, así como algunos errores de ortografía, aunque con menor incidencia con respecto a los morfosintácticos. Bordonaba Zabalza y Ambroso, cuyos informantes eran alumnos universitarios y cuyo análisis de la IL se basaba en producciones escritas, afirman que es el léxico el área en que hay una mayor tendencia a producir errores, también en interlenguas avanzadas, y sobre todo por acción de la influencia de la L1. Bordonaba Zabalza sostiene que los errores léxicos aumentan a medida que el alumno se acerca a la fase final del aprendizaje; como consecuencia de esta dificultad, tiende a evitar, por inseguridad, ciertas palabras o, entre varias palabras posibles para expresar un mismo significado, elige la más distante de su L1 por hipercorrección defensiva. Entre los errores léxicos con alta tendencia a la fosilización Bordonaba Zabalza indica la generalización de sufijos, en la cual interviene, además, la interferencia de la L1 (**feminil* por femenino o **realístico* por realista) y tanto ella como Ambroso señalan la dificultad de entender los contextos de uso y los matices de palabras cuyo significado es parecido en los dos idiomas pero cuyos significados coinciden sólo parcialmente: **frecuento* la universidad por ‘*voy a*’ en la interlengua de los italianos¹⁰³ y ‘*vi lascio alcune* **dritte* per godervi la casa’ por ‘instrucciones’ en la interlengua de los españoles¹⁰⁴. Entre los errores léxicos que tienden a desaparecer en los niveles más avanzados, Bordonaba señala la neutralización de las oposiciones de algunos verbos españoles en la IL de aprendientes

aprendientes hispanohablantes y catalanohablantes de italiano LE señalamos también un breve artículo titulado “Hipótesis para un estudio contrastivo” (1990) del Gruppo di Lavoro per l’Italianistica de la Universidad Autónoma de Barcelona (Bellaterra) aparecido en la *Revue de Phonétique Appliquée (ReVPL)*, 95-97, págs. 185-190.

¹⁰³ M. C. Bordonaba Zabalza (1998), ob. cit., pág. 176.

¹⁰⁴ S. Ambroso (2000), ob. cit., pág. 69.

italianos (*traer/llevar, ir/venir, pedir/preguntar, estar/haber impersonal*) y subraya las dificultades de adquisición de la construcción *ser* o *estar* + *adjetivo* y las interferencias de la L1 en la de *ser* o *estar* + *participio*, sobre todo la sustitución de ‘*estar*’ por ‘*ser*’ para indicar localización (‘la abuela **es* en la iglesia’), aunque observa que se registran muy pocos errores en el uso del verbo ‘*ser*’ con el significado de ‘*tener lugar*’ debido a la interferencia positiva de la L1 (‘la boda *es* en la Catedral’)¹⁰⁵. Por su parte Buono (2003), que ha analizado sólo los errores en el uso de ‘*ser*’ y ‘*estar*’ en aprendientes universitarios italianos de español LE, confirma los resultados de Bordonaba y señala errores de hipercorrección también en el uso de la forma contraria a la que se utilizaría en italiano en casos como **estar imposible* en lugar de ‘*ser imposible*’¹⁰⁶ pero, tratándose de un estudio sincrónico de la interlengua, no brinda ninguna información acerca de cuáles errores presentan mayores riesgos de fosilización. También cabe señalar que la dificultad de adquisición de ‘*ser*’ y ‘*estar*’ no es exclusiva de los aprendientes italianos sino más bien de cualquier aprendiente de español/LE, como ya ha demostrado Fernández¹⁰⁷ en su estudio de la interlengua de aprendientes franceses, árabes, japoneses y alemanes de español/LE.

Entre los errores gramaticales más persistentes también en las IL avanzadas de aprendientes italianos de español/LE Bordonaba Zabalza señala los relacionados con el uso de los tiempos del pasado (pretérito perfecto en vez de pretérito indefinido¹⁰⁸, el condicional para expresar futuro en el pasado y las perífrasis verbales); con la omisión de la preposición ‘*a*’ delante del complemento directo de persona; la sustitución de ‘*a*’ por ‘*en*’ con verbos de movimiento y, a la inversa, el uso de ‘*a*’ en vez de ‘*en*’ para indicar la ubicación o la permanencia en un lugar, además de cierta confusión en el uso de ambas en combinación con algunos verbos (esp. ‘*pensar en*’ versus it. ‘*pensare a*’), el uso en distribución libre de ‘*por*’ y ‘*para*’ y, por lo que se refiere al orden de las palabras en la oración, señala como error fosilizable la posición de algunos adverbios entre auxiliar y participio pasado en los tiempos compuestos (Yo he **siempre* tenido). Con respecto a la sintaxis indica como fosilizables la confusión entre la construcción temporal ‘*desde hace* + *circunstancial de tiempo*’ y otras construcciones temporales sinónimas como ‘*hace* + *circunstancial de tiempo* + *que*’ o ‘*llevar* + *circunstancial de tiempo* + *gerundio*’; en las concesivas el uso del conector ‘**aunque si*’ como

¹⁰⁵ M. C. Bordonaba Zabalza (1998), ob. cit., págs. 178-179.

¹⁰⁶ Podría tratarse de un error intralingüístico que da cuenta del proceso cognitivo de sistematización de la IL.

¹⁰⁷ S. Fernández (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, págs. 73-74.

¹⁰⁸ Sobre todo en el caso de italianos procedentes del norte de Italia por influencia de la variedad diatópica del italiano de esa zona.

calco del italiano ‘*anche se*’ en oraciones como ‘**Anche si* tiene dinero, no piensa comprar un coche’ y también es problemática la adquisición de las expresiones del devenir (verbos de cambio). Por último, cabe señalar que tanto Bordonaba Zabalza como Gutiérrez Quintana subrayan la persistencia masiva de errores gráficos de confusión de fonemas y grafemas y de acentuación también en interlenguas avanzadas. Bordonaba Zabalza concluye su análisis afirmando que en los niveles elemental e intermedio hay un mayor número de errores gramaticales y sintácticos, mientras que en los niveles avanzados los errores de este tipo disminuyen y aumentan, en cambio, los de tipo léxico y que la primera causa de los errores de los aprendientes italianos de español es la interferencia de la lengua materna, seguida por la hipercorrección y generalización de una regla de la LE, así como el recurso a estrategias de evitación o a paráfrasis. También Gutiérrez Quintana (2005) apunta que los errores más frecuentes, después de los ortográficos, son los morfológicos y, entre éstos, los más recurrentes están relacionados con el uso de las preposiciones, los tiempos verbales, el artículo, los pronombres personales y, en menor medida, el uso de los adverbios. En tercera posición, por índice de frecuencia, señala los errores léxicos que se manifiestan a través de la acuñación de vocablos inexistentes en español y la confusión entre el distinto valor semántico de algunos adjetivos según vayan acompañados por ‘*ser*’ o ‘*estar*’. La misma autora observa que de 313 errores léxicos identificados en el corpus que ha analizado (por un total de 2149 errores), 85 se debían a interferencia de la L1 y de otras lenguas conocidas y que muchos de ellos eran el resultado de una permutación directa por el término en italiano (*code-switching* y también *transfer positivo*). Con referencia a todos los errores detectados, Gutiérrez Quintana afirma que

teniendo en cuenta el criterio etiológico de clasificación, hemos querido determinar el grado de protagonismo de la L1 como factor causante de los errores y en algunos casos de su persistencia. La mayor parte de los errores es de tipo interlingual, frente a un número reducido de errores producidos por desconocimiento de los rasgos de la lengua objeto [...]

y aunque puntualiza que no todos los errores se deben a fenómenos de transferencia, pocas líneas después afirma que

el análisis de las muestras evidencia la presencia de estructuras gramaticales y vocablos que son el resultado de la interferencia de la lengua materna del informante. Como sabemos, cuando se trata de lenguas afines, la lengua materna influye de forma activa en la adquisición de la L2 como conocimiento preexistente al que el estudiante acude para superar ciertas carencias, así, en los primeros estadios de interlengua es normal que la influencia de la lengua materna sea mayor, ya que se conocen menos las oposiciones propias del español, sobre todo cuando la L2 presenta un elemento muy marcado, recurriendo a la estructura equivalente de la L1 si ésta es más simple. Las áreas más problemáticas que encuentra un estudiante italiano son, principalmente, la presencia en

español de una oposición funcional que en su lengua no existe, la falta de correspondencia entre una regla de su lengua materna y de la lengua objeto y la existencia de una misma categoría en ambas lenguas pero con usos invertidos¹⁰⁹.

Desde una perspectiva evolutiva Gutiérrez Quintana apunta que los errores morfológicos más persistentes están relacionados con la adición del artículo, el uso de los pronombres átonos en general, la omisión del pronombre reflexivo, la elección del indefinido y el uso de buena parte de las preposiciones, mientras que hay errores que desaparecen casi por completo, como la adición del pronombre en función de sujeto o el uso del demostrativo neutro ‘*lo*’ en lugar del masculino singular ‘*el*’. Los errores sintácticos más duraderos son los relacionados con la omisión de elementos de la oración y, por último, los errores léxicos, que “desaparecen casi totalmente, exceptuando casos de impropiedad semántica y perífrasis verbales”¹¹⁰.

También los datos que analiza De Hériz (2003a y 2006) proceden de informantes universitarios italianos pero, a diferencia de los mencionados arriba, ahondan en la percepción que el alumno tiene del error y en el modo en que reconstruye las causas que lo han llevado a cometerlo. De Hériz se fija en el análisis de las estrategias que emplean los alumnos y afirma que “no se pueden catalogar bajo los mismos grupos de estrategias que aparecen en la crítica los mecanismos a los que recurren discentes de una L2 afín a su lengua materna y discentes de una lengua muy diferente”¹¹¹ y analiza el impacto que algunos tipos de actividades didácticas tienen en la interlengua para llegar a afirmar que el dictado induce a errores de transferencia lingüística de la L1 que van desapareciendo en las fases sucesivas y que la traducción de frases o textos del italiano al español en los niveles iniciales provoca aún más la interferencia de la L1 y se presenta en las etapas sucesivas como campo abonado para la fosilización¹¹². En cambio, considera más fructíferas y favorecedoras de un desarrollo estratégico de la IL la expresión escrita libre y la expresión oral. Con respecto al alto porcentaje de errores de acentuación ortográfica, en el uso de las preposiciones y en el léxico De Hériz destaca que esto se debe a que los alumnos

recurren a estrategias de aprendizaje que, o bien resultan ser para ellos comunes a las de la propia lengua materna –como la regularidad morfológica– o bien están fundadas en la analogía interlingüística [...] Respecto a las estructuras en que cometen más errores, habrá

¹⁰⁹ E. Quintana Gutiérrez (2005), ob. cit., pág. 235.

¹¹⁰ E. Quintana Gutiérrez (2005), ob. cit., pág. 236.

¹¹¹ A. L. de Hériz Ramón (2003a), ob. cit., pág. 363.

¹¹² No obstante, dicho sea de paso, tanto el dictado como la traducción siguen formando parte de las pruebas escritas siempre presentes en los exámenes de primero y segundo año de las facultades de Lenguas Extranjeras italianas.

que tener en cuenta que estos corpora demuestran que más bien son precisamente aquéllas en que las diferencias respecto a su lengua materna –el italiano– están más marcadas. Su lengua no impone más que pocas reglas de acentuación ortográfica, son muchos los complementos de régimen de uso más frecuente que se construyen con diferentes preposiciones y el léxico no compartido o no transparente [...] induce a menudo a interferencias interlingüísticas¹¹³.

Por otra parte, sigue la misma autora, la lógica permite explicar la paulatina reducción, a medida que la IL se va reestructurando, de errores en la conjugación regular e irregular de los verbos, ya que tanto el italiano como el español tienen un sistema verbal sólido y rígidamente estructurado¹¹⁴. No es de la misma opinión Sánchez Iglesias, quien afirma que, si por un lado la adquisición funcional del sistema verbal sufre la influencia de la transferencia positiva, “lamentablemente, no parece posible suponer que haya casos de transferencia positiva en el caso de la morfología verbal [...] El hecho de que el sistema verbal de la propia L1 presente dificultades morfológicas similares no garantiza un mayor cuidado en su fijación en la L2”¹¹⁵.

Los estudios de Gil García y Miki Kondo (2001), Martín del Rey (2004) y Sánchez Iglesias (2004) analizan datos de informantes italianos que estudiaban su LE en un contexto de inmersión, por lo tanto la frecuencia y la calidad de la exposición a la L2 pueden aportar variaciones significativas en la interlengua de estos sujetos. Gil García y Miki Kondo (2001), cuyo análisis se basa en las grabaciones de ocho alumnos italianos entre los 14 y los 18 años de edad aprendientes de español L2 en el *Liceo Italiano* de Madrid con un nivel intermedio-alto subrayan que el léxico es “un espacio especialmente sensible a la interferencia. Este proceso se ve favorecido por la estructura silábica parecida en las dos lenguas, lo que permite la inclusión de voces del italiano sin que se produzcan desvíos chirriantes”¹¹⁶ y señalan la presencia de interferencias de la L1 en forma de calcos sin adaptación ni morfológica ni fonológica (“Los lavo, los meto en **la lavastoviglie**”)¹¹⁷; de calcos adaptados morfológica y fonológicamente al castellano (“una acción terrorista de **sfondo** político”)¹¹⁸. Entre los errores morfosintácticos observan interferencias con riesgo de fosilización en el uso de artículos y adjetivos determinativos: “**La** España es el país de menor emigración”; “me confundía con algunas palabras que tenían **la** diéresis”¹¹⁹ y una

¹¹³ A. L. de Hériz Ramón (2006), ob. cit., pág. 233.

¹¹⁴ A. L. de Hériz Ramón (2006), ibídem.

¹¹⁵ J. J. Sánchez Iglesias (2004), ob. cit., págs. 237-238.

¹¹⁶ T. Gil García y C. Miki Kondo (2001), ob. cit., pág. 314.

¹¹⁷ ibídem.

¹¹⁸ T. Gil García y C. Miki Kondo (2001), ob. cit., pág. 315.

¹¹⁹ T. Gil García y C. Miki Kondo (2001), ob. cit., págs. 315-316.

tendencia generalizada a la simplificación del sistema verbal por medio de la neutralización de las oposiciones de algunos tiempos verbales por interferencia del italiano, como por ejemplo la no distinción entre pretérito perfecto/pretérito indefinido y la preferencia del primero, como es cada vez más típico del italiano¹²⁰, errores en la selección de las preposiciones y un mayor recurso a la voz pasiva debido a su mayor frecuencia en italiano. Entre los errores no atribuibles a la interferencia lingüística de la L1 sino más bien a sobreextensión de una norma de la L2 señalan la omisión del artículo cuando sería necesario: “Luego me gusta **comer helado* o algo dulce” por analogía con estructuras del tipo ‘*comer paella*’, ‘*comer carne*’, etc.; la hipercorrección: “Hemos visto **a* Leopardi y la neutralización de algunas oposiciones: “[...] al **estar* otras formas se utilizan de diferente manera”¹²¹.

También Martín del Rey analiza los errores en la producción oral, pero en su caso los informantes son alumnos universitarios italianos en España con una beca Erasmus, mientras Sánchez Iglesias estudia las producciones escritas de alumnos italianos de los *Cursos Internacionales para Extranjeros* de la Universidad de Salamanca. Ambos se fijan exclusivamente en los errores gramaticales de interlenguas de nivel avanzado y superior en el primer caso e intermedio en el segundo. El estudio de Martín del Rey nos parece interesante porque el análisis de los errores ha involucrado de manera activa a los informantes, invitándolos a reflexionar acerca de sus errores y a reconstruir las causas que los habían provocado y porque propone una clasificación de los mismos partiendo de las estrategias empleadas por los aprendientes. El análisis de los errores de Martín del Rey confirma lo ya evidenciado en los estudios anteriores de Bordonaba Zabalza y Gutiérrez Quintana e insiste en la alta frecuencia de errores debidos a la influencia de la L1 y, aunque no aporta datos numéricos, llega a conjeturar que este tipo de errores superan el 50% del total¹²².

Sánchez Iglesias ofrece un análisis de la interlengua de aprendientes italianos de español L2 basándose en los errores presentes en las pruebas del DBE (Diploma Básico de Español) de 111 informantes cuya puntuación se colocaba entre los 10.5 y los 12 puntos¹²³, es decir un resultado que reflejaba el perfil de aproximadamente el 75% del total de los

¹²⁰ Véase al respecto el estudio de Nora Galli De' Paratesi (1984), *Lingua toscana in bocca ambrosiana: tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*, Bologna, Il Mulino.

¹²¹ T. Gil García y C. Miki Kondo (2001), ob. cit., pág. 318.

¹²² M. A. Martín del Rey (2004), ob. cit., págs. 66-67.

¹²³ La calificación mínima requerida para aprobar dicha prueba es de 10 puntos y la calificación máxima que se puede obtener es de 15 puntos.

informantes. Al igual que los otros autores mencionados arriba, también Sánchez Iglesias destaca la fuerte influencia de la L1, sobre todo con respecto a los errores de selección y distribución de los sintagmas nominales (concordancias de género y número de sustantivos y adjetivos y uso de artículos definidos e indefinidos). Por lo que atañe a los errores en el uso de los pronombres clíticos, corrobora los datos ya señalados por Bini (2000) en su estudio sobre la adquisición de dichos pronombres del italiano por parte de aprendientes hispanohablantes. Bini ha comparado la adquisición de los pronombres clíticos en la IL de aprendientes españoles de italiano y de una aprendiente alemana, con el objetivo de observar si seguían las mismas secuencias de desarrollo o si había alguna diferencia significativa y ha llegado a la conclusión que las secuencias de desarrollo son las mismas y que la cercanía tipológica entre el italiano y el español acelera el aprendizaje y facilita el paso de una etapa a otra. Entre las características comunes de la IL de los españoles y de la alemana Bini destaca la presencia de fórmulas o sintagmas fijos: “**Io mi chiamo* Jacqueline”; la omisión de las partículas ‘*ci*’ y ‘*ne*’ también en niveles avanzados; la evitación de los pronombres clíticos y la preferencia por la repetición del sustantivo: “un uomo tira il sasso e il cane corre dove è **il sasso*, riporta all’uomo **il sasso*, l’uomo tira **il sasso* e il cane riporta **il sasso*”; la hipergeneralización del clítico ‘*li*’ (complemento de objeto directo masculino plural italiano) en lugar de todos los demás: “Il direttore del manicomio comincia la ricerca dell’uomo perche è un **loco* pericoloso, perché non **li* (= *l’uomo*) conosce” y la sobreextensión de los clíticos de tercera persona, es decir todos los clíticos de 3ª persona reemplazan todos los clíticos: “Mario **la* domanda che cosa ha fatto... Maria **lo* racconta che è stata con un’amica...”¹²⁴. Los datos recogidos por Sánchez Iglesias destacan que, en el caso de aprendientes italianos de español, el clítico de uso más generalizado es ‘*le*’ (pronombre de objeto indirecto)¹²⁵; nosotros agregamos que esto podría explicarse por una falsa hipótesis de congruencia con el pronombre de objeto indirecto femenino singular del italiano ‘*le*’. Entre las características típicas sólo de la IL de los hispanohablantes Bini señala la reduplicación del pronombre en las construcciones ‘átono + tónico + átono + SN’ ausentes en el italiano estándar, como por ejemplo ‘La secretaria **le dice a lui*’, por calco del español; el uso de la construcción ‘*essere*’ como verbo personal en lugar de ‘*avere*’: ‘L’aula ha due **finiestre*, **i* pareti sono verdi e **l’aula ci sono* molte sedie’. Bini sostiene que en este caso no se puede hablar de transfer sino de influencia indirecta de la L1 causada por

¹²⁴ M. Bini (2000), ob. cit., págs. 38-41.

¹²⁵ J. J. Sánchez Iglesias (2004), ob. cit. pág. 185.

congruencia parcial entre el italiano y el español: el italiano ‘*esseri*’ corresponde al español ‘*hay*’ (forma impersonal del verbo ‘*haber*’) y en ambos idiomas también existe el verbo ‘*haber/avere*’ como verbo personal. Sánchez Iglesias concluye que

las lenguas afines parecen un campo en el que la interferencia se manifiesta en mayor proporción y con menores limitaciones de las que la investigación contemporánea le ha establecido. El supuesto básico de esta declaración por tanto, iría en el sentido de que la cercanía de lenguas permite un avance más rápido en las primeras fases, pero potencia también una más rápida fosilización, en virtud de lo que nosotros hemos denominado “suficiencia comunicativa” [...]. Y existen datos que apoyan la rápida fosilización en el caso de las lenguas afines, como los proporciona Katerin Katerinov en relación con el aprendizaje del italiano como lengua segunda o extranjera por parte de hablantes de distintas lenguas maternas, entre los que destacan por número de errores y persistencia los alumnos de español como lengua materna¹²⁶.

La cita de Sánchez Iglesias nos permite introducir el trabajo de Katerinov de 1975, que se centra en el análisis de los errores de aprendientes de italiano/L2 con diferentes L1¹²⁷. Nuestra atención se limitará a los resultados de los aprendientes hispanohablantes. El corpus recogido por Katerinov parte de las producciones escritas de tema libre de informantes que estudiaban la L2 en un contexto de inmersión, ya que eran alumnos de los cursos de italiano para extranjeros de la Università per Stranieri de Perugia y que, en el momento en que se recogieron los datos, contaban con una permanencia de tres meses en Italia y un nivel de instrucción formal que iba de un mínimo de 300 horas de clase a un máximo de más de 1000 horas. El análisis de los errores morfosintácticos y léxicos –a los que Katerinov ha añadido también los de ortografía y de consonantes geminadas clasificándolos en dos grupos distintos– destacan que los españoles representan el grupo que más errores ha hecho en el uso de las preposiciones (289), de los pronombres personales (196), en la elección de los verbos auxiliares (129) y de ortografía en general (129). En este ámbito, con respecto a los errores en las consonantes geminadas (135), los españoles están en segunda posición después de los griegos (190) y, con respecto a los errores léxicos, se ubican en tercera posición con 124 errores detrás de franceses (200) y griegos (150). Por lo que se refiere al uso del artículo los españoles (82) –junto con alemanes (63) y franceses (75)– presentan un número de errores muy inferior a ingleses (122), griegos (208) y eslavos (212) y son –junto con los franceses (4)– de los que casi no han hecho confusión en el uso de imperfecto/pretérito perfecto con tan sólo 8 errores de

¹²⁶ J. J. Sánchez Iglesias (2004), ob. cit. págs. 414-415.

¹²⁷ Katerinov recogió los datos de 600 informantes en total, repartidos en grupos de 100 según la L1. Las lenguas maternas de los alumnos eran: el alemán, el inglés, el español, el francés, el griego y diferentes lenguas eslavas.

un total de 1.693 producidos por el grupo de hispanohablantes¹²⁸. A la luz de estos datos Katerinov afirma que la semejanza es una de las principales causas del error y es lo que dificulta “il possesso attivo di una lingua molto vicina alla propria”¹²⁹, aunque el mismo autor atribuye el alto porcentaje de errores de los hispanohablantes también al hecho de que estos aprendientes, cuando empiezan a estudiar el italiano, prefieran asistir a cursos de niveles intermedio y avanzado antes que al elemental que les correspondería, precisamente por la escasa percepción de distancia entre los dos idiomas.

Schmid (1994) analiza la interlengua de hispanohablantes inmigrados a Suiza que han aprendido el italiano/LE en contextos naturales y que lo emplean como ‘*lingua franca*’. Los datos se han recogido a través de entrevistas y se han analizado siguiendo el modelo cognitivo ejemplificado en el apartado 1.3. de este trabajo. Schmid analiza el nivel fonológico, morfosintáctico y léxico de la interlengua del italiano de 14 informantes adultos con distintos niveles culturales y diferentes niveles de interlengua. A diferencia de otros análisis de IL orales del español y del italiano Schmid (1994) y Montes López (2001) también analizan las interferencias de tipo fonológico que –en nuestra opinión– habría que tener en cuenta también cuando se analizan las producciones escritas, ya que éstas reflejan en la escritura fonemas y grafemas que remiten a una percepción de los sonidos de la LO que hace que éstos se asimilen por comparación a sonidos conocidos y/o pertenecientes a la L1 o a otras LE estudiadas. Con referencia a la adquisición de la morfología, Schmid destaca que la cercanía estructural entre los dos idiomas facilita la transferencia de sufijos nominales y verbales y señala la dificultad en la memorización de las formas verbales irregulares, así como la sobreextensión del pronombre clítico ‘*le*’ también para el masculino –como señalado también por Sánchez Iglesias–, la generalización del auxiliar ‘*avere*’ para el pretérito perfecto y la neutralización de la distinción entre las preposiciones ‘*di*’ y ‘*da*’ del italiano; con respecto a los pronombres señala, además, el riesgo de fosilización de la generalización de los alomorfos ‘*me*’, ‘*te*’, ‘*se*’ del español como pronombres átonos (en vez de utilizar los italianos ‘*mi*’, ‘*ti*’, ‘*si*’), así como la simplificación del pronombre compuesto ‘*glielo*’ por ‘*se lo*’ y la extensión funcional del pronombre español neutro ‘*lo*’ empleado también como artículo (**lo* mío) o al comienzo de una oración relativa (**lo che* mi scrivi...). Con respecto a la morfología verbal, Schmid destaca una fuerte tendencia a la regularización de los paradigmas (**prenduto*) y a la simplificación, independientes de la L1 y

¹²⁸ K. Katerinov (1975), ob. cit., pág. 37.

¹²⁹ K. Katerinov (1975), ob. cit., pág. 38.

atribuibles más bien al principio de naturalidad morfológica. Aplicando su modelo de estrategias de adquisición de lenguas afines al análisis de los errores morfológicos Schmid observa una alta frecuencia de uso de las estrategias de correspondencia y de congruencia en general y registra un mayor recurso a estrategias de diferencia en la construcción de la morfología de la IL con respecto a lo que hacían a nivel fonológico. Schmid estructura el análisis del léxico de la IL de sus informantes en cuatro macrocategorías: los préstamos, los hibridismos, las interferencias y las simplificaciones, tres de las cuales remiten de manera explícita a la influencia de la L1. Desde una perspectiva cognitiva que ve la IL como un fenómeno global en el que no hay que detectar tan sólo los errores sino más bien tener en cuenta el alcance de la interferencia positiva de la L1, Schmid afirma que el léxico es quizás el sector menos problemático para los hispanohablantes (y nos atrevemos a decir que vale lo mismo para los italianos) gracias al inmenso acervo léxico común al que pueden acudir apoyándose básicamente en su L1. Estamos de acuerdo con este autor, aunque somos conscientes de que la distribución diferente y las parciales congruencias semánticas determinan que en la IL de estos aprendientes ciertas palabras se empleen en contextos en que un nativo nunca las emplearía, pero esto no quita que cumplan de manera satisfactoria con la eficacia comunicativa. Y volvemos otra vez al tema del por qué y para qué están aprendiendo la LE y si por un lado estamos de acuerdo también con Durão (2007) y Sánchez Iglesias (2004) en que el mayor o menor control del aprendiente sobre su IL depende en gran medida de su motivación a aprender, por otro lado consideramos que un mayor entrenamiento o, mejor dicho, una orientación al uso equilibrado de ciertas estrategias de aprendizaje puede ser de gran ayuda incluso para el aprendiente que no esté tan motivado como quisiéramos.

Hablando de estrategias y tomando como punto de partida los resultados de Schmid con respecto a la construcción del léxico de la IL, observamos que los hispanohablantes (pero también los italianos, diríamos nosotros) aplican con mucho éxito las estrategias de congruencia y correspondencia y se apoyan mucho menos en hipótesis de simplificación léxica que no estén determinadas por la L1; además, no sólo pasan desapercibidas pequeñas diferencias relacionadas con el significante (*'me'* esp. en vez de *'m'* it.), sino que la afinidad favorece también la creación de híbridos, en los que aparecen elementos morfológicos y fonológicos de la L1, como por ejemplo **realità/*realdad* (esp. *'realidad'*; it. *'realità'*), que, pese a todo, reflejan cierta sensibilidad morfológica de los aprendientes. Los ejemplos clásicos de reestructuración del significado de un lexema de la LE por influjo de un lexema

homófono o parecido de la L1, (los falsos amigos), aun en los casos como **abitazione* del esp. *‘habitación’*, en que la interferencia semántica no conlleva homofonía total, según Schmid no son un fenómeno especialmente frecuente. Además, el mismo autor observa que, en el caso de lenguas afines, los procedimientos de simplificación léxica, así como las sustituciones basadas en relaciones semánticas (hipónimos y antónimos), sólo sirven como estrategias de comunicación y no forman parte de las hipótesis constructivas acerca de la IL¹³⁰.

La sintética panorámica de Montes López (2001) agrupa los errores más frecuentes en la IL de aprendientes españoles de italiano/LE en tres grupos:

- los fonológicos, entre los cuales señala la sustitución de la africada dental sorda /ts/ con la fricativa /s/: **ragaso*, **nazione*; la tendencia a sustituir la /i/ de los monosílabos con una /e/: **me piace*, **la provincia de Lugo*; la agregación de una *e*- prostética delante de palabras que empiezan por ‘s+consonante’: **escusi*, **esposato*; la dificultad en la realización del sonido fricativo alveolar sonoro intervocálico /z/ como en el italiano *‘rosa’* y, por último, errores de acentuación como por ejemplo **abúto*, **parlávamo* etc.
- los morfológicos, entre los cuales, además de las ya señaladas dificultades en el uso de los artículos, de las preposiciones *‘a’*, *‘in’* *‘di’* y *‘da’*, de las partículas *‘ci’* y *‘ne’* como ya demostrado por Bini (2000) así como la tendencia a generalizar el uso del auxiliar *‘avere’* cuando habría que emplear *‘essere’*, registra el pleonasma **a me mi piace* por calco del español, la tendencia a mantener la construcción **si mi* en vez de **mi si* en frases como **si mi chiudono gli occhi*. Por lo que se refiere al sistema verbal, destaca el mantenimiento del condicional simple en construcciones de futuro en el pasado en que el italiano precisa el condicional compuesto: “disse che **tornerebbe* presto” en vez de “disse che *sarebbe tornato* presto”, así como del subjuntivo presente en subordinadas temporales que en italiano exigen el futuro: “quando **veda* Maria” en vez de “quando *vedrà* Maria”; asimismo, registra la dificultad en emplear el infinitivo en el imperativo informal singular del italiano que se manifiesta con producciones del tipo **non chiudi* la porta” en vez de “*non chiudere* la porta”.
- los léxicos, entre los cuales señala las adaptaciones morfológicas al italiano de palabras castellanas, como por ejemplo **sicurità* por *‘sicurezza’*, **devaluzione* por *‘svallutazione’* y **soluzionare* por *‘risolvere’*.

¹³⁰ S. Schmid (1994a), *L’italiano degli spagnoli*, ob. cit., cap. 3.

Los estudios de Solsona-Martínez (2004, 2005 y 2006) se centran en el análisis de la adquisición de las preposiciones italianas en la IL de aprendientes universitarios hispanohablantes, con especial atención a la preposición ‘a’ ante objeto directo de persona como error persistente y a la preposición ‘da’ cuyo uso es fuente de errores debido a la dificultad de estos aprendientes de ‘distribuir’ en dos preposiciones italianas (‘di’ y ‘da’) lo que en su L1 se expresa con una única preposición (‘de’). Con respecto a la preposición ‘a’, en su estudio de 2004 Solsona Martínez analiza la traducción de 20 frases del español al italiano (en las cuales aparecían un objeto directo, un objeto indirecto o ambos) realizada por 48 aprendientes con un nivel inicial de interlengua y llega a la conclusión de que la persistencia de este error no se debe sólo a la interferencia de la L1 sino también a una competencia gramatical deficiente de los aprendientes en su propia L1, que dificulta la identificación del complemento de objeto directo o indirecto y, por ende, la decisión de si insertar u omitir la preposición. El estudio de 2006 sobre la adquisición de la preposición ‘da’ analiza las producciones escritas de un total de 189 aprendientes adultos cuyo nivel de interlengua iba del principiante al avanzado en cuatro pruebas distintas según el nivel (una composición sobre un tema asignado; la traducción de unas frases del español al italiano; un ejercicio de *cloze* y una prueba de selección múltiple). Solsona Martínez justifica el empleo conjunto de pruebas abiertas y cerradas para recoger información más completa sobre las múltiples funciones de la preposición objeto de su estudio, ya que la mayor libertad en la construcción del mensaje, característica de las pruebas abiertas, favorece el recurso a estrategias de evitación. Los resultados muestran que la prueba que ha proporcionado mayor cantidad de errores ha sido la traducción –lo que confirma la opinión de De Hériz (2003a)– y la que menos la composición. Como era de esperar, a medida que aumenta el nivel, aumenta también la cantidad de preposiciones empleadas y el dominio de las funciones de las mismas. Sin embargo, pese a que la preposición ‘da’ tenga una baja representatividad en las pruebas de composición, es la que presenta el porcentaje más alto de error, que llega a un 32% del total.

Solsona Martínez identifica 21 tipos distintos de error y entre los cinco más significativos de cada nivel, aunque con porcentajes y frecuencias diferentes en cada uno de ellos, señala:

- la elección errónea de ‘di’ en lugar de ‘da’ en las interlenguas iniciales (1º y 2º nivel) con errores más frecuentes en la expresión de valores locativos: “Venivano **di* città molto diverse”; como complemento de finalidad: **occhiali *di sole* y en combinación

con la preposición ‘*a*’ en construcciones temporales: “Sono stata **di* giovedì a domenica”, mientras que en las interlenguas intermedias y avanzadas (3º, 4º y 5º nivel) las elecciones erróneas están relacionadas con los regímenes verbales o adverbiales: “Gli orari non dipendono **della* città, dipendono più **dil* lavoro e **della* famiglia”; en el complemento de separación: “si è staccato un masso **della* montagna”; de precio o medida: “**monete *di* cinque centesimi”; de modo: “Maria fa una vita **di* regina”; de cualidad: “È venuto un signore **di* capelli biondi” y en las proposiciones finales: “[...] la città ideale è un sogno utopico più difficile **di* realizzare” y consecutivas “Sarebbe così gentile **di* cambiarmi 10 euro?”¹³¹.

- la elección errónea de ‘*per*’ en lugar de ‘*da*’ es un error persistente en todos los niveles sobre todo en las construcciones de pasiva: “È un cantante molto amato **per* i bambini” (1º); “un libro scritto **per* Cesare Pavese” (5º), y en oraciones finales: “Aveva molte cose **per* visitare ma non aveva tempo per tutto” (2º y 3º) y “Ho molti esercizi **per* correggere (4º y 5º)¹³².
- la elección errónea de ‘*da*’ en lugar de ‘*su*’ se presenta sobre todo en interlenguas avanzadas y principalmente en el complemento distributivo: “solo due **da* cento persone vanno dal dentista una volta all’anno” (5º)¹³³.
- la elección errónea de ‘*a*’ en lugar de ‘*da*’ con errores persistentes del 1º al 4º nivel relacionados con el valor locativo: “lei va **alla* parrucchiera (1º) y “Vanno **al* dentista” (4º) y con las proposiciones finales: “Trattare la magrezza come un valore **a* perseguire”; mientras que en 5º se presentan también errores en regímenes adjetivales: “[...] **diversa alla* grande città”¹³⁴.
- además de estos, las interlenguas iniciales e intermedias se caracterizan por la elección errónea de ‘*da*’ en lugar de ‘*di*’ que se debe a la dificultad de sistematizar una nueva norma de la LE (error intralingüístico) y se manifiesta sobre todo en los complementos de especificación y de origen: “Quando ho visto per prima volta il David **da* Miguel Ángel”; “Sei **da* Bari?” (1º); en las frases comparativas: “La città di Firenze ci è piaciuta più **da* Milano” (2º), mientras que en las interlenguas avanzadas

¹³¹ C. Solsona Martínez (2006), ob. cit., págs. 1778-1781.

¹³² *Ibidem*.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ibidem*.

este error de falsa selección se manifiesta en los regímenes adjetivales: “[...] incapace **da sopravvivere*” (4º) e “innamorato **dalla* sorella del suo compagno”¹³⁵.

Solsona Martínez concluye diciendo que la preposición ‘*da*’ se incorpora a la interlengua del aprendiente hispanohablante más tarde con respecto a las otras preposiciones porque no diferencia los contextos de uso y las funciones de la misma y señala una paulatina reducción del error en las construcciones pasivas (véase también Bailini 2003) a medida que aumenta el nivel de competencia, mientras que en el caso de las oraciones subordinadas finales (“ho molti esercizi **per correggere*”) y en el complemento de finalidad (**occhiali di sole*) el error persiste con porcentajes altos también en los niveles avanzados (40% en 4º y 30% en 5º en las subordinadas finales y 60% en 4º y 50% en 5º en los complementos de finalidad). Son errores persistentes a riesgo de fosilización los relacionados con la expresión de los valores locativos de la preposición ‘*da*’, sobre todo los de elección errónea de ‘*in*’ en lugar de ‘*da*’ (“sono **en el/nel* macellaio) y de ‘*a*’ por ‘*da*’ (“vado **al* dentista”) ya que llegan a un 30% en los niveles avanzados. Otros errores a riesgo de fosilización son los relacionados con los complementos de cualidad: “una ragazza **degli* occhi azzurri”; de modo: “una vita **di* cani”; de precio: “un francobollo **di* 0,26 euro” y de medio: “riconoscere qualcuno **per/ della* voce” con porcentajes de error que pueden llegar al 50% en las interlenguas avanzadas, así como la selección de la preposición adecuada en las regencias verbales, adjetivales y adverbiales con porcentajes de error que pueden llegar al 70%. La misma autora señala, en cambio, como errores típicos –y por lo tanto transitorios– de los niveles iniciales a los intermedios la confusión entre ‘*da*, *fa*’ en valores temporales (“ti sto aspettando **da fa* due ore” y “studio italiano **da due anni fa*”¹³⁶); el uso de ‘*da*’ en vez de ‘*di*’ en el término inicial de un intervalo temporal (**di* giovedì a domenica) y la construcción incorrecta de las preposiciones con artículo (*preposizioni articolate*). La mayoría de los errores detectados en el uso de las preposiciones se deben a interferencias de la L1, aunque también hay errores de naturaleza intralingüística que reflejan la inestabilidad y la permeabilidad de la IL, que determina el uso de ciertas preposiciones en distribución libre hasta que el discente no aprende a asociar a cada preposición la/las funciones correspondientes en la LE. Solsona Martínez concluye que

una solución para facilitar el aprendizaje de esta preposición y evitar que determinados errores lleguen a fosilizarse sería potenciar el conocimiento explícito del alumno, que se

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ El segundo de estos ejemplos está sacado de nuestro corpus, mientras que todos los demás proceden del trabajo de Solsona Martínez (2006).

consigue cuando éste se concentra en el código lingüístico [...] y puede conseguirse a través de la práctica de la L2, distinguiendo los contextos de uso de *di* y *da* por ejemplo o de *da* y *per*, analizando las disimetrías con la L1, mostrando a los alumnos sus propios errores con las explicaciones necesarias para que ellos mismos los corrijan¹³⁷.

Por último, el estudio de Bailini (2003), que analiza las producciones escritas de aprendientes universitarios hispanohablantes de italiano/L2 en contexto de inmersión¹³⁸, insiste en la fuerza del transfer positivo de la L1 como estrategia para la elaboración de hipótesis precoces sobre la sintaxis del subjuntivo en italiano, que les permite producir, tras haber estudiado el imperativo y por calco del castellano, enunciados como “Mi fa piacere che *tu stia* bene e *pensi* a me” junto a, claro está, enunciados incorrectos como “lascia la chiave nella buca **quando te ne vada*” que, sin embargo, dan cuenta de una hipótesis de correspondencia muy aceptable desde el punto de vista lógico y evidencia cómo, al menos a nivel sintáctico, la congruencia morfológica entre imperativo y subjuntivo es activa. Además de los errores señalados en los estudios de Katerinov (1975), Schmid (1994 y 1995), Montes López (2001) y Solsona-Martínez (2004 2005 y 2006) todos presentes de manera significativa en las 100 producciones escritas analizadas, Bailini señala también el calco de la construcción perifrástica durativa del español ‘*estar + gerundio*’ que es la causa de oraciones como “**sono stato bailando per tre ore*”; de la conjunción ‘**che*’ en vez de ‘*di*’ para introducir el segundo término de una comparación (“*Questa speranza è più importante *che i miei desideri*”); el uso del gerundio como complemento circunstancial en frases como “*ha la mia stessa età... solo che io sono qua *godendo la mia vita, *viaggiando, *conoscendo gente*”; la colocación del adverbio al principio de la oración: “**Anche spero che non ci sarà nessun problema*” o “**Soltanto mi piace il centro, i negozi, l’arte che c’è in Brera*”; la neutralización de oposiciones en el uso de ‘*andare*’ y ‘*venire*’: “*sono contenta che *andrai nella mia città: potremo fare tante cose insieme*”; confusión en el uso de ‘*essere*’ y ‘*esserci*’, sobre todo para reemplazar el uso del español ‘*estar*’: “*Jerez *c’è in Andalusia*” y “*Nel cassetto *sono i miei video: prendili*” y neutralización de las diferencias semánticas de algunos verbos pronominales como ‘*farcela/farsela*’: “*È stanco: non *se la fa più*”¹³⁹. Desde el punto de vista ortográfico las consonantes geminadas son un error persistente también en las interlenguas avanzadas de los hispanohablantes porque no las discriminan al oído; además, a veces, por hipercorrección, tienden a anticipar de una sílaba la geminación consonántica, escribiendo,

¹³⁷ C. Solsona Martínez (2006), ob. cit., pág. 1785.

¹³⁸ Se trataba de alumnos españoles con beca Erasmus que cursaban un semestre o un año entero en una facultad italiana.

¹³⁹ S. Bailini (2003), ob. cit., págs. 143-148.

por ejemplo **Ravenna* en vez de *Ravenna*; también son terreno abonado para la fosilización todas aquellas palabras españolas cuyo significante es muy parecido al italiano como por ejemplo *‘paciencia’* que más que *‘pazienza’* suele dar **pazienza* o *‘canción’* que más que *‘canzone’* suele dar **canzone*, etc. Entre los falsos amigos, los más insidiosos son los que son casi iguales en la forma pero con significado parcialmente diferente o las palabras polisémicas en una lengua pero no en la otra, como por ejemplo el español *‘sufrir’* o *‘invertir’* que en italiano pueden significar respectivamente tanto *‘soffrire’* como *‘subire’* e *‘invertire’* o *‘investire’*. Bailini (2003) concluye que los errores con riesgo de fosilización son sobre todo de tipo interlingual y se manifiestan especialmente en los ámbitos del léxico y de algunas estructuras morfológicas típicas de la L1 que se transmiten a la LE y subraya la necesidad de ‘coger el toro por los cuernos’, es decir ayudar a los aprendientes a desarrollar estrategias para controlar la influencia negativa de la interferencia de la L1 y convertirla en una estrategia de aprendizaje rentable.

CAPÍTULO 2.

INTERACCIÓN Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO

2.1. De las perspectivas teóricas a la acción didáctica en la adquisición de segundas lenguas

Las perspectivas teóricas en las que se han fundado las investigaciones empíricas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras se pueden dividir en dos grandes categorías: por un lado el modelo computacional, que considera el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera parecido al modo en que un ordenador procesa la información de entrada (*input*), la elabora gracias a un programa interno y la exterioriza a través de un *output*; por otro lado la teoría sociocultural, que se apoya en los estudios de Vygotsky, subraya el papel de la interacción social como motor del aprendizaje y atribuye al lenguaje el papel de mediador entre la dimensión social (o interpersonal) y la dimensión individual (o intrapersonal). Los conceptos clave del modelo computacional son el procesamiento del *input*, el *intake*, el *output*, el desarrollo de la interlengua y la monitorización, de los cuales hemos hablado en el primer capítulo.

En cambio, los conceptos clave de la teoría sociocultural son la Zona de Desarrollo Próximo, el habla privada (*private speech*), la heterorregulación (*other-regulation*), la autorregulación (*self-regulation*) y el andamiaje (*scaffolding*)¹⁴⁰: en los siguientes apartados nos centraremos en el análisis detallado de cada uno de estos conceptos con el intento de buscar un eslabón de unión entre las teorías cognitivistas del aprendizaje y las teorías humanistas, empleando como hipotético ‘puente’ la noción de interacción, entendida en su significado más amplio de ‘acción que se ejerce recíprocamente’ y que concierne tanto las relaciones entre aprendientes y entre aprendientes y profesores como los mecanismos cognitivos que el aprendizaje de una lengua activa.

La enseñanza puede considerarse como una forma de intervención en el proceso de aprendizaje; Ellis distingue entre intervención directa e indirecta: la primera está vinculada a un programa que establece los contenidos que los aprendientes han de aprender y el orden en que presentárselos, mientras que la segunda se plantea crear las condiciones para que los aprendientes puedan hacer sus propias experiencias de aprendizaje a través del uso de la

¹⁴⁰ Adoptamos la traducción española de los términos ingleses según el *Diccionario de términos clave de ELE* en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

lengua extranjera en un marco pedagógico más libre (o menos vinculante)¹⁴¹. Según el modelo computacional el desarrollo de la interlengua está directamente relacionado con la forma en que se manipula el input, desde la perspectiva de cómo el profesor se lo presenta a los aprendientes y de cómo éstos lo elaboran. Cabe preguntarse hasta qué punto este tipo de intervención es efectiva, en qué niveles de estudio de la lengua (pronunciación, gramática, léxico, funciones comunicativas, etc.) y en qué destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). Los estudios sobre los efectos de la intervención directa en el desarrollo de la interlengua¹⁴² se han fijado sobre todo en el nivel gramatical y han demostrado que la enseñanza explícita de la gramática puede contribuir a mejorar las producciones de los aprendientes en pruebas controladas (con respuestas cerradas o de selección múltiple) y que en estos casos su efecto benéfico perdura en el tiempo.

El análisis longitudinal del desarrollo de la interlengua que se presenta en esta tesis se fija en las dificultades de adquisición de algunas estructuras gramaticales del español y del italiano, con la idea de observar los efectos a medio plazo de dos tipos de intervenciones: 1) la retroalimentación correctiva entre iguales y 2) algunas actividades de concienciación lingüística orientadas a llamar la atención sobre la forma. Long distingue dos maneras de abordar lo formal en la enseñanza: una, que define *focus-on-forms*, es decir atención a las formas, y otra que define *focus-on-form*, es decir atención a lo formal o a la forma¹⁴³. Con la primera se refiere a la enseñanza de aspectos lingüísticos pre-seleccionados en actividades donde el foco de atención es la forma antes que el significado, mientras que con la segunda se refiere a la enseñanza que atrae la atención de los aprendientes hacia lo formal en actividades cuyo foco de atención es el contenido del mensaje¹⁴⁴. Según Long la enseñanza centrada en lo formal es característica de la intervención indirecta mientras que la enseñanza centrada en las formas es típica de la intervención directa. La retroalimentación correctiva (*corrective feedback*) entendida como “una respuesta a los esfuerzos de los alumnos

¹⁴¹ R. Ellis (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Dep.to Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, Wellington. Traducción española de G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe, <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/ELLIS.html>, pág. 13 [Fecha de consulta: 19/07/2010].

¹⁴² J. Norris y L. Ortega (2000), “Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis”, *Language Learning*, 50, págs. 417-528.

¹⁴³ En las traducciones españolas a menudo se consideran sinónimos los términos ‘atención a la forma’ y ‘atención a lo formal’, que se contraponen a la definición de ‘atención a las formas’.

¹⁴⁴ M. Long (1991), “Focus on form: a design feature in language teaching methodology,” en K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in a cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, págs. 39-52.

en la producción de formas objeto de estudio”¹⁴⁵ es una de las maneras de llamar la atención de los aprendientes sobre lo formal; en los marcos pedagógicos más tradicionales suele provenir del profesor, pero también puede ser el resultado de una revisión entre iguales, como en el contexto de aprendizaje que se presenta en este proyecto en que, además, cada uno de ellos está aprendiendo la lengua del otro. En este caso, los papeles de escritor/revisor se alternan en una relación dinámica y bidireccional que se rige por la interacción. Por lo tanto, la retroalimentación deja de ser una actividad mecánica dirigida únicamente por el profesor y se convierte en una actividad ‘significativa’, en el sentido que es el resultado de una negociación en la que los aprendientes se esfuerzan mutuamente y de manera solidaria para desarrollar al mismo tiempo destrezas lingüísticas y conocimientos acerca de la lengua.

Otra distinción importante es la entre enfoques deductivos e inductivos: los primeros se caracterizan por la explicación directa de normas gramaticales seguida por ejercicios en que los aprendientes están invitados a poner en práctica los modelos de lengua que acaban de mostrarles, mientras que los segundos prefieren actividades de ‘descubrimiento’ en las que se les pide a los aprendientes que infieran las normas de la lengua extranjera a través de la observación de ejemplos e indicaciones sobre cómo analizarlos. Se trata de actividades que estimulan la concienciación lingüística y favorecen la interacción entre aprendientes, el intercambio de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua extranjera y la negociación de significados; además, si, como en nuestro caso, estas actividades se desarrollan entre parejas de aprendientes nativos y no nativos, fomentan simultáneamente la concienciación lingüística tanto acerca de la L1 como de la LE en clave contrastiva. Van Patten sostiene que el desarrollo de la interlengua no depende tan sólo de los esfuerzos de los aprendientes en la producción –aunque ésta puede contribuir a automatizar formas que ya han interiorizado– y propone una enseñanza basada en el procesamiento del input (*input processing instruction*), cuyo objetivo es animar a los aprendientes a establecer conexiones de mejor calidad entre forma y significado que las que establecerían por sí solos¹⁴⁶. Swain ha propuesto completar la hipótesis del input comprensible de Krashen con una hipótesis del output (*output hypothesis*), que sostiene que es necesario incitar a los aprendientes a cuidar la

¹⁴⁵ R. Ellis (2005), ob. cit., pág. 17.

¹⁴⁶ B. Van Patten (1996), *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood NJ, Ablex, pág. 60.

forma de sus producciones¹⁴⁷. Esto precisa una mayor atención en la elaboración de sus trabajos, sobre todo escritos, que se convierten en una manera de ensayar sus hipótesis sobre la lengua extranjera y de fijarse en la organización del discurso; además, la retroalimentación que reciben con respecto a su output puede ser el punto de partida para generar nuevo input de mayor calidad y favorecer así el avance de la interlengua. Swain apunta que

output pushes learners to process language more deeply –with more mental effort- than does input. With output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can ‘stretch’ their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do. Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Students’ meaningful production of language – output– would thus seem to have a potentially significant role in language development¹⁴⁸.

El output promueve la captación (*noticing*) de la forma que hay que aprender. Hay diferentes niveles de captación: 1) el aprendiente presta atención a alguna forma de la lengua extranjera porque ésta aparece con frecuencia; 2) el aprendiente percibe que la forma expresada en la lengua extranjera por un hablante nativo es diferente de la que él produce en su interlengua; 3) el aprendiente se da cuenta de que no sabe cómo expresar lo que quiere decir en el momento en que está intentando decirlo o escribirlo, o sea percibe un ‘agujero’ en su interlengua. En este caso el aprendiente acude a estrategias tales como consultar un diccionario o una gramática, pedir aclaraciones al profesor o a un compañero y comprometerse a prestar más atención al input en el futuro. Swain apunta que los aprendientes buscan soluciones a sus dificultades lingüísticas cuando perciben la actividad social que están desempeñando como una situación que los estimula y anima a aclarar sus dudas; además, el output también puede ser una forma de comprobar hipótesis¹⁴⁹.

La exposición a la LE (input), la producción (output) y la retroalimentación sobre la producción a través de la interacción son los principios básicos de la Hipótesis de la Interacción¹⁵⁰. Según este modelo la retroalimentación es una reacción a un problema lingüístico visible en la producción y puede proceder del profesor, de otros aprendientes

¹⁴⁷ M. Swain (1985), “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition*, Rowley MA, Newbury House, págs. 235-252.

¹⁴⁸ M. Swain (2000), “The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue”, en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, pág. 99.

¹⁴⁹ M. Swain (2000), ob. cit., pág. 100.

¹⁵⁰ También conocida como *Input Interaction Output (IIO) model*.

más competentes o de hablantes nativos de la LE. La retroalimentación se configura como una oportunidad para llamar la atención de los aprendientes sobre la forma de su output para que lleguen a ser más conscientes de sus hipótesis sobre la LE. La comprensión de la retroalimentación es una pieza crucial del aprendizaje centrado en la interacción ya que es fundamental que el destinatario interprete de manera correcta las intenciones correctivas del emisor; en otras palabras tiene que ser capaz de entender en qué aspecto de la lengua el revisor de su texto quiere que se fije. Por eso la retroalimentación ha de ofrecer la forma correcta al lado de la incorrecta, de manera que la diferencia entre la LE y la interlengua quede bien clara. De esta forma la retroalimentación puede favorecer una producción posterior más cuidada. Sin embargo, si el aprendiente no es sensible a las diferencias entre su IL y la LE, la retroalimentación no es muy útil; aunque es fundamental identificar recursos para llamar la atención del aprendiente acerca del ‘agujero’ entre su IL y la LE, cabe puntualizar que esta habilidad depende en parte de características individuales como la motivación a aprender, la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje, la memoria, el estilo cognitivo y la aptitud lingüística¹⁵¹.

Ellis afirma que “la retroalimentación correctiva puede ayudar a los aprendientes a percibir formas lingüísticas que de otro modo pasarían desapercibidas y a identificar las diferencias entre sus producciones y las normas lingüísticas de la LE”¹⁵². Además, señala que la mayoría de los estudios en este ámbito es descriptivo y todavía no se ha demostrado la incidencia de la retroalimentación correctiva en la adquisición. Entre las estrategias de corrección más empleadas están la corrección explícita (*querías decir..., no se dice así, sino asá..., etc.*); la retroalimentación metalingüística (*no es un sustantivo femenino sino masculino, tienes que emplear el subjuntivo..., etc.*), la reformulación y la petición de aclaración (*no entiendo lo que quieres decir...; ¿puedes repetir?...; etc.*). Entre los estudios empíricos sobre los efectos de la retroalimentación cabe mencionar el de Carrol y Swain (1993), en el que se destaca que la retroalimentación presentada como comentario metalingüístico produjo mejoras en la interlengua de los aprendientes¹⁵³; el de Nobuyoshi y Ellis (1993) y el de Ellis y Takashima (1999) que demostraron que es posible promover el uso de una forma gramatical concreta si los aprendientes reciben peticiones de aclaración sobre producciones que contienen un

¹⁵¹ Para mayores detalles acerca de la Hipótesis de la Interacción véase S. Gass y A. Mackey (2006), “Input, interaction and output. An overview”, *AILA Review*, 19, págs. 3-17 y A. Mackey y C. Polio (eds.) (2009), *Multiple perspectives on interaction*, New York, Routledge.

¹⁵² R. Ellis (2005), ob. cit., pág. 23.

¹⁵³ S. Carroll y M. Swain (1993), “Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations”, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, págs. 357-366.

error y que ello tiene un efecto beneficioso en la producción posterior¹⁵⁴. También cabe mencionar el estudio de Doughty y Varela (1998), que analizaron el efecto de la repetición enfática asociada con la reformulación y demostraron que este tipo de intervención provocó mejoras en la producción de las formas lingüísticas sobre las que se había llamado la atención¹⁵⁵. El estudio de Doughty y Varela arriba mencionado respalda la idea de que la retroalimentación correctiva, para ser eficaz, ha de ser explícita.

Otro aspecto relacionado con la interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la eficacia del trabajo en grupo o en parejas. Varios autores han destacado ventajas y desventajas de esta modalidad de trabajo; entre los beneficios se han señalado una mayor posibilidad de intervención y de producción –tanto oral como escrita– por parte de los aprendientes y un menor control de la actividad por parte del profesor, lo que repercute en una reducción de la ansiedad y una mayor motivación del aprendiente a participar en la actividad¹⁵⁶. Sin embargo, lo que más se cuestiona acerca del trabajo en grupo o en parejas es que, si por un lado es cierto que favorece la interacción, es menos cierto que esto provoque adquisición. Entre los aspectos negativos se han señalado la tendencia a hablar en la L1 en vez que en la LE en casos de grupos monolingües, la preferencia de los estudiantes por formas de participación centradas en el profesor antes que en el aprendiente (o sea preferencia por un rol pasivo antes que activo), el riesgo de que la exposición a producciones incorrectas durante el trabajo en grupo dé lugar a un uso ‘pidginizado’ de la LE y favorezca la fosilización de la interlengua¹⁵⁷. Por último, también se ha puesto en tela

¹⁵⁴ J. Nobuyoshi y R. Ellis (1993), “Focused communication tasks”, *English Language Teaching Journal*, 47, págs. 203-210; R. Ellis y H. Takashima (1999), “Output enhancement and the acquisition of the past tense”, en R. Ellis (ed.) *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, págs. 173-188, citados en R. Ellis (2005), ob. cit., págs. 23-24.

¹⁵⁵ C. Doughty y E. Varela (1998), “Communicative focus on form”, en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: “Atención comunicativa a la forma”, en C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen, págs. 127-170.

¹⁵⁶ Para un análisis detallado de los estudios a favor del trabajo en grupo véase, entre otros, T. Pica y C. Doughty (1985), “The role of group work in classroom second language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 233-248; R. Donato (1994), “Collective scaffolding in second language learning”, en J. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ, Ablex, págs. 33-56; M. Long (1996), “The role of the linguistic environment in second language acquisition”, en W. Ritchie y T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, págs. 413-468; G. Jacobs (1998), “Cooperative learning or just grouping students: the difference makes a difference”, en W. Renandya y G. Jacobs (eds.), *Learners and language learning*, Singapore, SEAMEO, págs. 145-171; E. Arnó (2002), “El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo”, en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, págs. 87-100.

¹⁵⁷ Para una profundización de las críticas al trabajo en grupos véase, entre otros, D. Nunan (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press; N. S. Prabhu (1987), *Second language pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

de juicio la capacidad de los aprendientes de prestar atención a lo formal afirmando que durante la interacción tienden a fijarse más en la comprensión y expresión del significado que en la corrección formal. A este propósito Williams (2001), que ha analizado interacciones de grupo orales, apunta que los estudiantes de nivel avanzado se fijaban más en los aspectos formales que los de nivel inicial e intermedio y que ‘lo formal’ que les llamaba la atención estaba más relacionado con el léxico que con la gramática y la pronunciación¹⁵⁸. Sin embargo, según Swain y Lapkin (2001) el trabajo en grupo genera mayor atención a lo formal si se hace de forma escrita y si se ‘prepara el terreno’ con tareas previas que favorezcan la activación de la atención a los aspectos formales con que se quiere trabajar¹⁵⁹. Un aspecto interesante que cabe subrayar es que no es suficiente formar grupos o parejas para que haya de verdad un diálogo colaborativo, sino que hay que fijarse en la calidad de la interacción, es decir en si ésta pone a los aprendientes en condición de llevar a cabo la actividad de manera eficaz ayudándose mutuamente.

Según la teoría sociocultural la calidad de la interacción depende de la capacidad de los aprendientes de sostenerse recíprocamente a través de la captación (*noticing*)¹⁶⁰ y de la captación de la diferencia (*noticing-the-gap*) en sus respectivos output, así como a través del tipo de retroalimentación que sepan darse y del uso que hagan de ella. Si la interacción, como en los casos analizados en nuestro proyecto, se da entre parejas de nativos-no nativos cada uno de los cuales es aprendiente de la L1 del otro y si el nativo ejerce el papel de revisor y el no nativo el de escritor, no habrá riesgo de pidginización de la LE. La retroalimentación del nativo dependerá de una serie de factores tales como: la percepción de autenticidad, la eficacia comunicativa, la adecuación al contexto y la corrección formal.

El texto escrito, entendido como ‘producto mejorable’, se presta especialmente a este tipo de actividad porque la retroalimentación permite la captación de la diferencia entre el output producido y la versión del mismo tras la revisión del compañero; además, el análisis de las explicaciones ofrecidas por el revisor nativo arroja luz sobre la percepción que éste

¹⁵⁸ J. Williams (2001), “Learner-generated attention to form”, en R. Ellis (ed.), *Form-focused instruction and second language learning*, Malden, MA, Blackwell, págs. 303-346.

¹⁵⁹ M. Swain y S. Lapkin (2001), “Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects”, en M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*, Harlow, Longman, págs. 99-118.

¹⁶⁰ La noción de captación (*noticing*) y de captación de la diferencia (*noticing-the-gap*) ha sido introducida por R. W. Schmidt en su famoso artículo de 1990, “The role of consciousness in second language learning”, *Applied Linguistics*, 11, 2, págs. 129-158. La captación es un proceso cognitivo que supone, por parte del aprendiente, prestar atención a la forma lingüística tanto del input que recibe como del output que produce, mientras que la captación de la diferencia implica que los aprendientes comparen las formas recibidas a través del input con las que producen en su interlengua. Según Schmidt ambos son procesos conscientes imprescindibles para que haya aprendizaje.

tiene de su L1. La calidad de la retroalimentación que un aprendiente pueda brindarle a su compañero depende de su capacidad de verbalizar las normas que regulan el funcionamiento de la lengua, tanto si se trata de la L1 como de la LE. Cabe introducir aquí la distinción entre conocimiento implícito y explícito de la lengua. El primero es un conocimiento intuitivo y procedimental que está relacionado con *el uso* de la lengua, mientras que el segundo es el conocimiento *sobre* la lengua y sirve para describir su funcionamiento. Ambos son importantes, aunque el peso que se le atribuye a cada uno de ellos varía según la perspectiva teórica: para la teoría de la construcción de destrezas (*skill-building theory*) el conocimiento se origina de forma explícita y se convierte en implícito a través de la práctica, mientras que las teorías innatistas sostienen que el conocimiento implícito se desarrolla de manera natural a partir de la comunicación centrada en el significado. Quienes defienden la necesidad de enseñar el conocimiento explícito opinan que esto facilita el desarrollo del conocimiento implícito y que hay interacción entre la información que configura los dos tipos de conocimiento, lo que ha desembocado en la hipótesis de la interfaz (*interface hypothesis*). Esta teoría sostiene que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito como resultado de la práctica abundante de aspectos específicos de la LE. Quienes están en contra de la hipótesis de la interfaz, como Krashen (1982)¹⁶¹, opinan que los dos conocimientos están separados desde el punto de vista cognitivo y que los aprendientes acuden al conocimiento explícito sólo si disponen de tiempo suficiente y si están conscientemente involucrados en actividades de revisión. Nosotros compartimos con Ellis (1993)¹⁶² la postura de la interfaz débil, que sostiene que el conocimiento explícito fomenta el desarrollo de la captación y de la captación de la diferencia, o sea que el hecho de que los aprendientes tengan un conocimiento explícito de la regla gramatical favorece el análisis del input y la comparación con su output. La postura de la interfaz débil subyace a un enfoque didáctico basado en actividades de concienciación lingüística que exigen que los aprendientes deduzcan las reglas a partir de los datos que se les proporcionan.

Las múltiples perspectivas teóricas relacionadas con la adquisición de lenguas extranjeras a veces muestran sus límites cuando se intenta llevarlas a la práctica. Esto se debe a que, si por un lado las teorías apuntan a fijar verdades generales y criterios científicos abstractos, por otro, su aplicación tiene que enfrentarse con el contexto

¹⁶¹ S. Krashen (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.

¹⁶² R. Ellis (1993), "The structural syllabus and second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 27, págs. 91-113, citado en R. Ellis (2005), ob. cit., pág. 41.

concreto, local y contingente en que se pretende llevar a cabo la acción didáctica y con el hecho de que el sujeto y objeto de estudio son personas y, como tales, en su ‘actuación’ como aprendientes hacen patentes una multitud de variables, imposibles de prever, que afectan la aplicación lineal de una teoría. Una solución posible, un hipotético ‘puente’ que acorte la distancia entre teoría y acción didáctica, es, en primer lugar, la de considerar las perspectivas teóricas no como esquemas para respetar o normas para cumplir, sino más bien como marcos de estudio, lo más amplios posible, que sirvan como propuestas, sugerencias, aproximaciones a la forma de enseñar y de aprender –incluso filosóficas si queremos– que los profesores consideremos interesantes o simplemente coherentes con nuestra forma de ser y de percibir la labor docente, además de aplicables al contexto en que trabajamos.

2.2. El aprendizaje centrado en la interacción: del constructivismo social a la Teoría de la Actividad

El constructivismo es una teoría del conocimiento que se inserta en el marco de la psicología cognitiva, la disciplina que estudia los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), los enfoques cognitivos parten del principio de que el aprendiente participa de manera activa en el proceso de aprendizaje acudiendo a estrategias mentales de distinto tipo con el objetivo de ‘aprender a aprender’ en una perspectiva transversal, que valora la posibilidad de transferir lo que se aprende en una disciplina a otras situaciones de aprendizaje. Bruner propuso el concepto del currículo en espiral, según el cual el input debería ser presentado en diferentes etapas del proceso de aprendizaje de una forma que vaya de lo general a lo particular para que los aprendientes vayan agregando nueva información a la que ya tienen y puedan ‘construir’ su conocimiento. Otro aspecto importante de esta teoría es la promoción de procesos de deducción y del pensamiento intuitivo; en esta perspectiva los profesores deberíamos buscar un equilibrio entre la enseñanza de la lengua meta y de las destrezas lingüísticas por un lado y, por otro, la adquisición, por parte de los aprendientes, de la

habilidad para analizar el lenguaje, deducir cómo funcionan sus normas, arriesgarse a ensayar la lengua y aprender de los errores.¹⁶³

Williams y Burden consideran a Bruner una figura clave en la creación de una conexión entre la psicología cognitiva y la pedagogía y opinan que su interés por la interacción del alumno con los materiales curriculares y con el profesor permite considerarlo un precursor del constructivismo social¹⁶⁴. Los enfoques humanísticos, cuya aplicación ha registrado cierto éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras¹⁶⁵, parten de la teoría de los *constructos personales* de Kelly¹⁶⁶ en el campo de la psicología clínica y terapéutica, cuyos sucesivos desarrollos en la educación se deben a Rogers¹⁶⁷. Según Kelly, para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que el aprendiente sea capaz de conectar la nueva información con lo que ya sabe, de manera que lo nuevo adquiera sentido y permita la construcción del conocimiento. En la misma línea Rogers subraya la necesidad de que el aprendiente perciba como importante para su formación lo que está aprendiendo y que se sienta involucrado en ello. Sin embargo, si Rogers se apoya más en la idea de que se aprende a través de la experiencia individual y de la enseñanza/aprendizaje personalizado, Kelly insiste en el hecho de que el aprendizaje es una experiencia compartida, cuyo factor propulsor básico es la interacción con el contexto y los demás. Para Kelly las personas elaboran hipótesis a partir de sus experiencias e intentan confirmarlas o refutarlas. Estos constructos personales son las plantillas cognitivas que los aprendientes elaboran a partir de las impresiones que reciben de cualquier acontecimiento o persona con que entran en contacto y de ahí parten para hacer conexiones que les den sentido a estas experiencias. El aprendizaje significativo, por tanto, no se limita a la recepción de hechos ya existentes o de constructos pre-elaborados por otros, sino que supone la construcción de esquemas que favorezcan la comprensión y la creación de significados que ‘tengan sentido’ para el que aprende. Como bien resumen Williams y Burden

trasladando esto al campo del aprendizaje de idiomas, la lengua no se aprende mediante la simple memorización de distintos elementos gramaticales, discursivos, funcionales u otros

¹⁶³ M. Williams y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, pág. 35.

¹⁶⁴ M. Williams y R. L. Burden (1999), ob. cit., pág. 36.

¹⁶⁵ De los enfoques humanísticos se han originado tres métodos para la enseñanza de idiomas: la *vía silenciosa* de Gattegno (1972); el *aprendizaje comunitario* de Curran (1972) y la *sugestopedia* de Lozanov (1979).

¹⁶⁶ G. Kelly (1955), *The psychology of Personal Constructs*, Nueva York, Norton. Traducción española: (1996) *Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales*, citado en M. Williams y R. L. Burden (1999), ob. cit., págs. 36-40.

¹⁶⁷ C. Rogers (1969), *Freedom to learn*, Columbus Ohio, Charles Merrill, citado en M. Williams y R. L. Burden (1999), ob. cit., págs. 44-45.

elementos del lenguaje. Más bien, los alumnos están implicados en un proceso activo de creación de significado, de creación de su propia comprensión del mundo lingüístico que les rodea. Una actividad significativa, en el sentido que le da Kelly, es la que provoca el proceso de construcción de sentido, de engarce o acomodo de lo nuevo sobre lo viejo para crear una nueva comprensión¹⁶⁸.

El constructivismo o interaccionismo social es un enfoque psicológico que ofrece un marco en el que es posible compaginar tanto la perspectiva cognitiva como la humanística y se configura como un aporte teórico imprescindible para el enfoque comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, ya que parte del principio básico de que los idiomas se aprenden mediante el uso que se hace de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas. El teórico de referencia del constructivismo social es el psicólogo ruso Lev Semënovič Vygotsky, activo en los años '30 del siglo XX, cuyos trabajos fueron traducidos al inglés y otras lenguas occidentales a partir de los años sesenta y aplicados a la adquisición de lenguas extranjeras a finales de los años ochenta. Vygotsky partía de la convicción de que la evolución cultural de un individuo como miembro de una comunidad social está indisolublemente vinculada a instrumentos tanto simbólicos como materiales, los cuales desempeñan una función de mediación entre el mundo externo y el desarrollo de las funciones cognitivas. El lenguaje es uno de los instrumentos simbólicos y Vygotsky destaca su función de mediación sea como instrumento de interacción entre personas sea para el desarrollo de procesos cognitivos superiores: las personas interactúan a través del lenguaje y gracias a esta interacción aprenden las unas de las otras; asimismo, el lenguaje les sirve para verbalizar su experiencia de aprendizaje. Vygotsky sostenía que

ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino si presenta due volte: prima a livello sociale e in seguito sul piano individuale; prima *tra* le persone (*intersichica*) e poi *dentro* il bambino (*intrasichica*). Questo vale allo stesso modo per l'attenzione volontaria, per la memoria logica e per la formazione dei concetti. Tutte le funzioni superiori hanno origine come rapporti effettivi tra individui umani¹⁶⁹.

Desde la perspectiva vygotskiana la mediación es un proceso bidireccional porque por un lado el lenguaje permite la construcción de significados relevantes para el aprendiente gracias a la interacción con otros individuos y, por otro, a través de él la actividad cognitiva se exterioriza: por tanto el primer movimiento va de lo externo a lo interno mientras que el segundo va de lo interno a lo externo. La interiorización se apoya en la imitación que, sin embargo, no se concibe como la simple repetición de un modelo como ocurría en el

¹⁶⁸ M. Williams y R. L. Burden (1999), ob. cit., pág. 37.

¹⁶⁹ L. S. Vygotsky (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA, Harvard University Press. Traducción italiana: (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, pág. 88.

conductismo, sino que según la teoría sociocultural cada intento de reproducir algo conlleva una interpretación personal del mismo, es decir es el resultado de una actividad cognitiva autocontrolada. La imitación, por tanto, es un proceso transformativo que implica prestar atención a un input, entenderlo, elaborarlo y reproducirlo después de haberlo asimilado: todo esto en un proceso dinámico en que no se puede prescindir de la relación con el otro, sea éste el profesor o un compañero, que es el sujeto que ofrece la retroalimentación (*feedback*) necesaria para que al input se le asocie un significado relevante que contribuya a la reestructuración de un concepto. Para Vygotsky el lenguaje es uno de los medios que les permiten a los seres humanos conectar su mundo cognitivo/interior con el mundo social/externo; por lo tanto el habla y la escritura pueden considerarse instrumentos de mediación para organizar el pensamiento individual en virtud de lo que Vygotsky llamaba ‘reversibilidad del signo lingüístico’. Con el término ‘instrumento’ no se entiende tan sólo un objeto concreto, sino algo que es al mismo tiempo material y simbólico, como por ejemplo el lenguaje. La función del lenguaje es la de servir como instrumento que permite que el conocimiento adquirido a través de la interacción con una persona más experta sea elaborado e interiorizado en la mente de quien aprende, en un movimiento que va de lo social a lo individual, de un lenguaje externo a un lenguaje interno. Parafraseando a Bajtín se podría decir que

our own voice always contains the voice of others that we have been in contact with, either through direct social dialogue, or vicariously through artifacts such as written texts. Thus society precedes the individual and provides the conditions that allow individual thinking to emerge¹⁷⁰.

Sin embargo, no hay que considerar la actividad lingüística como equivalente a la actividad mental, sino más bien como reguladora de la misma. La función mediadora¹⁷¹ del lenguaje incluye el habla, la escritura y la gestualidad y se desarrolla en dos niveles interrelacionados entre sí en una trayectoria que va de la mediación a través de los demás o heterorregulada (*other-regulation*) a la autorregulación (*self-regulation*), es decir la mediación a través del habla privada (*private speech*). En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) el primer nivel estudia la función mediadora del lenguaje durante la interacción entre aprendientes y entre éstos y el profesor, mientras que el segundo analiza si y de qué manera el aprendiente recurre a la LE para regular su actividad mental y hasta qué punto sigue apoyándose en su

¹⁷⁰ Citado en J. P. Lantolf y S. L. Thorne (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press, pág. 72.

¹⁷¹ En la bibliografía especializada sobre el tema los términos ‘mediación’ y ‘regulación’ o ‘función mediadora/reguladora’ se usan como sinónimos.

L1. Antes de analizar la función reguladora del lenguaje en la ASL, es importante aclarar la distinción entre ‘habla externa’ (*external speech*), ‘habla privada’ (*private speech*) y ‘habla interna’ (*inner speech*). El habla externa es la que se utiliza durante la interacción con los demás (en forma oral, escrita y/o a través de gestos); el habla privada es la que utiliza el niño o el aprendiz cuando verbaliza la acción que está llevando a cabo (o cuando planifica las secuencias de acciones necesarias para hacer algo) y que también se ha definido ‘pensar en voz alta’ (*Thinking Aloud, TA*) y el habla interna es el resultado del proceso de evolución del habla privada, que se ha interiorizado y es ininteligible, aunque esto no significa que no sirva para la organización de la actividad cognitiva. Es por este motivo que el pensamiento está mediado por el lenguaje (lo que no significa que no haya pensamiento sin lenguaje, sino que el primero se organiza a través del segundo). El habla externa consiste en la transformación del pensamiento en palabras, mientras que el habla interna es la conversión del lenguaje en pensamiento interior, que está estructurado de manera distinta: por ejemplo sólo contiene acciones (acciones mentales); no contiene sujetos porque los considera superfluos y las palabras son más polisémicas y densas de significados.

En el campo de la ASL los estudios experimentales que se han llevado a cabo hasta el momento sobre el habla privada y la interna en LE indican que

even advanced speakers of a second language have a difficult time sustaining their mental activity through the additional language [ya que] the late acquisition of languages beyond the first are laid down on the psychological foundation organized through the meanings internalized in one’s first language; that is, we may speak more than one language but we have only one inner speech¹⁷².

Esto corrobora la conclusión de Ushakova según la cual

the second language is incorporated into the classification system already available in the first language [...] To put it figuratively, second language is looking into the window cut out by the first language¹⁷³.

El análisis del habla privada de los aprendientes adultos de una lengua extranjera es muy difícil de llevar a cabo, ya que mucha parte de esta actividad cognitiva se queda en la mente del alumno y las técnicas de recogida de información, como por ejemplo encuestas y entrevistas, arrojan muy poca luz sobre el tema. Los estudios de De Guerrero¹⁷⁴ y Lantolf¹⁷⁵

¹⁷² J. P. Lantolf y S. L. Thorne (2006), ob. cit., págs. 110-111.

¹⁷³ T. N. Ushakova (1994), “Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach”, en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Hillsdale NJ, Ablex, pág. 154.

¹⁷⁴ M. C. M. de Guerrero (1994), “Form and functions of inner speech in adult second language learning”, en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), ob. cit., págs. 83-115; M. C. M. de Guerrero (1999), “Inner speech as mental rehearsal: the case of advanced L2 learners”, *Issues in Applied Linguistics*, 10, págs. 27-55.

sobre el habla privada demuestran que los aprendientes suelen producir más habla privada cuando se dedican a actividades en las que se precisa mucha atención a la forma, mientras que Gillette¹⁷⁶, cuyo estudio se basa en entrevistas a alumnos universitarios de francés como lengua extranjera, afirma que hay una mayor actividad mental relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera en los buenos aprendientes, los cuales han declarado que intentan practicar mentalmente nuevas estructuras, palabras y sonidos de la lengua que están aprendiendo también fuera del aula. Los estudios de De Courcy¹⁷⁷ con aprendientes adolescentes de francés como lengua extranjera afirman que a veces los alumnos responden en voz baja a preguntas que el profesor ha planteado o las ensayan mentalmente antes de contestar en público. Los resultados de las entrevistas a estos alumnos indican que usan el habla privada por diferentes motivos: para evitar exponerse por miedo a contestar de manera incorrecta; para comprobar si ellos también sabían contestar la pregunta (o sea como refuerzo positivo para sí mismos); para darle un sentido a la pregunta planteada por el profesor y también para practicar el idioma. También el estudio de Centeno-Cortés¹⁷⁸ con tres aprendientes adultos de español lengua extranjera de nivel avanzado corrobora lo que había señalado uno de los alumnos de De Courcy al decir que muchas veces prefería contestar en voz baja a una pregunta del profesor: esta actitud debería tenerse en cuenta, ya que a menudo el profesor juzga como no participativo a un alumno sólo porque éste no expresa en voz alta lo que sabe y prefiere ‘guardarlo’ para sí mismo, lo cual destaca por un lado lo poco que se puede controlar desde fuera el proceso de aprendizaje y, por otro, la cantidad de autocontrol que puede ejercer el alumno sobre el proceso mismo. Ellis afirma que “si queremos entender cómo se adquiere una lengua primero tenemos que ser capaces de observar”¹⁷⁹. Sin embargo, según Carroll, el proceso de adquisición de una lengua no es directamente observable y se puede tan sólo inferir

partiendo de otros hechos observables, como por ejemplo los enunciados que los aprendientes producen y la interpretación que dan a los que oyen o leen, el tiempo que

¹⁷⁵ J. P. Lantolf (1997), “Language play and the acquisition of L2 Spanish”, en W. R. Glass y A.T. Pérez-Leroux (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Volume 2: Production, Processing and Comprehension*, Somerville, MA, Cascadilla Press.

¹⁷⁶ B. Gillette (1994), “The role of learner goals in L2 success”, en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), ob. cit., págs. 195-213.

¹⁷⁷ M. de Courcy (1993), “Making sense of the Australian French immersion classroom”, *Multilingual Matters*, 14, págs. 173-186, citado en J. P. Lantolf y S. L. Thorne (eds.) (2006), ob. cit., pág. 182.

¹⁷⁸ B. Centeno-Cortés (2003), *Private speech in the second language classroom: its role in internalization and its link to social production*, Phd Dissertation, The Pennsylvania State University, University Park PA, citado en J. P. Lantolf y S. L. Thorne (eds.) (2006), ob. cit., pág. 183.

¹⁷⁹ “if we want to understand language acquisition, first we need to be able to observe language acquisition”, N. Ellis (1999), “Cognitive approaches to SLA”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pág. 31. La traducción es mía.

tardan en comprender un enunciado, sus juicios acerca de la aceptabilidad del mismo, etc. Estos hechos son el resultado externo, visible, de hechos internos, que se pueden estudiar tan sólo en el contexto de una teoría del procesamiento del lenguaje¹⁸⁰.

Según la psicología vygostkiana la asimilación de un concepto es una ‘acción mental’, que es el resultado de un ‘hacer juntos’ que genera conocimiento. Un discípulo de Vygotsky, Davydov, sostenía que esta forma de elaborar conceptos promueve un crecimiento general de la conciencia a nivel de personalidad y éste es el principio del que parte para formular la Teoría de la Actividad. Esta teoría representa la evolución de los estudios de Vygotsky, que fueron profundizados y ampliados por Luria y Leontiev y se planteaban ofrecer un marco de análisis general de la evolución de la actividad humana como fenómeno característico de un contexto social en el que la interacción es la actividad que fomenta el desarrollo psicológico y cognitivo. Uno de los conceptos clave de esta teoría es el de ‘concienciación’ (*consciousness*), que Leontiev definió como un producto de la sociedad¹⁸¹. Simplificando y retomando la definición de Nardi, se podría decir que “uno es lo que hace” y “lo que uno hace está arraigado de manera inextricable en el contexto social del que cada persona es parte orgánica”¹⁸². La Teoría de la Actividad puede aplicarse a varias disciplinas y abarca cuatro grandes áreas de estudio: 1) el desarrollo del hombre como especie; 2) el desarrollo sociocultural de las culturas en una perspectiva diacrónica; 3) la ontogénesis¹⁸³ de los individuos en el curso de su vida y 4) la microgénesis entendida como la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado. En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) la cuarta área de estudio de la Teoría de la Actividad sirve como marco heurístico para la innovación pedagógica. La pregunta a la que intentan contestar los

¹⁸⁰ “on the basis of other observable events such as the utterances that learners produce, the interpretation they assign to utterances they hear or read, the time it takes to interpret an utterance, their judgements of the acceptability of utterances, etc. These events must be construed as the outward consequence of internal events which we can only study in the context of a theory of language processing”, S. E. Carroll (2001), *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pág. 16. La traducción es mía.

¹⁸¹ “Consciousness is not given from the beginning and is not produced by nature: consciousness is a product of society, it is produced... thus, the process of internalization is not the transferral of an external activity to a preexisting, internal ‘plane of consciousness’: it is the process in which this internal plane is formed”, A. N. Leontiev (1981), “The problem of activity in psychology”, en J. V. Wertsch (ed.), *The concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk NY, Sharpe, pág. 56 citado en J. P. Lantolf y S. L. Thorne (eds.) (2006), ob. cit., pág. 211.

¹⁸² “you are what you do” and “what you do is firmly and inextricably embedded in the social matrix of which every person is an organic part”, en B. A. Nardi (1996) “Activity Theory and human-computer interaction”, en B. A. Nardi (ed.) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*, Cambridge MA, MIT Press, pág. 7. La traducción es mía.

¹⁸³ La ontogénesis se refiere a los procesos que sufren los seres vivos desde la fecundación hasta su plenitud y madurez. Este concepto se suele contraponer al de filogénesis que se ocupa, por el contrario, de los cambios y evolución de las especies, en *Diccionario de psicología científica y filosófica*, <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Ontogenesis.htm>.

profesores-investigadores de idiomas ‘en acción’ es: ¿cómo es posible transformar de manera positiva la actividad diaria de facilitadores del aprendizaje compaginando la práctica didáctica con la investigación científica? Aplicar la Teoría de la Actividad a la acción didáctica significa considerar ‘lo que pasa en el aula’ como una forma de actividad que hay que estudiar y orientar a través de la observación de los roles que van adquiriendo los aprendientes, el profesor y los instrumentos materiales y simbólicos que se utilizan. La Teoría de la Actividad ofrece un marco de análisis que se fija en la acción del hombre mediada por los objetos materiales y simbólicos que tiene a su alcance (el ordenador, los libros, el lenguaje, cierta concepción del aprendizaje, etc.). Esta actividad del hombre, sin embargo, no está aislada sino que siempre está interconectada con el contexto en que se produce, el modo en que los participantes se reparten las tareas, los objetivos que se plantean conseguir. La noción de ‘actividad’ indica “una acción orientada a conseguir un objetivo”, cuyo resultado depende en gran parte de la ‘inter-acción’, es decir la acción conjunta y creativa entre personas y objetos en el intento común de mejorar una situación de partida. La noción de mediación es fundamental en la Teoría de la Actividad y más en general en la teoría sociocultural, ya que se basa en la idea de que los seres humanos no modificamos directamente el mundo, sino que nuestra acción siempre está mediada por instrumentos socio-semióticos (el lenguaje, los números, etc.) y objetos materiales y tecnológicos. Vygotsky representó la función mediadora de los objetos con un triángulo, en el que el objeto (*artifact*) está colocado en la cumbre y desde ahí regula la mediación entre los sujetos (*subject*) y su objetivo (*object*). La crítica que Leontiev (1981) le movió a este esquema es la de limitarse a explicar el papel de la mediación a nivel cognitivo individual y de no tener en cuenta las dinámicas de la interacción, las normas que la regulan y la negociación continua de tareas, papeles, jerarquías y responsabilidades entre los participantes.

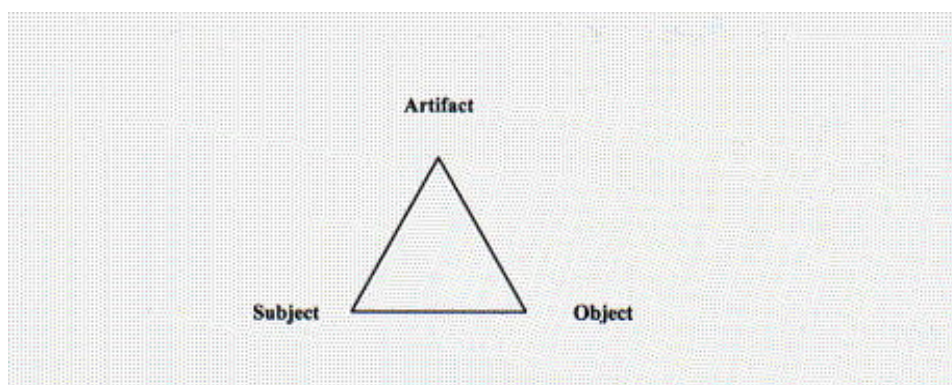


Gráfico 2. Modelo de acción según Vygotsky

A partir de esta crítica Engeström incorporó al esquema inicial de Vygotsky las dimensiones sociales y contextuales, en que los contextos se entienden como sistemas en que se desarrolla la actividad misma. Esta última interpretación de la Teoría de la Actividad ofrece un marco aplicable al campo de la investigación-acción en la ASL en el que las acciones de los participantes confluyen en el cruce de tres factores: los instrumentos y los objetos disponibles (lenguas, ordenadores); las comunidades de hablantes (en nuestro caso aprendientes italianos de español lengua extranjera y aprendientes españoles de italiano lengua extranjera); las normas del contexto en que estas dos comunidades de aprendientes interactúan (el e-tándem, véase cap. 3). Engeström lo ha explicado en el siguiente gráfico, en el cual, en la base del triángulo están la comunidad, las normas y la división del trabajo, que son los tres aspectos que permiten compaginar la acción humana a nivel local con estructuras socio-culturales más generales.

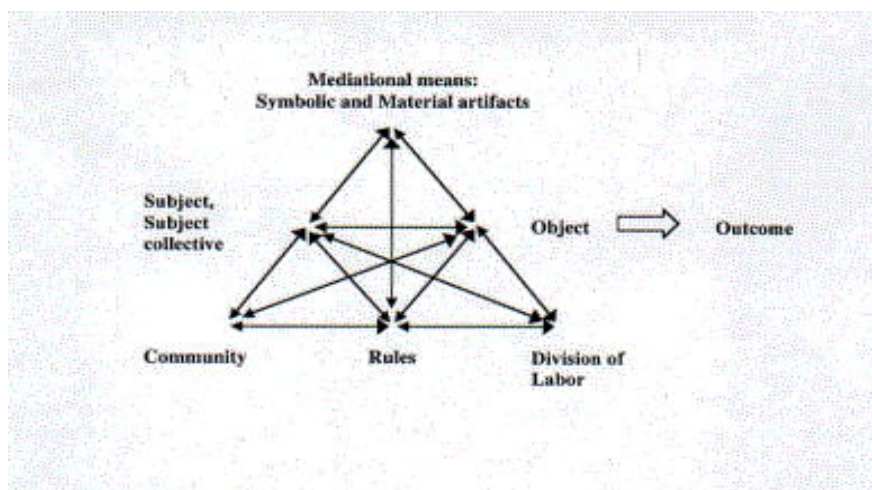


Gráfico 3. Interacción en la Teoría de la Actividad según Engeström¹⁸⁴

En la parte superior del triángulo se ve cómo la acción del sujeto es posible gracias a ciertos instrumentos simbólicos y materiales. Más en detalle se podría definir al sujeto como una persona o un grupo desde cuyo punto de vista se enfoca el análisis; el *object* describe el objetivo que se han planteado los sujetos, que se concretiza a través de instrumentos que le permiten conseguir los resultados (*outcomes*) que se ha prefijado. La comunidad (*community*) son los participantes, los cuales comparten el mismo objetivo que configura y marca el rumbo de la actividad tanto individual como compartida que los sujetos lleven a cabo. La división del trabajo se refiere al carácter horizontal (no jerárquico) de las interacciones entre los miembros de la comunidad, que conlleva, a su vez, el respeto de un conjunto de normas

¹⁸⁴ Y. Engeström, (1999) *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

(*rules*) que regulan el sistema de actividades. Un aspecto fundamental de la Teoría de la Actividad es que ya no hay enfoques centrados en el estudiante, en el profesor o en el ordenador, sino que éstos son tan sólo agentes que desempeñan papeles distintos y comparten la voluntad de interactuar para orientar la actividad hacia cierta dirección establecida de antemano bajo la forma de objetivo común para conseguir.

El foco en la interacción conlleva dos implicaciones importantes desde el punto de vista didáctico: la primera es que la enseñanza y la evaluación deberían tener en cuenta lo que el aprendiente podría llegar a hacer en determinadas condiciones de aprendizaje antes que fijarse sólo en demostrar si ha alcanzado o no cierto nivel de competencia y la segunda es que debería fomentarse la participación activa del aprendiente en actividades cooperativas para que el control del proceso de aprendizaje pase paulatinamente del profesor al aprendiente.

2.3. La Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje de lenguas extranjeras

La interacción reviste un papel fundamental en toda la psicología vygostkiana ya que es la base de toda relación humana y el factor propulsor de la construcción del conocimiento: “el desarrollo no va hacia la socialización sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones mentales”¹⁸⁵. Esta afirmación deja claro que el desarrollo cognitivo es el resultado de la actividad social e interpersonal, que se convierte en la base para el funcionamiento intrapersonal y este proceso se define interiorización. Las personas construyen significados a partir de la actividad social que emprenden; al mismo tiempo, esta actividad social los forja como personas: este proceso se lleva a cabo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)¹⁸⁶. Vygotsky definió la ZDP como la distancia existente entre la capacidad cognitiva individual de resolver un problema y el desarrollo potencial que podría darse de esa misma capacidad si el problema se resolviera con la ayuda de un adulto o de un coetáneo más experto. En palabras de Vygotsky la ZDP:

¹⁸⁵ “[...] development does not proceed toward the socialization, but toward the conversion of social relations into mental functions”, L. S.Vygotsky (1981), “The genesis of higher mental functions”, en J. V. Wertsch (ed.), *The concept of Activity in Soviet Psychology*, ob. cit., pág. 165, citado en J. P. Lantolf y S. L. Thorne (2006), ob. cit., pág. 266.

¹⁸⁶ “Vygotsky was concerned to develop an account in which humans were seen as ‘making themselves from the outside’, en H. Daniels (2001), *Vygotsky and Pedagogy*, London/New York, Routledge Flamer, pág. 56.

è la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci. [...] La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani ma sono al momento in uno stadio embrionale. Queste funzioni potrebbero essere chiamate i 'boccioli' o i 'fiori' dello sviluppo piuttosto che i 'frutti' dello sviluppo. Il livello reale di sviluppo caratterizza lo sviluppo mentale retrospettivamente, mentre la zona di sviluppo prossimale caratterizza prospettivamente lo sviluppo mentale. [...] La zona di sviluppo prossimale fornisce agli psicologi e agli educatori uno strumento per mezzo del quale può essere capito il corso interiore dello sviluppo. Usando questo metodo possiamo prendere in considerazione non solo i cicli e i processi di maturazione che sono già completi ma anche quei processi che sono al momento in uno stadio di formazione, che stanno cominciando appena a maturare e a svilupparsi¹⁸⁷.

Como bien señala Veggetti

l'aspetto che caratterizza la concezione di 'zona dello sviluppo prossimale' secondo Vygotskij¹⁸⁸ è la concreta *espansione* delle conoscenze del bambino che si attua quando il bambino risolve un problema non da solo, ma nel contesto della *cooperazione* con l'educatore o con un coetaneo più esperto di lui [...] ed è proprio l'interazione che favorisce lo sviluppo dei processi cognitivi superiori¹⁸⁹.

La ZDP no es tan sólo un modelo de cómo se desarrolla la capacidad cognitiva sino también una herramienta que los profesores podemos usar para entender las capacidades latentes de nuestros alumnos y, por lo tanto, la ZDP puede tener una función de diagnóstico que permita identificar en qué punto de la acción pedagógica se pueden afrontar ciertos conceptos. Según Williams y Burden en el ámbito del aprendizaje de idiomas el concepto de ZDP es complementario a la teoría de la interlengua:

esta teoría concibe que la comprensión del sistema lingüístico que tiene el alumno se modifica paulatinamente conforme el sistema evoluciona y se acerca al de la lengua objeto. De este modo, se puede considerar que el concepto de ZDP es el nivel siguiente de comprensión en la interlengua del alumno¹⁹⁰.

Gal'perin, uno de los discípulos de Vygotsky, identifica cuatro procesos psíquicos subyacentes a la formación de la ZDP:

1. el *nivel* en que la acción mental se realiza;
2. la *capacidad de generalización* del aprendiente;
3. la *capacidad de asimilación* de las secuencias que configuran la acción mental y la paulatina reducción de los tiempos de ejecución de la misma;

¹⁸⁷ L. S. Vygotsky (1987), ob. cit., págs. 127-128.

¹⁸⁸ En las traducciones italianas se prefiere escribir el apellido 'Vygotskij' manteniendo la transliteración del ruso.

¹⁸⁹ M. S. Veggetti (2004), *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Roma, Carocci, págs. 52 y 78.

¹⁹⁰ M. Williams y R. L. Burden (1999), ob. cit., pág. 74.

4. el *nivel de dominio* adquirido en la ejecución de la acción a medida que ésta se interioriza.

Dentro del primer parámetro se pueden identificar distintos grados, desde el inicial en que el concepto se ‘materializa’ a través de objetos concretos, hasta su conversión en acción mental a través de una manipulación/elaboración progresiva. La comprensión del concepto se activa gracias a una orientación que marca los pasos a seguir, que incluyen la planificación de la acción, el control y la corrección de su ejecución por parte del aprendiz. Gal’perin, además, identifica tres etapas en la formación de conceptos:

1. *material*, en que el concepto se asocia a un objeto físico concreto;
2. del *lenguaje verbal*, es decir del momento en que los conceptos se comprenden y estructuran a través de la enunciación;
3. de *la interiorización* del concepto.

La etapa de la enunciación reviste un papel fundamental porque es a través de ella que se realiza el pasaje de la acción-concepto del plano exterior al interior¹⁹¹.

Si trasladamos estos planteamientos teóricos a la formación de un concepto relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera deberíamos pensar, en primer lugar, en qué acciones mentales promover en cada etapa de la interlengua de los aprendientes, utilizando como objetos de apoyo ‘material’ los errores que ellos mismos han producido, con especial atención a los que consideramos que potencialmente tienen capacidad de corregir por sí solos o con la ayuda de un coetáneo más experto, como por ejemplo un hablante nativo de la LE. Una orientación eficaz sobre cómo corregir estos errores, que se lleve a cabo a través de instrucciones explícitas y de la invitación a verbalizar los motivos por los que se han equivocado, así como la presentación de un modelo correcto de la forma sobre la que se quiere llamar la atención, debería favorecer la interiorización del mismo concepto ‘revisado y corregido’. La interlengua se convierte entonces en un instrumento de control de si la interiorización se ha dado o no, cuyos criterios de medición son la persistencia o no del error que se ha intentado corregir, su frecuencia y la cantidad de tiempo que ha sido necesaria para que desapareciera. Cuando el error desaparezca –si es que desaparece– se podrá dar por concluida la etapa de la interiorización; en cambio, si no desaparece significa que se ha fosilizado: desde este punto de vista un error fosilizado es el resultado de una acción-concepto no interiorizada.

¹⁹¹ M. S. Veggetti (2004), ob. cit., págs. 61-63.

Otro aspecto interesante es que, aplicando estos principios al aprendizaje de una lengua extranjera, la verbalización de la acción mental origina un metalenguaje que puede manifestarse tanto en la LE como en la L1. En ambos casos no se trata tan sólo de que el aprendiente verbalice su conocimiento descriptivo de una norma lingüística de la L1 o de la LE *en* la L1 o la LE, sino que reconstruya de manera consciente un concepto acerca de la lengua y que lo elabore en clave contrastiva a la luz de la observación y análisis de una manifestación concreta, que es el error, que desempeña la función de ‘objeto/material para manipular’. El error, fruto de la asimilación incompleta de un concepto (en este caso de una norma lingüística), se ubica en la ZDP de la interlengua del aprendiente y la corrección del mismo que le brinda un compañero nativo de la LE, así como unas actividades de concienciación preparadas por el profesor, marcan las secuencias que llevan a la realización de una acción mental ‘revisada y corregida’, que se manifestará a través de output progresivamente más correctos y en cuya realización el aprendiente será cada vez más hábil a medida que el nuevo concepto se interiorice. Gal’perin subraya la importancia de prestar atención al proceso de aprendizaje antes que al resultado y destaca la necesidad de promover en el aprendiente el desarrollo de habilidades como la atención, la comprensión y la memoria, ya que inciden en ello de manera significativa. El mismo autor, además, identifica cuatro requisitos necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos:

1. la motivación;
2. la presentación de un modelo de realización correcta;
3. la sensibilización a la realización de ‘acciones de calidad’ a través de la reflexión y la toma de conciencia;
4. la medición de la interiorización extendiendo la aplicación del concepto (capacidad de generalizar) a otros contextos y en tareas cada vez más difíciles¹⁹².

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) se ha debatido mucho sobre el grado de eficacia de la enseñanza explícita de reglas lingüísticas y algunos investigadores, como por ejemplo Ellis¹⁹³, sugieren que puede ser útil si la estructura o norma lingüística está en la ZDP del aprendiente, es decir si se explica en una etapa de interlengua adecuada para la asimilación de esa norma. Pienemann también retoma este concepto en su *Hipótesis de la enseñabilidad*, que sostiene que la enseñanza explícita puede fomentar la adquisición del lenguaje si la estructura que se pretende enseñar está cercana a la siguiente estructura que se

¹⁹² M. S. Veggetti (2004), ob. cit., pág. 66.

¹⁹³ R. Ellis (1994), *Classroom Second Language Development*, Oxford, Pergamon, citado en M. Williams y R.L. Burden (1999), op cit., pág. 74.

adquiriría de forma natural en la interlengua del aprendiente¹⁹⁴. Kinginger identifica tres interpretaciones de la noción de ZDP en el ámbito de la ASL: 1) como vinculada al desarrollo de destrezas (*skills interpretation*); 2) como espacio donde brindar andamiaje (*scaffolding interpretation*) y 3) como ‘zona’ de reflexión metalingüística (*metalinguistic interpretation*)¹⁹⁵. La primera es la que asocia la ZDP a la teoría del input comprensible de Krashen (*i + 1*)¹⁹⁶, pero esta interpretación ha sido muy criticada y las diferencias han sido evidenciadas en numerosos estudios, entre los cuales destacan los de De Guerrero¹⁹⁷ y Dunn y Lantolf¹⁹⁸, además de otro artículo más reciente de Kinginger¹⁹⁹. Las principales diferencias entre la visión de Krashen y la de la ZDP de Vygotsky se pueden resumir el siguiente cuadro:

Krashen (i + 1)	versus	Vygotsky - ZDP
Visión del aprendizaje como un proceso preestablecido y previsible.		Visión del aprendizaje como un proceso de maduración sobre el que no hay previsión.
Alumno como receptor pasivo de input.		Alumno que aprende gracias a la interacción.
Alumno como aprendiente autónomo provisto de LAD (Language Acquisition Device).		Alumno como sujeto que construye su aprendizaje gracias a la mediación de instrumentos materiales y simbólicos.
Aprendizaje de una lengua extranjera como proceso igual al del aprendizaje de la L1.		Aprendizaje de cualquier disciplina como proceso orientado al ‘hacer juntos’.
Dicotomía entre aprendizaje y adquisición.		Alimentación mutua e interrelación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo.
Orden natural de las secuencias de aprendizaje.		Aprendizaje guiado según las secuencias de un currículo.

Cuadro 1. Krashen versus Vygotsky

Con respecto a la segunda interpretación, que considera la ZDP como el espacio donde brindar andamiaje, Kinginger advierte que el desigual nivel de competencia entre profesor y alumno podría convertir la interacción en un pretexto para la práctica oral de la gramática, en que el profesor se asegura de que el aprendiente es capaz de formular enunciados correctos sin preocuparse demasiado que comprenda la finalidad de lo que está haciendo²⁰⁰.

¹⁹⁴ M. Pienemann (1989), “Is language teachable? Psycholinguistics experiments and hypotheses”, *Applied Linguistics*, 10, 1, págs. 52-79, citado en M. Williams y R.L. Burden (eds.) (1999), op cit., pág. 74.

¹⁹⁵ C. Kinginger (2002), “Defining the zone of proximal development in US foreign language education”, *Applied Linguistics*, 23, págs. 240-261.

¹⁹⁶ Véase los estudios de L. Schinke-Llano (1993), “On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research”, *Language Learning*, 43, págs. 121-129 y también los de C. Gifford and J. Mullaney (1999), “From rhetoric to reality: applying the communication standards to the classroom”, *NECTFL Review*, 46, págs. 12-18, citados en C. Kinginger (2002), ob. cit., pág. 253.

¹⁹⁷ M. C. M. de Guerrero (1996), “Krashen’s *i + 1* and Vygotsky’s ZPD: really two very different notions”, *TESOL-GRAM*, 9, pág. 9

¹⁹⁸ W. Dunn y J. P. Lantolf (1998), “Vygotsky’s zone of proximal development and Krashen’s *i + 1*: incommensurable construct; incommensurable theories”, *Language Learning*, 48, págs. 411-442.

¹⁹⁹ C. Kinginger (2008), “*i + 1* # ZPD”, *Foreign Language Annals*, 34, 5, págs. 417-425.

²⁰⁰ C. Kinginger (2002), ob. cit., págs. 254-255.

Sin embargo, Lantolf y Thorne no descartan la posibilidad de considerar la ZDP como un espacio donde se pueda proporcionar andamiaje y opinan que la eficacia del mismo depende de la calidad de la interacción. Si por un lado el andamiaje derivado de la interacción profesor-alumno no se considera especialmente compatible con la Teoría de la Actividad, por otro el derivado de la interacción entre iguales puede ser eficaz²⁰¹. Por último, la tercera área de investigación identificada por Kinginger considera la ZDP como una ‘zona’ propicia para la reflexión metalingüística a partir de la retroalimentación resultante de la interacción entre tutor y aprendiente. Los estudios más interesantes en este ámbito son el de Aljaafreh y Lantolf (1994)²⁰² y el de Nassaji y Swain (2000)²⁰³. Aljaafreh y Lantolf han utilizado la noción de ZDP para analizar la relación entre corrección del error y aprendizaje de la lengua en las interacciones entre tutor y aprendiente durante la corrección de producciones escritas de tres alumnos de nivel pre-intermedio en un curso de inglés como lengua extranjera de la duración de ocho semanas. Los resultados de su estudio muestran que tanto la retroalimentación explícita como la implícita inciden en el desarrollo lingüístico; sin embargo, destacan que lo que marca la diferencia es la calidad de la retroalimentación que se le brinda al aprendiente. En este estudio la ZDP representa un marco de actividad que relaciona el nivel de desarrollo en un momento dado con el desarrollo potencial que se puede alcanzar a través de la colaboración con un tutor competente. Los dos autores señalan algunos mecanismos de ayuda relacionados con la intervención en la ZDP, tales como: una ayuda ‘graduada’ y ‘contingente’, que consiste en no ofrecer más ayuda de la necesaria (porque la excesiva ayuda reduce la capacidad de asimilación) e ir reduciéndola a medida que el aprendiente demuestre que sabe desenvolverse de manera autónoma; estos dos mecanismos están relacionados porque tanto el experto como el novato intentan, juntos, descubrir la ZDP del novato para decidir qué tipo de ayuda brindarle y en qué cantidad. Se trata, por tanto, de un proceso de reajuste continuo que depende de la evaluación dinámica y constante de las exigencias del novato para poder ‘ajustar’ (*tailoring*) la ayuda. Este proceso puede concretizarse sólo a través de una interacción colaborativa entre el experto y el novato, es decir a través de un ‘diálogo participativo’: sin una negociación dialógica es imposible descubrir la ZDP del novato. El análisis de las interacciones entre aprendientes y tutores realizado por Aljaafreh y Lantolf

²⁰¹ J. P. Lantolf y S. L. Thorne (2006), ob. cit., pág. 282.

²⁰² A. Aljaafreh y J. P. Lantolf (1994), “Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development”, *The Modern Language Journal*, 78, págs. 465-483.

²⁰³ H. Nassaji y M. Swain (2000), “A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles”, *Language Awareness*, 9, 1, págs. 34-51.

destaca una mejora de la competencia gramatical, que determinó que los aprendientes llegaran a ser cada vez más capaces de identificar y corregir sus propios errores en sus producciones escritas, pasando de un proceso de regulación dependiente del tutor (heterorregulación) a una mayor capacidad de autorregulación, a través de distintas etapas, que iban de la capacidad de identificar un error y de corregirlo a la cantidad y calidad de la asistencia necesaria para hacerlo. Para analizar el crecimiento microgenético de la interlengua de los aprendientes Aljaafreh y Lantolf siguieron dos criterios: el primero, orientado al análisis de la interlengua como producto, consistía en buscar signos de mejora en forma de paulatina reducción de errores en el uso de ciertas formas lingüísticas en las producciones escritas sucesivas a las sesiones de tutoría (*tutoring*); el segundo criterio, en cambio, estaba más orientado al análisis del proceso de aprendizaje y se planteaba buscar señales del desplazamiento del aprendizaje dirigido por el experto (heterorregulación) a la autorregulación del mismo por parte del novato. Según los autores esto dependía de la frecuencia con que el novato pedía ayuda y de la calidad de la misma que el experto ofrecía y han identificado cinco etapas de transición:

1. el aprendiente no es capaz ni de identificar cierto error ni de corregirlo, ni siquiera con la ayuda del experto, lo que significa que no tiene conciencia de ello. La tarea del tutor, por tanto, es la de llamar la atención del novato sobre el error, es decir activar el proceso de construcción de la ZPD.
2. el novato es capaz de identificar el error, pero no sabe corregirlo: es la ocasión propicia para empezar el diálogo participativo que lo llevará de la heterorregulación a la autorregulación. La retroalimentación más frecuente en este nivel es de tipo explícito.
3. el novato es capaz de identificar el error y también de corregirlo, pero tan sólo con la ayuda del experto: en esta etapa el aprendiente reconoce la importancia de la retroalimentación que el tutor le brinda y es capaz de reaccionar a la misma y de evaluarla. El tipo de retroalimentación se va moviendo de explícito a implícito.
4. el aprendiente reconoce y corrige sus propios errores recibiendo una retroalimentación mínima e implícita por parte del experto: el novato se está haciendo cargo de la corrección de sus propios errores, aunque este proceso todavía no se ha automatizado y hay regresiones (*backslidings*) o inseguridades que precisan la intervención del experto.

5. el novato usa cada vez más formas correctas de la LE en contextos distintos, lo que significa que éstas se han interiorizado y que el aprendiente puede controlar por sí solo su producción en LE (*self-regulation*).

Estos cinco niveles representan tres etapas de desarrollo de un fragmento de la interlengua: de la 1 a la 3 representan la heterorregulación (*other-regulation*); la 4 es una etapa intermedia entre la heterorregulación (*other-regulation*) y la autorregulación (*self-regulation*) y la 5 representa el logro de la autorregulación. Aljaafreh y Lantolf, además, han elaborado una escala de medición del nivel de regulación (*regulatory scale*) organizada en 13 puntos, cuyo objetivo es el de describir la relación entre el tipo de retroalimentación ofrecida por el tutor y el nivel de ZDP en que se ubica.

La escala va del punto 0, que marca el máximo grado de retroalimentación implícita, al punto 12, que indica el máximo grado de retroalimentación explícita.

0. Antes de la sesión de tutoría, el experto le pide al novato que lea, busque los errores y los corrija de manera autónoma. .
1. Construcción de un ‘marco de colaboración’ determinado por la presencia de un experto con función de ‘tutor’ y de un novato con función de ‘tutorado’²⁰⁴.
2. Lectura atenta del fragmento de texto que contiene el error tanto por parte del novato como del experto.
3. El experto indica que algo no está bien en el texto, sin decir qué es lo que no funciona.
4. El experto rechaza los intentos fracasados de corrección del error por parte del novato.
5. El experto ofrece más indicaciones acerca del segmento en que se encuentra el error.
6. El experto dice de qué tipo de error se trata, pero no señala directamente el error.
7. El experto indica cuál es error.
8. El experto rechaza los intentos de corrección del error por parte del novato.
9. El experto brinda claves que puedan ayudar al novato a llegar a corregir el error y producir la forma correcta.
10. El experto da la forma correcta.
11. El experto da alguna explicación acerca del uso correcto de esa forma.
12. El experto ofrece ejemplos de uso correctos, porque todas las otras formas de ayuda han fracasado.

Cuadro 2. Escala de regulación de las estrategias de retroalimentación explícitas e implícitas²⁰⁵.

Los errores cuyas estrategias de corrección (retroalimentación explícita) si sitúan en la parte baja de la escala (del punto 10 al 12) significan que la ZDP del novato no está lista para entender y corregir ese error, mientras que los errores cuyas estrategias de corrección (retroalimentación implícita) se ubican en los puntos de 1 a 3 de la escala indican que la

²⁰⁴ Utilizamos, de aquí en adelante, las traducciones de los términos ingleses *tutor* (tutor) y *tutoree* (tutorado) adoptadas en la bibliografía especializada en español. Como punto de referencia se ha utilizado la página web del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>

²⁰⁵ A. Aljaafreh y J. P. Lantolf (1994), ob. cit., pág. 471. La traducción es mía y me considero responsable de cualquier posible interpretación errónea.

ZDP está activa y es un terreno fértil para que el novato llegue a la autorregulación. Además, los dos autores subrayan que aunque alumnos diferentes cometan el mismo error, esto no significa que necesitan el mismo tipo de retroalimentación ni la misma cantidad de ayuda, ya que todo depende del punto de su ZDP en que se ubica el error y esto es así porque:

[...] a learner who is able to produce a particular structure as a consequence of more strategic (i. e. implicit) forms of regulation (for example, the collaborative frame) is developmentally more advanced than one who needs direct and explicit feedback for the same property. This means that linguistic forms alone do not provide us with the full picture of a learner's developmental level. It is essential to know the degree to which other-regulation, or mediation, impacts on the learner's production of particular forms²⁰⁶.

En un estudio sucesivo, apoyándose en los mismos datos empíricos de la investigación de 1994, Lantolf y Aljaafreh²⁰⁷ analizan las regresiones que se manifiestan en el desarrollo de la LE y las diferencian del concepto de retroceso (*backsliding*) evidenciado por los investigadores de la teoría de la interlengua (véase cap. 1). Como el aprendizaje ocurre en la ZDP, la regresión se manifiesta no sólo en la interlengua entendida como producto sino que repercute también en la calidad y la frecuencia de la heterorregulación; esto significa que hay regresión también en los procesos cognitivos. Según los autores, cualquier tipo de desarrollo es un proceso dinámico y bidireccional, en el sentido que no es el simple pasaje de una etapa a la siguiente hasta llegar a la última que completaría la trayectoria. Desde el punto de vista de la teoría sociocultural el desarrollo –tanto lingüístico como cognitivo– es un proceso de reajuste continuo, irregular y resbaladizo; dadas estas condiciones, los autores concluyen que “regression is not all that unusual; on the contrary, it is to be expected, even in the case of so-called expert knowers and performers, including native speakers and writers of a language”²⁰⁸.

El estudio de Nassaj y Swain²⁰⁹ ha usado la escala de regulación de las estrategias de retroalimentación de Aljaafreh y Lantolf (1994) para comparar la eficacia de dos formas de retroalimentación con dos sujetos diferentes (dos alumnos coreanos aprendientes de inglés lengua extranjera de nivel intermedio): al primero se le brindaba una retroalimentación que seguía las etapas de sensibilización de la escala de Aljaafreh y Lantolf, mientras que al segundo se le daba una retroalimentación en que las estrategias empleadas por el tutor se

²⁰⁶ A. Aljaafreh y J. P. Lantolf (1994), ob. cit., pág. 480.

²⁰⁷ J. P. Lantolf y A. Aljaafreh (1995), “Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience”, *International Journal of Educational Research*, 23, págs. 619-632.

²⁰⁸ J. P. Lantolf y A. Aljaafreh (1995), ob. cit., pág. 631.

²⁰⁹ H. Nassaj y M. Swain (2000), ob. cit., págs. 34-51.

alternaban al azar. El objetivo era el de demostrar que si la retroalimentación se inserta en el punto adecuado de la ZDP y si es de calidad (que a su vez depende del diálogo participativo entre tutor-aprendiente en un *continuum* de lo implícito a lo explícito) se logra una mayor atención y control que cuando no sigue pautas predefinidas. Los resultados de este estudio sugieren que la ayuda que se ha brindado en la ZDP es más eficaz que la ayuda ofrecida al azar y, además, subrayan que la atención a la forma juega un papel importante en el desarrollo de la competencia gramatical.

Tharp y Gallimore²¹⁰ han analizado lo que pasa en las distintas etapas del aprendizaje cuando éste se inserta en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir en cualquier contexto en que haya un compañero experto que comparta la misma experiencia de aprendizaje. En un primer momento el aprendiente no sabe hacer algo pero está motivado para aprender a hacerlo. En esta etapa el diálogo desempeña un papel estratégico, ya que contribuye a la creación del andamiaje (*scaffolding*), es decir cualquier estrategia didáctica que se lleve a cabo a través del diálogo colaborativo en que un aprendiente experto puede ayudar a un novato a adquirir niveles más altos de autorregulación. El andamiaje es un mecanismo fundamental para la activación de la ZDP, ya que es lo que hace que la interacción sea significativa. El concepto de andamiaje fue usado por primera vez por Vygotsky y Luria con respecto al modo en que los adultos les enseñan a los niños a usar los instrumentos de mediación cultural²¹¹; luego fue usado por Bruner (1978) como metáfora de los esfuerzos de las madres para mantener una conversación con sus hijos e, indirectamente, promover la adquisición del lenguaje y, finalmente, fue utilizado en el campo de la psicología educativa por Wood, Bruner y Ross (1976), quienes identificaron seis acciones fundamentales que el experto tiene que cumplir para que el andamiaje sea eficaz:

1. captar la atención de su interlocutor;
2. ir reduciendo las posibles desviaciones de la tarea para poderla controlar mejor;
3. mantener el control y orientarlo a la consecución del objetivo que se ha planteado;
4. señalar los puntos críticos;
5. evitar la frustración del novato;
6. ofrecer modelos de soluciones posibles.

²¹⁰ R. G. Tharp y R. Gallimore (1988), *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning and Schooling in Social Contexts*, New York, Cambridge University Press, citados en M. S. Veggetti (2004), ob. cit., págs. 85-87.

²¹¹ Citado en R. Van der Veer y J. Valsiner (1991), *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*, Oxford, Blackwell.

El éxito del andamiaje dependerá de la capacidad del experto de gestionar la interacción entre la tarea a llevar a cabo y las necesidades del aprendiente/novato²¹².

Un modelo más reciente para el análisis del andamiaje es la Escala de Lidz (1991)²¹³, que se basa en el concepto vygotkiano de ZDP y en los trabajos de Feuerstein sobre la evaluación dinámica (*dynamic assessment*). Lidz se refiere al andamiaje entre adultos y niños e identifica doce comportamientos observables en el adulto durante la interacción con el niño; De Guerrero y Villamil, en sus estudios de 1994, 1998 y 2000²¹⁴ la aplican también al análisis de la interacción entre aprendientes hispanohablantes de inglés en Puerto Rico durante la revisión de producciones escritas en inglés en que uno de los dos trabaja como revisor del texto escrito por el otro (véase cuadro 3). En el campo de la adquisición de lenguas extranjeras el andamiaje puede configurarse también como la ayuda que el aprendiente más experto le brinda al que lo es menos para facilitar el desarrollo de su interlengua. La interacción puede darse entre aprendientes con el mismo nivel de competencia en la LE, entre aprendientes de los cuales uno tiene un nivel de competencia en la LE superior al otro y también entre hablantes nativos y no nativos de la LE.

El trabajo de investigación que se presenta en esta tesis se centra en el análisis de la interacción y de sus efectos en parejas de aprendientes nativos y no nativos de los cuales cada uno está estudiando la lengua del otro (español e italiano). En esta perspectiva se considera como experto al nativo y el andamiaje entre ellos es dinámico y mutuo, ya que los roles de tutor (*tutor*) y tutorado (*tutoree*) se alternan continuamente (véase cap. 3). Wells considera inadecuado el uso de la metáfora del andamiaje (*scaffolding*) para definir la ayuda colaborativa entre iguales en la revisión de producciones escritas porque, según él, no hay mucha diferencia en la competencia en LE de los dos participantes, por lo tanto ninguno de los dos es un tutor competente: por este motivo sugiere el uso de la fórmula ‘collaborative problem-solving’ para referirse a la interacción entre aprendientes de una LE²¹⁵. De Guerrero y Villamil opinan que la competencia de los aprendientes puede variar

²¹² M. C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (2000), “Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision”, *The Modern Language Journal*, 84, 1, pág. 52.

²¹³ C. S. Lidz (1991) *Practitioner’s Guide to Dynamic Assessment*, New York, Guilford Press.

²¹⁴ M. C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (1994), “Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision”, *The Modern Language Journal*, 78, 4, págs. 484-496; O. S. Villamil y M. C. M. de Guerrero (1998), “Assessing the impact of peer revision on L2 writing”, *Applied Linguistics*, 19, págs. 491-514; M. C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (2000), “Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision”, *The Modern Language Journal*, 84, 1, págs. 51-68.

²¹⁵ G. Wells (1998), “Using L1 to Master L2: A response to Anton and DiCamilla’s “Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom”, *Canadian Modern Language Review*, 54, págs. 343-353.

de manera significativa y que éstos pueden asumir el papel de tutores aunque no hayan sido expresamente designados para ello. Por estos motivos estas dos autoras proponen la definición de *mutual scaffolding* (andamiaje mutuo) como una extensión de la metáfora tradicional del *scaffolding* que incluya elementos típicos de la interacción bilateral y de la ayuda mutua entre aprendientes²¹⁶.

1. *Intencionalidad*: intentar mantener la interacción, captar la atención del interlocutor y mantener la voluntad de cumplir con el objetivo planteado.
2. *Significatividad*: destacar lo que se considera importante que el interlocutor observe, señalar las diferencias relevantes ofreciendo información detallada al respecto.
3. *Trascendencia*: ayudar al interlocutor a relacionar lo que está haciendo con experiencias previas e invitarlo a aplicarlo en el futuro.
4. *Punto de vista*: intentar ver lo que se está haciendo con los ojos del interlocutor.
5. *Compartir experiencias*: relacionar experiencias pasadas del tutor/experto con lo que se está haciendo para que el interlocutor/novato tome conciencia de ello.
6. *Control de la tarea*: gestionar la actividad de manera que el interlocutor/novato llegue a solucionar el problema activando las estrategias necesarias.
7. *Aprobación*: mantener alta la autoestima del interlocutor/novato.
8. *Reto*: mantener la dificultad de la actividad dentro de la ZPD del interlocutor/novato: no demasiado fácil pero tampoco demasiado difícil para evitar el desánimo y la sensación de incapacidad.
9. *Diferenciación psicológica*: evitar la competencia con el novato, desplazar la atención de la figura del experto a la del novato.
10. *Sintonía*: entender la actitud y el estado de ánimo del interlocutor-novato y comportarse conforme a ello, intentando entrar en sintonía.
11. *Participación afectiva*: manifestar afecto hacia el interlocutor-novato y expresar participación en lo que se está haciendo juntos.
12. *Cambio*: comunicar al interlocutor-novato sus progresos y avances.

Cuadro 3. Escala de Lidz (1991) adaptada por De Guerrero y Villamil (2000)²¹⁷

De cara a la investigación que se presenta en esta tesis, consideramos que la definición de De Guerrero y Villamil refleja perfectamente el espíritu de la interacción que hemos querido forjar entre los aprendientes involucrados en nuestro proyecto. En el mismo

²¹⁶ M. C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (2000), ob. cit., pág. 66.

²¹⁷ M. C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (2000), ob. cit., pág. 53. La traducción es mía y me considero responsable de cualquier interpretación errónea del texto original.

artículo, las dos autoras resumen los estudios más interesantes relacionados con la revisión de producciones escritas entre iguales en el campo de la ASL y concluyen que este tipo de retroalimentación se caracteriza por un esfuerzo interpsicológico hacia la intersubjetividad, entendida como un estado de compromiso común hacia la tarea, en el que los roles (revisor/escritor; novato/experto) se intercambian entre los participantes. Esta actitud se concretiza en manifestaciones de solidaridad y en el uso de estrategias discursivas como aconsejar y dar explicaciones, en las que la L1 se considera un recurso útil para mantener el control de la comunicación.

Donato, con el objetivo de observar de qué manera los aprendientes logran influir mutuamente en el desarrollo de sus respectivas interlenguas a través de la interacción entre iguales, afirma que los aprendientes pueden ‘co-construir mutuamente la ayuda’ de una manera parecida a lo que hacen los expertos cuando ayudan a los novatos²¹⁸. En un estudio sucesivo de 2004 el mismo autor explica que la interacción dialógica es un potente recurso de apropiación de dominio lingüístico porque los aprendientes, juntando sus conocimientos, llegan a llevar a cabo tareas que no serían capaces de hacer solos²¹⁹. Otha opina que

development [de la interlengua] can be seen in the ‘subtle interactional details’ of these interactions. In essence, learners create their own language learning activity in the microinteractional patterns of their turns at talk²²⁰

y Swain añade que

as each participant speaks, their ‘saying’ becomes ‘what they said’ providing an object for reflection. Their ‘saying’ is cognitive activity, and ‘what is said’ is an outcome of that activity. Through saying and reflecting on what is said, new knowledge is constructed²²¹.

El proyecto llevado a cabo por Zapata y Jiménez Jiménez²²² no sólo es un ejemplo concreto de ‘investigación-acción’ aplicada a la enseñanza de idiomas, sino que también la modalidad con que se ha realizado representa un modelo muy útil para nuestro trabajo. El objetivo del proyecto de Zapata y Jiménez Jiménez era el de promover la colaboración entre 16 parejas de aprendientes anglohablantes de español lengua extranjera de nivel intermedio y

²¹⁸ R. Donato, (1994), ob. cit., pág. 41.

²¹⁹ R. Donato (2004), “Aspects of collaboration in pedagogical discourse”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, págs. 284-302.

²²⁰ A. S. Otha (2000), “Re-thinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar”, en J. P. Lantolf (eds.), ob. cit., pág. 62.

²²¹ M. Swain (2000), ob. cit., pág. 113.

²²² G. Zapata y A. Jiménez-Jiménez (2000), “Vygotsky’s zone of proximal development in e-mail and face-to-face L2 Spanish peer reviews”. Conference presentation at the Modern Language Association (Panel 730: Feedback and Language Learning), Washington DC, December 30, 2000, citado en J. P. Lantolf y S. L. Thorne (eds.) (2007), ob. cit., págs. 254-260. Consta que este estudio no se ha publicado.

avanzado para potenciar la ZDP en la expresión escrita. En esta perspectiva la ZDP no es sólo un modelo del proceso de desarrollo cognitivo sino también una herramienta que los profesores podemos utilizar para identificar las capacidades ‘latentes’ de nuestros alumnos. Zapata y Jiménez Jiménez formaron parejas en que alumnos de un nivel avanzado de ELE corregirían trabajos escritos de alumnos de nivel intermedio. El objetivo era el de crear las condiciones que activaran la ZDP a través del proceso de revisión entre iguales. Las preguntas que se plantearon los dos autores eran: ¿qué tipo de retroalimentación les brindan los alumnos-revisores a sus compañeros? ¿La corrección entre iguales a través del correo electrónico puede activar la ZDP de los alumnos con un nivel más bajo de competencia escrita en la LE? Los alumnos-revisores enviaron su retroalimentación por correo electrónico escrita en su L1 (es decir en inglés)²²³, y tanto a los alumnos-escritores como a los revisores se les pidió que contestaran a una serie de preguntas para obtener información sobre la percepción y los efectos que había provocado la actividad de revisión en los revisores y de recepción-comprensión de la retroalimentación correctiva en los escritores. Los resultados de la encuesta demuestran que la experiencia tuvo una acogida muy positiva entre los participantes y, a nivel metodológico, destacan que la práctica del andamiaje mutuo permite enfrentarse de manera constructiva y colaborativa a la tarea de escribir y les brinda a los participantes la oportunidad de desarrollar sus capacidades cognitivas como analistas del lenguaje. Un aspecto interesante es que de las 185 revisiones hechas por los alumnos de nivel avanzado, 160 eran de tipo gramatical (concordancia sujeto-verbo, pronombres, artículos, morfología verbal, tiempos y modos verbales, ortografía, orden de las palabras) mientras que las 25 revisiones restantes, relacionadas con el contenido, se referían a la necesidad de reformular por dificultad de comprensión, al uso de léxico inadecuado y a la adición o eliminación de información. Queda claro, por lo tanto, que los alumnos-revisores se fijaron casi exclusivamente en la forma y mucho menos en el contenido; esto repercutió de manera positiva en ambos grupos de aprendientes, quienes adquirieron mayor conciencia acerca de la lengua que estaban aprendiendo. El experimento se desarrolló sólo con un texto escrito y en tan sólo una clase en cada uno de los dos grupos. A la luz de los prometedores resultados obtenidos Thorne sugiere unos cambios (marcados con * y en cursiva en el gráfico) que, si se aplicaran por un período de investigación más largo, podrían brindar resultados más significativos:

²²³ Sobre la función de la L1 véase el apartado 2.5 de este capítulo.

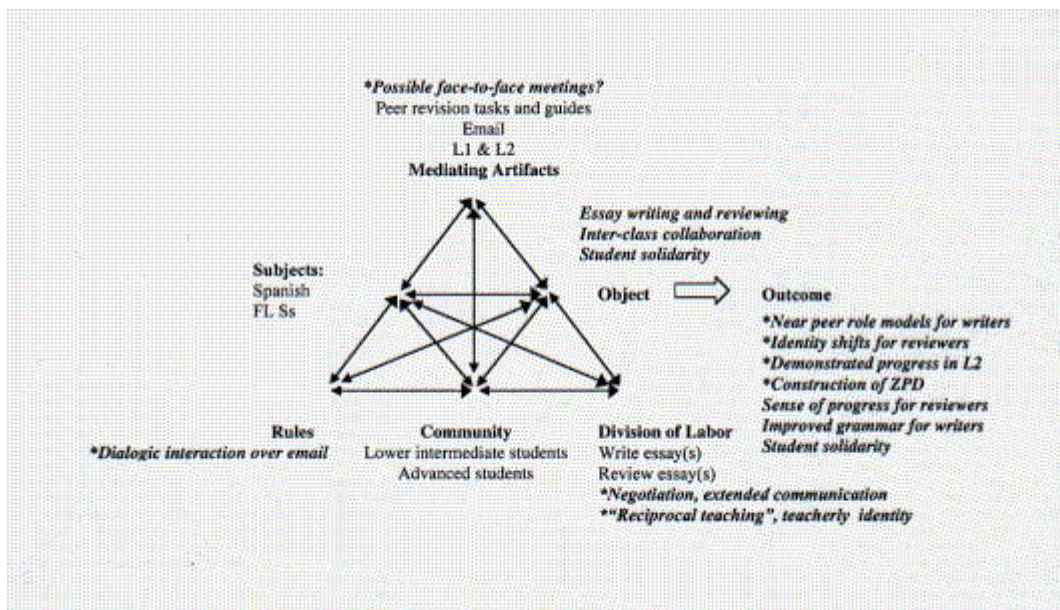


Gráfico 4. El sistema de revisión entre iguales y las innovaciones posibles²²⁴

Thorne propone que el campo ‘reglas’ no se limite tan sólo a un intercambio, sino que incorpore una interacción más duradera, de manera que los escritores y los revisores puedan estar en contacto y ofrecer mayor cantidad de retroalimentación, ya que esto determinaría un aumento de la interacción y de la enseñanza mutua en el campo de la ‘división del trabajo’. Además, un período de interacción más largo favorecería la construcción de relaciones más sólidas y una mayor participación interpersonal, lo que, entre otras cosas, desembocaría en un resultado (*outcome*) en el que los alumnos de nivel avanzado adquirirían una mayor conciencia de la importancia de desempeñar bien su papel de revisores. Esto no sólo repercutiría en la atención prestada a las correcciones y a la retroalimentación, sino que estos aprendientes se convertirían en un modelo para los de nivel intermedio, promoviendo una mayor calidad del proceso de adquisición de la LE.

2.4. Interacción, atención a la forma y conciencia lingüística

La función de la conciencia lingüística²²⁵ fue conceptualizada por primera vez por Hawkins en los años '70 en el contexto de una nueva definición de los currícula escolares británicos en la que se destacaba la necesidad de crear un ‘puente’ entre la enseñanza de la L1 y la de

²²⁴ J. P. Lantolf y S. L. Thorne (eds.) (2006), ob. cit., pág. 259.

²²⁵ Traducción española del inglés “language awareness”, véase el *Diccionario de términos clave de ELE* en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm

la o las lenguas extranjeras. En palabras de Hawkins “the chief aim of awareness of language will be to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted... [...] to be able to step outside their mother tongue and see it in some kind of perspective”²²⁶. Moreno García define la conciencia lingüística como “el conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla”²²⁷. La conciencia lingüística es, por tanto, el resultado de un proceso de concienciación. Van Lier define la concienciación como “la totalidad de esfuerzos que realiza el individuo para dar sentido al mundo y a su lugar en él” y afirma que “las relaciones sociales y las experiencias con otras personas constituyen el núcleo y el motor en la construcción de la conciencia. ‘Construimos’ nuestra conciencia a través del lenguaje y continuamos ‘atendiéndola’ y ‘extendiéndola’ a través del lenguaje”²²⁸; también Ernst Pöppel subraya que “se sitúa siempre en un contexto social. Sin los demás no existe concienciación”²²⁹. Con respecto a la noción de conciencia lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras es importante distinguir entre toma de conciencia intuitiva del lenguaje y conocimiento metalingüístico. Van Lier relaciona esta distinción con el aprendizaje implícito (sin instrucción o natural) y explícito (con instrucción o formal)²³⁰ y puntualiza que “la toma de conciencia sobre el lenguaje no requiere la habilidad para describir una característica lingüística utilizando terminología gramatical, sino más bien el intento de controlar y manipular el material disponible”²³¹. Para describir el conocimiento metalingüístico Van Lier emplea la metáfora del iceberg: “si el conocimiento metalingüístico es la punta de un sólido iceberg de la toma de conciencia sobre el lenguaje, tendrá un papel crucial en el aprendizaje de la lengua. En cambio, si es la punta sin que exista el iceberg, será insignificante y se hundirá sin dejar rastro”²³².

La idea de Krashen de que no había posibilidad de transvase entre adquisición y aprendizaje ha sido muy criticada y los estudios más recientes, entre los cuales destacan los

²²⁶ E. W. Hawkins (1987), *Awareness of Language: an Introduction* (revised edition), Cambridge, Cambridge University Press, pág. 4 y pág. 18 citadas en E. W. Hawkins (1999), “Foreign Language Study and Language Awareness”, *Language Awareness*, 8, 3/4, pág. 128.

²²⁷ C. Moreno García (2007), “Gramática y atención a la forma. Sentido y sensibilidad”, 2ª parte, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 20, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pág. 24.

²²⁸ L. Van Lier (2002), “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas” en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.), ob. cit., pág. 40

²²⁹ Citado en L. Van Lier (2002), ob. cit., pág. 44.

²³⁰ El aprendizaje implícito sería lo que Krashen llama “adquisición” y el aprendizaje explícito sería lo que Krashen llama “aprendizaje”.

²³¹ L. Van Lier (2002), ob. cit., págs. 44-45.

²³² L. Van Lier (2002), ob. cit., pág. 45.

de Ellis, sostienen que el conocimiento implícito y explícito interactúan y que la instrucción explícita acelera la adquisición²³³. Desde una perspectiva cognitiva y neurobiológica Ellis afirma que la concienciación actúa como un puente que facilita el acceso al sistema nervioso, al que se refiere como un espacio teatral en que se organiza nuestra interpretación del mundo. En este ‘teatro’ la concienciación es como una luz en la escena: la información contenida en esta ‘luz’ se distribuye en el cerebro de manera inconsciente. Así, como desde la escena de un teatro la acción de pocas personas llega al público, de la misma forma la toma de conciencia sobre un número limitado de input permite el acceso a un número más amplio de fuentes de conocimiento:

consciousness is the publicity organ of the brain. It is a facility for accessing, disseminating and exchanging information and for exercising global coordination and control: consciousness is the interface. Paying attention –becoming conscious of some material– seems to be the sovereign remedy for learning anything, applicable to many very different kinds of information. It is the universal solvent of the mind²³⁴.

En el campo de la ASL se ha discutido mucho sobre el papel y la eficacia de la enseñanza explícita de la lengua y la convicción generalizada es que llamar la atención del aprendiente sobre distintos aspectos (fonológicos, gramaticales, pragmáticos etc.) facilita el aprendizaje, aunque su éxito depende de la dimensión lingüística en que se realice: parece más eficaz en la sintaxis y menos en el léxico, más en las normas gramaticales simples que en las complejas. En la mayoría de los casos, los aprendientes sacan provecho de una combinación de input explícito e implícito. Röhr y Gánem Gutiérrez, empleando test de medición específicos con alumnos universitarios anglohablantes de español y alemán como lengua extranjera, han analizado la relación entre conocimiento metalingüístico y variables individuales, como por ejemplo la aptitud para el estudio de lenguas extranjeras, la memoria y las experiencias previas de aprendizaje de idiomas. Su estudio ha demostrado que el factor que más influye en el desarrollo de la conciencia lingüística es la exposición a la lengua extranjera en contextos de instrucción formal (escuelas y universidades, así como centros de enseñanza de idiomas); asimismo, ha destacado que la aptitud al aprendizaje de idiomas y la capacidad de memorizar tienen escasa relación con la conciencia lingüística²³⁵.

²³³ N. C. Ellis (2005), “At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge”, *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 27, pág. 307.

²³⁴ N. C. Ellis (2005), ob. cit., pág. 312. Desde “paying attention...” hasta el final de la cita son palabras de B. J. Baars (1997), “In the theatre of consciousness: Global workspace theory, a rigorous scientific theory of consciousness”, *Journal of Consciousness Studies*, 4, págs. 229-304; la cita está sacada de la pág. 304.

²³⁵ K. Röhr y G. A. Gánem Gutiérrez (2009), “The status of metalinguistic knowledge in instructed L2 learning”, *Language Awareness*, 18, 2, págs. 165-181.

Schmidt, en su conocida *Noticing Hypothesis* (1990)²³⁶, considera la conciencia lingüística como una condición indispensable para que el input se convierta en intake y sostiene que para que esto ocurra es fundamental llamar la atención de los aprendientes sobre los aspectos formales de la lengua. En un artículo sucesivo de 1994 Schmidt identifica cuatro niveles de adquisición de la conciencia lingüística:

1. la intención (*intention*), que se refiere a la voluntad deliberada del aprendiente de prestar atención al input;
2. la atención (*attention*), que se refiere a la detección del input;
3. la concienciación (*awareness*), que se refiere a la toma de conciencia, por parte del aprendiente, de que se está fijando en el input;
4. el control (*control*), que se refiere a la capacidad del aprendiente de controlar su producción²³⁷.

Las críticas a la *Noticing Hypothesis* de Schmidt proceden sobre todo de aquellos estudiosos que defienden la validez exclusiva del aprendizaje implícito y de los que sugieren matizar la afirmación tajante de conciencia lingüística como condición *sine qua non* para que haya aprendizaje, aunque reconocen el papel facilitador de la misma en la ASL. Otros, como por ejemplo Truscott²³⁸, la han tachado de no tener validez empírica, ya que parece obvio que para aprender algo hay que prestar atención a ello. Desde nuestro punto de vista esta última crítica es bastante simplista porque no le presta la suficiente atención al concepto de atención (válgame el juego de palabras).

Como apuntan Tomlin y Villa, en el campo de la ASL la atención presenta cuatro características básicas:

1. es un sistema con capacidad limitada;
2. es el resultado de un proceso de selección;
3. conlleva un procesamiento controlado antes que automático del *input*, lo cual significa que hay tareas que requieren más atención que otras;
4. conlleva la capacidad de coordinar diferentes estímulos, ya que puede que sea necesario prestar atención simultáneamente a más de un input²³⁹.

²³⁶ R. W. Schmidt (1990), "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, págs. 129-158.

²³⁷ R. W. Schmidt (1994), "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *ALLA Review*, 11, págs. 11-26.

²³⁸ J. Truscott (1998), "Noticing in second language acquisition: A critical review", *Second Language Research*, 14, 2, págs. 103-135.

²³⁹ R. S. Tomlin y V. Villa (1994), "Attention in cognitive science and second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 16, págs. 183-203.

Por su parte Posner y Petersen describen tres componentes de la atención:

1. la alerta (*alertness*), que indica la disposición a recibir input: cuanto más alto sea el nivel de alerta, más rápido será el proceso de selección del input; pero, si la selección es demasiado rápida la atención es de calidad inferior;
2. la orientación (*orientation*), que se refiere a la capacidad de seleccionar, entre muchos, el input hacia el que se dirige la atención²⁴⁰;
3. la detección (*detection*), que se refiere a la ‘grabación’ (*registration*) cognitiva del input. Una vez que el input ha sido captado se vuelve disponible para el procesamiento en el futuro²⁴¹.

De acuerdo con Robinson “these different positions can be reconciled if the concept of noticing is defined to mean detection plus rehearsal in short-term memory, prior to encoding in long-term memory”²⁴². A la luz de esta afirmación, Al-Hejin concluye que es necesario superar cierto umbral antes que el input detectado por la memoria a breve plazo llegue a ser asimilado de manera consciente²⁴³. Borg destaca cinco características fundamentales para un enfoque orientado al desarrollo de la conciencia lingüística²⁴⁴:

1. la percepción del lenguaje como una entidad dinámica antes que fija y estática: está relacionada con una visión constructivista del conocimiento, que promueve la interacción entre aprendientes por medio de actividades de exploración y descubrimiento sobre el funcionamiento del lenguaje y considera las posibles inferencias ambiguas acerca de normas lingüísticas como puntos de vista ‘alternativos’ respecto a los tradicionalmente fijados en los textos.
2. la participación activa de los aprendientes en el análisis del lenguaje, a menudo entre ellos; se trata, de hecho, de estimular la producción de metalenguaje, es decir del ‘hablar sobre la lengua’. Swain llama este tipo de actividad *linguaging*, lo define como “the use of language to mediate cognitive activity” y apunta que “one of the ways of learning a second language is linguaging about language” porque esto facilita el

²⁴⁰ La orientación se diferencia de la alerta en que un aprendiente puede estar dispuesto a aprender pero puede que no sepa sobre qué aspecto del input orientar su atención (por ejemplo si hacia el sentido o hacia la forma).

²⁴¹ M. I. Posner y S.E. Petersen (1990), “The attention system of the human brain“, *Annual Review of Neuroscience*, 13, págs. 25-42, citados en B. Al-Hejin (2004), “Attention and Awareness: Evidence from cognitive and second language acquisition research”, *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4, 1, pág. 3.

²⁴² P. Robinson (1995), “Review Article: Attention, memory and the noticing hypothesis”, *Language Learning*, 45, pág. 296 citado en B. Al-Hejin, (2004), ob. cit., pág. 18.

²⁴³ B. Al-Hejin (2004), ibídem.

²⁴⁴ S. Borg (1994), “Language awareness as a methodology: implications for teachers and teacher training”, *Language Awareness*, 12, 2, págs. 96-108.

proceso de interiorización²⁴⁵. En español se podría definir el proceso de ‘hablar sobre la lengua’ como ‘reflexión metalingüística’ y el producto de este proceso como ‘metalenguaje’²⁴⁶.

3. la participación de los aprendientes en actividades de exploración y descubrimiento acerca del funcionamiento del lenguaje: a este propósito Van Lier subraya la importancia de la interacción como ‘oportunidad de aprendizaje’, que puede producirse de forma espontánea o puede ser propuesta –a través de actividades específicas– y sostiene que estudiar las interacciones entre aprendientes y entre aprendientes y profesores sería una manera “de sacar a la luz oportunidades para reducir la imposición de la enseñanza y permitir que los aprendientes sean las personas perceptivas, activas e interactivas que tienen el derecho a ser”²⁴⁷;
4. el desarrollo no sólo de conocimientos acerca del lenguaje, sino también de estrategias de aprendizaje, lo que favorecería también el desarrollo de la autonomía del aprendiente;
5. la implicación cognitiva y afectiva de los aprendientes: Van Lier resume muy bien este concepto en tres palabras clave: implicación consciente (*conscious engagement*); análisis profundizado del proceso (*depth of processing*) y compromiso a aprender (*commitment to learning*)²⁴⁸.

Svalberg relaciona la conciencia lingüística con el compromiso con la lengua (*engagement with language*) que define como: “a cognitive, and/or affective, and/or social state and a process in which the learner is the agent and the language is the object and may be the vehicle (means of communication)”²⁴⁹. Con la definición de lengua como ‘objeto’ se refiere a la reflexión metalingüística y al metalenguaje que de ella se origina, mientras que con la de

²⁴⁵ M. Swain (2000), ob. cit., pág. 105.

²⁴⁶ De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, “el metalenguaje es el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla. No se trata, como tal vez el término podría sugerir, de un tipo de lenguaje distinto del que se puede utilizar con otros fines, sino de una función con la que pueden ser usadas todas las lenguas naturales; con esta función, la lengua misma (el código lingüístico) se toma como objeto del enunciado que se formula [...] En el contexto de enseñanza de segundas lenguas, el metalenguaje se utiliza para describir el sistema lingüístico que los aprendientes utilizan. Con ello, se busca ampliar el conocimiento lingüístico declarativo o el conocimiento explícito, con el fin de desarrollar la conciencia lingüística”, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. En este trabajo utilizaremos el término ‘metalenguaje’ también para referirnos al lenguaje que los aprendientes utilizan para verbalizar sus creencias e hipótesis sobre la L1 o la LE.

²⁴⁷ L. Van Lier (2002), ob. cit., pág. 50.

²⁴⁸ L. Van Lier (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*, *Applied linguistics and language study*, New York, General Editor C.N. Candlin, Longman.

²⁴⁹ A. Svalberg (2009), “Engagement with language: interrogating a construct”, *Language Awareness*, 18, 3, pág. 244.

lengua como ‘vehículo de comunicación’ se refiere al uso de la lengua con fines puramente comunicativos. Según esta autora la conciencia lingüística puede considerarse o bien como el resultado del compromiso con la lengua o bien como la causa que lo origina:

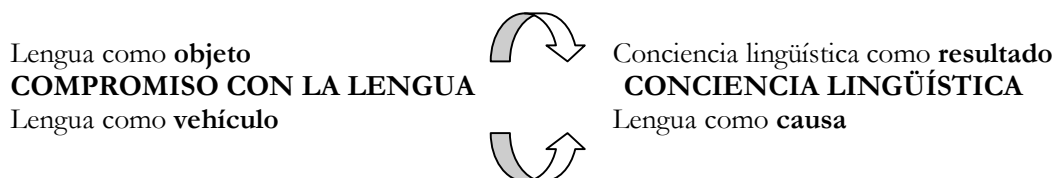


Gráfico 5. Relación entre el compromiso con la lengua y la conciencia lingüística²⁵⁰

Svalberg, además, señala los factores cognitivos, afectivos y sociales que pueden favorecer u obstaculizar el compromiso con la lengua y puntualiza que no sólo interactúan entre sí, sino que dependen también de las características individuales y del contexto de aprendizaje.

Entre las técnicas más empleadas para el desarrollo de la reflexión metalingüística hay actividades de descubrimiento, de reconstrucción textual y de reformulación. Esta última podría considerarse una forma de retroalimentación en que se reproduce un texto escrito por el aprendiente manteniendo intacto el contenido e interviniendo de manera mínima en la forma para que ésta sea más parecida a lo que diría un nativo. Este tipo de actividad permite un incremento de la concienciación en diferentes niveles de lengua entre los cuales destacan el discursivo, el sintáctico y el léxico. La técnica de la reformulación ha sido objeto de varios estudios, entre los cuales destacan los de Qi y Lapkin 2001²⁵¹; Swain y Lapkin 2002²⁵² y Adams 2003²⁵³.

Rijlaarsdam y Cozujin, que han observado los efectos de la revisión entre iguales de textos escritos, apuntan que las actividades en que los alumnos tenían que reflexionar sobre sus propias producciones escritas y las de sus compañeros promocionaron la concienciación acerca de la lengua²⁵⁴.

²⁵⁰ Gráfico sacado de Svalberg (2009), ob. cit., pág. 248. La traducción es mía.

²⁵¹ D. Qi y S. Lapkin (2001), “Exploring the role of noticing in a three stage second language writing task”, *Journal of Second Language Writing*, 10, págs. 277-303.

²⁵² M. Swain y S. Lapkin (2002), “Talking it through: two French immersion learners’ response to reformulation”, *International Journal of Educational Research*, 37, 3/4, págs. 284-304.

²⁵³ R. Adams (2003), “L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development”, *Language Teaching Research*, 7, 3, págs. 347-376.

²⁵⁴ G. Rijlaarsdam y M. Cozujin (2000), “Stimulating awareness of learning in the writing curriculum”, en A. Camps; M. Milian (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam, Amsterdam University Press, págs. 167-202.

Arnó sugiere que

el trabajo en grupo se ha revelado como un marco efectivo para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, puesto que, a través de un contexto informal de aprendizaje como la interacción entre iguales durante la realización de tareas diseñadas para fomentar la reflexión metalingüística, los alumnos pueden poner en práctica una diversidad de estrategias de tipo cognitivo, interactivo y comunicativo que les permitirá explorar y verbalizar sus representaciones mentales sobre la lengua, responsabilizarse de su propio aprendizaje y aprender a trabajar de forma cooperativa²⁵⁵.

Creemos que lo mismo se puede decir con respecto al trabajo en parejas, sobre todo si están formadas por un hablante nativo y otro no nativo cada uno de los cuales es aprendiente de la lengua materna del otro. Además, en este caso, la actividad de reflexión metalingüística se desarrolla simultáneamente en dos idiomas, la L1 y la LE, aunque el metalenguaje podría manifestarse en las respectivas L1. Arnó apunta que la interacción entre iguales fomenta un discurso de tipo exploratorio que puede realizarse “mediante tareas comunicativas específicamente diseñadas para promover el intercambio de información y la resolución de problemas relacionados con cuestiones lingüísticas” ya que “la interacción entre iguales resulta un marco idóneo en el que pueden surgir de forma evidente las representaciones mentales que sobre la lengua tienen los estudiantes”²⁵⁶. La misma autora señala que, para resolver tareas metalingüísticas, los aprendientes suelen realizar tres operaciones cognitivas: 1) categorizar, es decir etiquetar fenómenos utilizando o no terminología lingüística; 2) analizar, es decir aplicar fórmulas o reglas lingüísticas; 3) juzgar, es decir emitir evaluaciones respecto a la norma, significado o uso. Además sugiere que la intervención del profesor durante la interacción debe limitarse a ofrecer asistencia sólo si los aprendientes la solicitan y que tiene que estar orientada a llamar la atención de los alumnos sobre elementos clave o conceptos que ya han descubierto pero que son incapaces de verbalizar. En cualquier caso, recomienda que el profesor no proporcione demasiadas pautas porque de esta forma acabaría asumiendo el control de la actividad ‘quitándoselo’ a los aprendientes²⁵⁷. Arnó, además, observa que el tipo de instrucción formal que hayan recibido influye en la formulación del metalenguaje y destaca que los aprendientes suelen mostrar más capacidades de reflexionar sobre la gramática y la sintaxis que sobre la pragmática y el análisis del discurso.

La concienciación lingüística está relacionada con la atención a la forma: una cuestión muy debatida en el ámbito de la ASL es cuándo los aprendientes sacan mayor provecho de

²⁵⁵ E. Arnó (2002), ob. cit., pág. 87.

²⁵⁶ E. Arnó (2002), ob. cit., págs. 88-89.

²⁵⁷ E. Arnó (2002), ob. cit., pág. 93.

ella y cómo aplicarla desde el punto de vista pedagógico. DeKeyser, desde una perspectiva cognitiva, puntualiza que “la atención a la forma no tiene por qué implicar un regreso a un programa estructural [...] puede implicar, para ciertos alumnos, la enseñanza explícita y la práctica sistemática de ciertas formas” sobre todo en el caso de la enseñanza en contextos académicos²⁵⁸. Doughty y Williams se han planteado cuatro preguntas clave relacionadas con el papel de la atención a la forma en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras:

1. ¿Con qué modalidades y en qué etapa de desarrollo de la interlengua debe presentarse la atención a la forma?
2. ¿Sobre qué formas hay que llamar más la atención?
3. ¿Cuáles son los contextos de aprendizaje más adecuados para trabajar sobre lo formal?
4. ¿A través de qué tipo de actividades se puede promover la atención a la forma?²⁵⁹

Con respecto a la primera pregunta Doughty y Varela opinan que “un elemento por excelencia del constructo teórico de la atención a la forma es su doble requisito de que la atención debe aparecer a la vez que la interacción comunicativa, pero sin interrumpirla”²⁶⁰, y sugieren el empleo de técnicas de atención implícita a la forma, como por ejemplo la reformulación correctiva y la entonación en actividades comunicativas orales y escritas de laboratorio. En la misma línea Doughty y Williams subrayan que “la finalidad de los estudios de atención a la forma es determinar cómo puede mejorarse la aproximación del aprendiente a la lengua meta por medio de una enseñanza que atraiga la atención a la forma pero no esté aislada de la comunicación”²⁶¹. Con respecto al modo en que se puede abordar la atención a la forma desde el punto de vista pedagógico estas dos autoras proponen una distinción entre una postura proactiva y otra reactiva. La primera conllevaría la selección previa del aspecto formal de la lengua meta sobre el que dirigir la atención, mientras que la segunda exigiría que el profesor percibiera y estuviera preparado para enfrentarse a las distintas dificultades de aprendizaje a medida que vayan surgiendo en las producciones de los aprendientes. Aunque es probable que en muchos contextos de aprendizaje sea más viable la postura proactiva, una de las dificultades que plantea es la de conseguir que la

²⁵⁸ R. De Keyser (1998), “Mas allá de la atención a la forma. Perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje y la práctica de la gramática de la segunda lengua”, en C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), ob. cit., pág. 78.

²⁵⁹ C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), ob. cit., pág. 20.

²⁶⁰ C. Doughty y E. Varela (1998), “Atención comunicativa a la forma” en C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), ob. cit., pág. 127.

²⁶¹ C. Doughty y J. Williams (1998 [2009]), “Decisiones pedagógicas en la atención a la forma” en C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), ob. cit., pág. 213.

dificultad de aprendizaje sobre la que enfocar la atención a la forma surja de manera espontánea en el discurso del aula. En cambio, la postura reactiva selecciona las formas sobre las que llamar la atención de los aprendientes a partir de los errores presentes en sus producciones, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de su interlengua. La postura reactiva puede ser más adecuada cuando los aprendientes tienen la misma L1, aunque le exige al profesor una gran capacidad de percibir y evaluar sobre qué formas intervenir. Un enfoque reactivo a la atención a la forma debe apoyarse en técnicas de retroalimentación eficaces e inmediatas, entre las cuales Doughty y Williams señalan las de facilitar pistas metalingüísticas, pedir aclaraciones, repetir el error del alumno y estimular la corrección del mismo; en cambio, señalan como menos eficaz la técnica de la reformulación, porque los aprendientes no la perciben como una forma de corrección sino como un recurso de mantenimiento de la referencia discursiva²⁶². Con respecto a la elección de la forma lingüística sobre la que llamar la atención, Doughty y Williams puntalizan que

es importante destacar que cada nivel jerárquico de la lengua, desde la fonología a la morfosintaxis, desde el léxico al discurso y la pragmática, se compone tanto de formas (por ejemplo fonemas, morfemas, elementos léxicos, elementos de cohesión y marcas de cortesía) como de reglas (por ejemplo ensordecimiento, alomorfismo, concordancia, colocación, anáfora y relaciones internas o externas)²⁶³.

Entre los criterios que hay que tener en cuenta para seleccionar los aspectos formales sobre los que se quiere llamar la atención están la capacidad del aprendiente de percibirlos que, a su vez, está relacionada con el nivel de desarrollo de la IL; la frecuencia con que aparecen errores relacionados con algunas formas en concreto; el impacto que podría tener, a nivel comunicativo, la persistencia de cierto error formal; la influencia de la L1 como factor de riesgo para la fosilización; la dificultad intrínseca de cierta regla gramatical (como por ejemplo el uso de las preposiciones ‘por’ y ‘para’ para el aprendiente italiano de español o las diferencias entre el uso de ‘di’ y ‘da’ para el aprendiente hispanohablante de italiano). Aunque existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de llamar la atención del aprendiente sobre la forma, lo que se pone en tela de juicio es si es mejor hacerlo de manera implícita o explícita: esta distinción es importante porque de ella depende la elección de las técnicas. La distinción entre implícito y explícito se refiere al grado de detalle en la expresión de los aspectos formales del elemento lingüístico en cuestión. Las técnicas implícitas de atención a la forma consisten en presentar al alumno el input lingüístico que

²⁶² C. Doughty y J. Williams (1998 [2009]), ob. cit., pág. 224.

²⁶³ C. Doughty y J. Williams (1998 [2009]), ob. cit., pág. 229.

contiene la forma sobre la cual se quiere llamar la atención sin dar instrucciones explícitas al respecto; dos técnicas de este tipo son la *anegación de input* y el uso de tareas en las que la forma de la lengua meta que hay que aprender es necesaria para realizar la tarea misma, aunque esto no garantiza ni que la forma deseada aparezca de manera espontánea ni que el aprendiente se fije en ella. La *anegación de input* se basa en el principio de que “cuantas más oportunidades haya en el input de que los estudiantes perciban un elemento lingüístico, más posibilidades hay de que esto ocurra”²⁶⁴, aunque, como sugiere White, la *anegación del input* por sí sola no es especialmente eficaz²⁶⁵. Otra técnica para atraer la atención del alumno es el realce visual del input (colores, tamaño de la letra, negrita, cursiva etc.) que, sin embargo, sigue siendo bastante implícita, ya que se limita a destacar los aspectos formales para que los aprendientes los perciban, pero no da ninguna explicación sobre cómo han de ser procesados. Además, Sharwood Smith apunta que la manipulación externa del input no es el único mecanismo para aumentar la atención del alumno porque no es cierto que la percepción inducida de manera artificial se incorpore a la IL, es decir que “aunque los aprendientes hayan percibido el input, puede pasar que sus mecanismos de aprendizaje no lo perciban como relevante”²⁶⁶. Sin embargo, y a pesar de los resultados contrastantes de los estudios realizados hasta ahora sobre el realce del input²⁶⁷ parece que es una técnica eficaz de atención a la forma, al menos para estudiantes adultos. Swain opina que la función del input en la percepción y la atención es fundamental para la adquisición porque estimula al aprendiente a alcanzar un nuevo nivel de procesamiento en el que las deficiencias de su IL puedan resaltar aún más; entre las técnicas más eficaces, además del realce del input, señala el estímulo a la producción de output y, en algunos casos, la enseñanza explícita, sobre todo para llamar la atención sobre los vínculos entre forma y función. Swain sostiene que el estímulo a la producción en LE desempeña tres funciones en el proceso de aprendizaje:

1. una *función de percepción*, en la que se estimula a los aprendientes a percibir la diferencia entre lo que *quieren* decir y lo que *pueden* decir, lo que los lleva a percibir

²⁶⁴ C. Doughty y J. Williams (1998 [2009]), ob. cit., pág. 254.

²⁶⁵ J. P. White (1998), “Atraer la atención de los aprendientes. Un estudio sobre el realce tipográfico del input” en C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), ob. cit., págs. 99-126.

²⁶⁶ M. Sharwood Smith (1991), “Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner”, *Second Language Research*, 7, 2, pág. 121.

²⁶⁷ Véase el de J. P. White (1998), ob. cit. y R. Jourdenais, M. Ota, S. Stauffer, B. Boyson y C. Doughty (1995), “Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis”, en R. Schmidt (ed.), *Attention ad awareness in foreign language learning*, Honolulu, University of Hawai Press, págs. 183-216 citado en C. Doughty y J. Williams (1998 [2009]), ob. cit., pág. 256.

lo que no saben, es decir un ‘agujero’ en su IL. Swain está convencida de que es precisamente mientras intentan expresarse en la lengua meta cuando los estudiantes pueden darse cuenta de que no saben cómo decir o escribir con exactitud el significado que desean transmitir. La producción en la lengua meta determina, bajo ciertas circunstancias, que los aprendientes tomen conciencia de algunos de sus problemas lingüísticos y esto originaría procesos cognitivos que podrían generar un conocimiento lingüístico nuevo o consolidar el que ya poseen.

2. una *función de comprobación de hipótesis*: el aprendiente puede usar su producción en lengua meta para comprobar una hipótesis y utilizar la retroalimentación derivante de ella para ‘reprocesarla’ y reestructurar su IL.
3. una *función metalingüística* (reflexión consciente): los estudiantes usan la lengua para reflexionar sobre el uso de la lengua. Para hacerlo pueden recurrir a terminología metalingüística o no, ya que lo más importante es que suban a la superficie sus hipótesis acerca de la LE. Según Swain en el metalenguaje podemos observar las hipótesis de los aprendientes mientras intentan resolver problemas de carácter lingüístico y esto podría ayudarnos a entender los procesos de aprendizaje, porque lo que se observa es una especie de ‘aprendizaje de la lengua *in progress*’. Swain concluye afirmando que

la metacharla²⁶⁸, por tanto, puede ser una vía pedagógica por medio de la cual podemos garantizar que operen los procesos de adquisición de otra lengua. Es esencial, sin embargo, que esta metacharla se fomente en contextos en los que los alumnos se ocupen de la ‘construcción del significado’, es decir en los que se use la lengua y se reflexione sobre ella por medio de la metacharla para realzar una función comunicativa²⁶⁹.

Según el modelo de Swain, por tanto, hay dos maneras de fomentar la reestructuración de la IL: la producción de output acompañada de retroalimentación y la producción de output acompañada de metalenguaje. Otras técnicas explícitas para atraer la atención sobre la forma son las tareas de concienciación y la enseñanza de procesamiento del input. Los estudios de Fotos²⁷⁰ con aprendientes de inglés como lengua extranjera que trabajaban en pequeños grupos para resolver problemas gramaticales (colocación del adverbio y del

²⁶⁸ En esta traducción al español del artículo de Swain, los traductores prefieren utilizar ‘metacharla’ para traducir la noción de ‘*languageing*’ acuñada por Swain.

²⁶⁹ M. Swain (1998 [2009]), “Atención a la forma a través de la reflexión consciente” en C. Doughty y J. Williams (eds.), *ob. cit.*, págs. 81-84.

²⁷⁰ S. Fotos (1993), “Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction”, *Applied Linguistics*, 14, 4, págs. 385-407 y S. Fotos (1994), “Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks”, *TESOL Quarterly*, 28, 2, págs. 323-351 citado en Doughty y J. Williams (eds.) (2009), *ob. cit.*, pág. 258.

objeto indirecto) demostraron que hay mayores probabilidades de que los aprendientes perciban los elementos de la lengua meta en tareas de concienciación que cuando no se los dirige de ninguna manera hacia la forma meta (es decir en actividades comunicativas) y que los resultados del aprendizaje de las tareas de concienciación atraían la atención del alumno sobre la forma de manera tan eficaz como las de las clases de gramática tradicionales. En el procesamiento del input se les dice a los aprendientes a qué deben prestar atención, qué deben percibir y por qué deben cambiar su procesamiento. Van Patten y Cadierno²⁷¹ afirman que la enseñanza sobre cómo procesar el input es la clave del desarrollo del sistema de la IL; sin embargo, estos estudios han sido criticados debido a la gran cantidad de instrucción explícita necesaria para explicarle al aprendiente cómo procesar el input y el propio Van Patten (1990) ha reconocido que algunas combinaciones de instrucciones representaban una excesiva carga cognitiva, lo cual provocó una reducción del rendimiento en los resultados de los test²⁷². Pese a esto Lightbown subraya que

la investigación experimental de Van Patten (1990) sugiere que los alumnos obtienen beneficios de esta atención conjunta [al sentido y a la forma] cuando la forma en cuestión es vital para que se transmita el significado. Cuando las formas de la lengua meta (por ejemplo las terminaciones verbales) no contribuyen de manera crucial al significado principal al que se atiende, los estudiantes sí tienen graves problemas a la hora de atender a ambos. Cuando la *forma a la que se atiende* (por ejemplo el sujeto y el objeto del verbo de una oración con un orden de palabras desconocido o en la que faltan pronombres) es un portador importante del *significado al que se atiende* (quién hizo qué a quién), los aprendientes sí se benefician de la atención doble a las formas y al significado²⁷³.

La misma autora recomienda que, en los casos en que la forma sobre la que se quiere llamar la atención no es vital para el significado, se detenga la actividad comunicativa para hacer explícita, aunque por un tiempo breve, la atención a la forma, porque formas más implícitas de corrección, como por ejemplo la reformulación, no son percibidas por los alumnos como tales, sino como normales estrategias de conversación²⁷⁴.

En contextos de aprendizaje de lenguas tan afines como el español y el italiano, en que las respectivas interlenguas son relativamente transparentes por lo que atañe al significado, orientar de manera explícita la atención a la forma se convierte en una actividad de toma de

²⁷¹ B. Van Patten y T. Cadierno (1993a) "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2, págs. 225-243; B. Van Patten y T. Cadierno (1993b), "Input processing and second language acquisition. A role for instruction", *The Modern Language Journal*, 77, págs. 45-57 citados en Doughty y J. Williams (eds.) (1998 [2009]), ob. cit., pág. 258.

²⁷² En este experimento los aprendientes simultáneamente tenían que escuchar el contenido y prestar atención a la forma gramatical presente en el input. B. Van Patten (1990) "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 3, págs. 287-301.

²⁷³ P. M. Lightbown (1998 [2009]) "La importancia de la gestión del tiempo en la atención a la forma" en C. Doughty y J. Williams (eds.) (2009), ob. cit., pág. 208.

²⁷⁴ P. M. Lightbown (1998 [2009]), ob. cit., pág. 209.

conciencia de los riesgos que la afinidad lingüística conlleva. En el proyecto experimental que se ha llevado a cabo en esta tesis se ha considerado la producción escrita como un punto de partida para orientar la atención a la forma a través del análisis de errores entre pares, en que el revisor es un hablante nativo de la LE del escritor. En la retroalimentación que se origina de la revisión y en el metalenguaje que los aprendientes utilizan se hacen visibles sus representaciones mentales tanto acerca de su L1 como de la LE que están aprendiendo. Para un hablante nativo de español revisar un texto escrito en la interlengua del español de un aprendiente italiano y viceversa es en sí misma una tarea de concienciación lingüística ya que, en la mayoría de los casos, los errores del compañero no nativo destacan –por contraste– las asimetrías entre los dos idiomas estimulando la reflexión metalingüística sobre la propia L1. De igual manera, quien recibe la retroalimentación está invitado a observar las diferencias entre su interlengua, la LE y su L1. De este modo el output va acompañado tanto de retroalimentación como de metalenguaje y se configura como una potente herramienta de desarrollo de la interlengua de ambos grupos de aprendientes así como un recurso de concienciación acerca del funcionamiento de la L1 y de la LE.

2.5. El papel de la L1 en la reflexión metalingüística

En los últimos años en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas se ha debatido mucho acerca de la oportunidad de usar la lengua materna en el aula de lengua extranjera y sus repercusiones en el aprendizaje; por un lado están los que abogan por un uso exclusivo de la lengua extranjera y que consideran el cambio de código LE-L1 como generador de interferencias que obstaculizarían el aprendizaje de la LE²⁷⁵ y, por otro, los que opinan que la L1 puede ser una herramienta útil para favorecer la comprensión del input y su transformación en intake, ya que la sola exposición a la LE no garantiza de por sí el aprendizaje²⁷⁶. Como señala Pastor Cesteros

una cuestión a tener en cuenta a la hora de valorar hasta qué punto puede llegar a ser útil como estrategia cognitiva la reflexión metalingüística es *en qué lengua se realiza tal reflexión*, si en la lengua meta o en la lengua materna del aprendiz. Pensamos que, en los últimos años, se está volviendo a reivindicar su papel y uso en el aula; y precisamente el de la reflexión

²⁷⁵ H. Ringbom (1987), *The role of the first language in foreign language acquisition*, Philadelphia, Multilingual Matters.

²⁷⁶ S. Gass y C. Madden (eds.) (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley MA, Newbury House Publishers.

metalingüística se suele presentar como uno de los casos que justifican el cambio de código, especialmente en grupos monolingües, en los que se puede aprovechar para hacer comentarios de índole contrastiva²⁷⁷.

En el marco de la teoría sociocultural el análisis de las interacciones entre profesores y aprendientes y entre aprendientes durante la ejecución de tareas de concienciación lingüística ha demostrado que la L1 es una herramienta cognitiva que facilita el desarrollo de la misma, sobre todo para aquellos aprendientes que tienen un nivel bajo de competencia en la LE. Brooks y Donato apuntan que ‘el hablar sobre la lengua’ se da sobre todo en la L1 y que se trata, en concreto, de metacognición en voz alta, ya que la L1 les permite a los aprendientes mantener el control tanto sobre el discurso como sobre la tarea que están realizando. Estos dos autores puntualizan que

no se trata de recomendar el uso de la L1 durante las interacciones en L2 sino que el uso de la L1 es más bien un proceso psicolingüístico normal que promueve la producción en L2 y les permite a los aprendientes tanto empezar como mantener la interacción verbal entre ellos. En otras palabras, la verbalización del pensamiento sirve de herramienta de mediación sea con respecto a la relación del aprendiente con la L2 sea con la lengua en general (en este caso, la L1 del aprendiente) y es un proceso necesario y natural²⁷⁸.

En la misma línea Swain y Lapkin opinan que un uso sensato de la L1 facilita el aprendizaje de la LE y destacan que insistir en la idea de que no hay que usar la L1 para llevar a cabo tareas complejas tanto desde el punto de vista lingüístico como cognitivo significa no reconocer la utilidad de un recurso importante²⁷⁹. Cabe preguntarse qué se entiende por uso sensato de la L1; Turnbull y Dailey-O’Cain ofrecen una definición –aunque provisional– sobre cuál debería ser su uso óptimo:

Optimal first language use in communicative and immersion second language and foreign language classrooms recognizes the benefits of the learner’s first language as a cognitive and meta-cognitive tool, as a strategic organizer, and as a scaffold for language development²⁸⁰.

²⁷⁷ S. Pastor Cesteros (2005), “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, en M. A. Castillo Carballo (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, pág. 642.

²⁷⁸ “we are not suggesting that the use of the L1 during L2 interactions is to be encouraged necessarily but rather that is a normal psycholinguistic process that facilitates L2 production and allows the learners both to initiate and sustain verbal interaction with one another. In short, verbal thinking mediates one’s relationship with the new language and with language itself (in this case, the learners’ L1) and is quite necessary and natural”, F. B. Brooks y R. Donato (1994), “Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks”, *Hispania*, 77, 2, (mayo de 1994), pág. 268. La traducción es mía.

²⁷⁹ “to insist that no use be made of the L1 in carrying out tasks that are both linguistically and cognitively complex is to deny the use of an important cognitive tool”, M. Swain y S. Lapkin (2000), “Task-based second language learning: The uses of the first language”, *Language Teaching Research*, 4, pág. 269. La traducción es mía.

²⁸⁰ M. Turnbull y J. Dailey-O’Cain (2009), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto, pág. 183.

Los mismos autores subrayan, además, que hay que dejar de ver a los aprendientes como hablantes imperfectos de la LE y empezar a verlos como aspirantes bilingües, ya que el cambio de código (*code switching*) es un comportamiento normal de cualquier hablante bilingüe, entendido éste último como el que tiene diferentes niveles de dominio de dos o más lenguas. Dailey-O’Cain y Liebscher²⁸¹ investigan en qué medida y con qué funciones aprendientes y profesores emplean la L1 y subrayan que los aprendientes tienden a usarla para establecer intersubjetividad²⁸² y compartir puntos de vista acerca de cómo llevar a cabo la tarea, mientras que el profesor la utiliza como un recurso para facilitarles andamiaje (*scaffolding*). Antón y DiCamilla analizan las funciones sociales y cognitivas del uso de la L1 en el metalenguaje de aprendientes de español lengua extranjera cuya L1 es el inglés durante una tarea de escritura con el objetivo de demostrar que la L1 representa una eficaz herramienta semiótica de mediación. Según estos autores, a nivel interpsicológico, el uso de la L1 les permite a los aprendientes brindarse andamiaje mutuo en la ZDP, mientras que, a nivel intrapsicológico, la L1 surge en forma de habla privada (*private speech*) como recurso cognitivo para la resolución de problemas. A la luz de los resultados obtenidos concluyen que

el uso de la L1 en la interacción colaborativa no es tan sólo un modo para generar contenidos y reflexionar sobre lo que se ha producido, sino que es un medio para crear un espacio social y cognitivo en el que los aprendientes pueden ayudarse mutuamente a lo largo de la tarea²⁸³.

De Guerrero y Villamil han analizado las características de la interacción durante la revisión entre iguales de trabajos escritos (con aprendientes hispanohablantes de inglés L2 en Puerto Rico) y subrayan que los aprendientes no sólo usan la L1 para recuperar información en la memoria, elaborar contenidos y mejorar la calidad de sus escritos, sino también como recurso para mantener el control sobre la realización de la tarea²⁸⁴. En un estudio sucesivo, en el que analizan con más detalle las estrategias que el mismo grupo de

²⁸¹ J. Dailey-O’Cain y G. Liebscher (2009), “Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: functions and applications”, en M. Turnbull y J. Dailey-O’Cain (eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, ob. cit., págs. 131-144.

²⁸² Wertsch explica que la intersubjetividad se adquiere cuando los aprendientes, trabajando de manera colaborativa, definen objetos, hechos y objetivos de la tarea. J. V. Wertsch (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press, pág. 59.

²⁸³ “the use of L1 in collaborative interaction emerges not merely as a device to generate content and to reflect on the material produced but, more importantly, as a means to create a social and cognitive space in which learners are able to provide each other and themselves with help throughout the task”. M. Antón y F. J. DiCamilla (1999), “Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom” en *The Modern Language Journal*, 83, 2, pág. 245. La traducción es mía.

²⁸⁴ M. C. M. De Guerrero y O. Villamil (1994), ob. cit., pág. 492.

aprendientes utiliza en el proceso de revisión, las dos autoras confirman el uso de la L1 como importante estrategia de mediación para el control de la tarea de revisión:

for most of the students [38 sobre 40] the L1 was an essential tool for making meaning of text, retrieving language from memory, exploring and expanding content, guiding their action through the task and maintaining dialogue²⁸⁵.

En otro estudio más reciente centrado en la construcción de andamiaje mutuo en la ZDP durante actividades de revisión entre iguales, De Guerrero y Villamil definen el uso de la L1 como un mecanismo de andamiaje que los aprendientes utilizan también para hacer conexiones explícitas entre la L1 y la L2 y concuerdan con Antón y DiCamilla (1998, véase más arriba) en que reprimir el uso de la L1 en actividades de escritura colaborativa puede que no sea una buena práctica pedagógica porque desmotiva al uso de un recurso psicológico fundamental en la colaboración. Sin embargo, las dos autoras reconocen que el uso de la L1 no es deseable en cualquier actividad colaborativa y que depende del tipo de interacción y de sus objetivos, pero puntualizan que, en el caso concreto de la revisión entre pares de textos escritos, es un factor de promoción de la adquisición, ya que estimula la reflexión sobre la lengua y la reestructuración de la L2²⁸⁶. De la misma idea son también Antón, DiCamilla y Lantolf, los cuales reivindican la importancia de la L1 como herramienta de mediación psicológica para el aprendizaje de la L2 y añaden que

if learners can learn to use the L2 as a primary means of social communication, the fact that they need to rely on their L1 for mental regulation should not be a cause for concern²⁸⁷.

El análisis de Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez sobre el habla privada de tres grupos de hispanohablantes con diferentes niveles de competencia (nativo, intermedio y avanzado) corroboran, a diez años de distancia, los resultados del trabajo de Ushakova (1994)²⁸⁸ y concuerdan con la idea de que la L1 es una herramienta cognitiva y metacognitiva fundamental aunque el recurso a ella en la clase de lengua extranjera depende del objetivo que se plantee y abogan por una mayor profundización del papel de la L1 en el desarrollo de la LE²⁸⁹.

²⁸⁵ O. S. Villamil y M. C. M. de Guerrero (1996), ob. cit., pág. 60.

²⁸⁶ M. C. M. de Guerrero y O. Villamil (2000), ob. cit., pág. 64.

²⁸⁷ M. Antón, F. DiCamilla y J. P. Lantolf (2003), "Sociocultural theory and the acquisition of Spanish as a second language", en B. A. Lafford y R. Salaberry (eds.) *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*, Washington DC, Georgetown University Press, pág. 278.

²⁸⁸ Véase apartado 2.2., págs. 68-76.

²⁸⁹ B. Centeno-Cortés y A. Jiménez Jiménez (2004), "Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking", *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 1, pág. 31.

El proyecto que presentamos en esta tesis, debido a su planteamiento de comunicación virtual asíncrona por medio del correo electrónico, no ha permitido el análisis del habla privada ‘en vuelo’, o sea en el momento mismo en que ésta se producía mientras los aprendientes escribían sus textos en LE o corregían los de sus compañeros, sino que se ha limitado a considerar tan sólo aquella parte del razonamiento acerca del funcionamiento de la lengua que los aprendientes decidían poner por escrito en forma de retroalimentación. De todas formas, para que la reflexión metalingüística dejara fe –aunque mediada por la forma escrita y con los límites que ésta impone– de las creencias de los aprendientes sobre la lengua, se les dejaba absoluta libertad de elaborar su retroalimentación en la L1 o en la LE. Además, como en el proyecto que nos ocupa se trataba de revisión entre iguales de textos escritos, en la que el aprendiente-escritor escribía en la L1 del aprendiente-revisor, parecía más natural que el compañero-revisor escribiera su retroalimentación en su propia L1; esta práctica por un lado le facilitaba al compañero-revisor la tarea, de por sí no tan simple como podría parecer, de reflexionar e intentar explicar las causas de los errores del compañero-escritor en clave contrastiva L1-LE y, por otro, le ofrecía al compañero-escritor una retroalimentación en la LE que estaba aprendiendo hecha por un nativo, lo que representaba un modelo de input comprensible en forma de metalenguaje. Con respecto a la función de la L1 para mantener el control de la tarea, entendida ésta última como la organización de la corrección mutua, opinamos que este tipo de negociación conlleva unos aspectos pragmáticos de cortesía que van más allá de la mera práctica de la lengua. No olvidemos que si por un lado la acción de ‘corregir’ siempre representa una potencial amenaza a la imagen del destinatario y que hacerlo en una LE supondría un riesgo mayor, por otro, esforzarse por hablar y escribir en la lengua de nuestro interlocutor es una señal de cortesía, atención, respeto, empatía y aún más si los dos idiomas con que los alumnos están trabajando son afines y bastante intercomprensibles. La afinidad lingüística ha determinado, en algunos casos, el recurso consciente al cambio de código en las producciones escritas, a menudo acompañado de comentarios como (*...en italiano decimos así, pero no sé si lo vas a entender...*) que confirman la percepción de escasa distancia lingüística entre el español y el italiano por parte de los aprendientes; esto si por un lado determina cierta pereza en el uso de herramientas de consulta como diccionarios y manuales de gramática, por otro se puede interpretar como una petición de andamiaje al compañero nativo. Scott y De La Fuente²⁹⁰ han comparado el uso de la L1 durante actividades de

²⁹⁰ V. Scott y M. J. de la Fuente (2008), “What’s the problem? L2 learners’ use of the L1 during

concienciación lingüística en aprendientes anglohablantes de español y francés como lengua extranjera. Los grupos analizados estaban formados por 6 parejas cada uno (12 alumnos de francés y 12 de español) a su vez divididos en dos grupos: el grupo A podía emplear la L1 y el grupo B sólo tenía que usar la LE. La actividad de concienciación consistía en la lectura de un texto con realce del input en las respectivas LE para que infirieran la regla lingüística subyacente. Sucesivamente, a través de breves entrevistas personalizadas, se recopiló información sobre cómo se habían enfrentado a la tarea. Los resultados de este estudio indican que durante actividades de concienciación lingüística los aprendientes recurren a su L1 a través de traducciones mentales, recuperación de reglas y planificación de lo que van a decir también cuando se les pide que usen sólo la LE. Además, sugieren que el uso exclusivo de la LE en este tipo de tareas inhibe la interacción colaborativa, obstaculiza la producción de metalenguaje e impide la activación de estrategias ‘naturales’ de aprendizaje. Por el contrario, el uso de la L1 puede reducir la sobrecarga cognitiva, fomentar la interacción y promover el uso de terminología metalingüística, porque se percibe como una estrategia cognitiva espontánea. Este estudio demuestra

that learners’ two languages function in tandem to complete a consciousness-raising, form-focused task when they are permitted to use the L1. By extension, this study suggests that when students are forbidden to use the L1, their two languages compete, causing frustration and cognitive strain²⁹¹.

En otras palabras, el uso de la L1 les brinda a los aprendientes una ayuda de tipo cognitivo que les permite llevar a cabo la reflexión metalingüística a un nivel superior del que se daría si estuvieran obligados a utilizar sólo la LE. Sin embargo, las dos autoras puntualizan que es deseable el uso exclusivo de la LE en actividades centradas en la comunicación antes que en la forma. De acuerdo con esta afirmación y con el objetivo de garantizar la máxima comprensión, la ficha de presentación de nuestro proyecto, el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje y las actividades de concienciación lingüística se enviaban tanto en italiano como en español a ambos grupos de aprendientes explicando que podían elegir el idioma en que leerlos. Las únicas actividades que debían realizarse exclusivamente en la LE eran las producciones escritas. Storch y Wigglesworth indagan el uso que los aprendientes hacen de su L1 durante la ejecución de tareas de reconstrucción textual y escritura colaborativa. El estudio se llevó a cabo en un contexto de aprendizaje formal del inglés como L2 en

consciousness-raising, form-focused tasks”, *The Modern Language Journal*, 92, págs. 100–113.

²⁹¹ V. Scott y M. J. de la Fuente (2008), ob. cit., pág. 110.

Australia con informantes cuya L1 era el chino mandarín y el indonesio²⁹². Tal vez debido al contexto de aprendizaje de inmersión²⁹³ los resultados de este estudio destacan que los estudiantes se mostraron reacios a utilizar sus L1 porque creían que ralentizaría el desarrollo de la actividad y porque querían aprovechar al máximo la oportunidad de utilizar la L2 en un contexto de aprendizaje formal. Pese a estas convicciones, 8 de 12 estudiantes declararon que el uso de la L1 los habría ayudado a completar las tareas de manera más eficaz, sobre todo la de escritura colaborativa. Las autoras concluyen que la L1 representa un bagaje de conocimiento lingüístico y un recurso que a menudo se infravalora y al que no se le dedica la atención que merecería²⁹⁴.

²⁹² Las parejas estaban formadas por hablantes con la misma L1.

²⁹³ Se trataba de estudiantes adultos de inglés como segunda lengua en el contexto académico de un país (Australia) cuya lengua dominante es el inglés.

²⁹⁴ N. Storch y G. Wigglesworth (2003), "Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?", *TESOL Quarterly*, 37, págs. 760–770.

CAPÍTULO 3.

EL E-TÁNDEM COMO MODALIDAD DE INTERACCIÓN

3.1. La Teoría de la Actividad como marco de análisis de la interacción entre seres humanos y ordenador

En los últimos treinta años la difusión masiva del ordenador ha determinado cambios significativos en las relaciones entre seres humanos, máquinas y gestión de la comunicación, ya que se ha convertido en el instrumento a través del cual se redacta, se archiva, se envía, se comparte, se recupera y se modifica al infinito una inmensa cantidad de información. Esto ha determinado, entre otras cosas, no sólo la reducción de las barreras espacio-temporales, produciendo una mayor sensación de cercanía entre los interlocutores, sino también el nacimiento de nuevos géneros textuales, como por ejemplo el correo electrónico o el chat, que matizan la tradicional dicotomía entre oralidad y escritura. El modo en que las nuevas tecnologías pudieran emplearse para la enseñanza/aprendizaje de idiomas ha sido objeto de gran interés desde que el ordenador ha entrado en centros de trabajo, escuelas, universidades y viviendas y aún más cuando Internet, pocos años después, ha multiplicado las posibilidades de interacción.

En la didáctica de las lenguas extranjeras, desde los primeros momentos, se han vislumbrado las grandes potencialidades del nuevo medio y se ha debatido mucho acerca de su explotación; sin embargo, a menudo se ha olvidado que no es el *medio* en sí el que determina un cambio en la calidad del aprendizaje, sino el *uso* que se hace de él. En otras palabras no se aprende mejor y más rápidamente porque se usa el ordenador, sino que la explotación provechosa de este medio depende de la capacidad que tengamos de utilizarlo con fines didácticos. Por lo tanto, la pregunta de si el uso del ordenador favorece el aprendizaje de una lengua extranjera y en qué medida sigue abierta y así estará hasta que este medio logre ofrecer una retroalimentación personalizada. En el campo de la adquisición de segundas lenguas el uso del ordenador como recurso de aprendizaje se ha ajustado a los principios del enfoque dominante del momento y, como apuntan Kern y Warschauer²⁹⁵, se ha pasado de la visión del ordenador como *tutor* del enfoque estructuralista a la de *otro aprendiz* del marco constructivista y, por último, a la de

²⁹⁵ M. Warschauer y R. Kern (2000), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, pág. 7.

*herramienta*²⁹⁶ del sociocognitivo. Una primera interpretación de la función del ordenador para el aprendizaje de idiomas fue la que se difundió bajo el nombre de *Computer Assisted Language Learning (CALL)*²⁹⁷, es decir aprendizaje de idiomas *asistido* por ordenador. Como dice la palabra, en esta perspectiva el ordenador desempeña el papel de un tutor que asiste al alumno mientras hace ejercicios de diferente tipo –pero siempre con respuestas cerradas– ofreciéndole una retroalimentación que se rige por el paradigma correcto/incorrecto. El esquema de interacción que se establece es el de alumno-máquina y si hacer ejercicios en el ordenador puede resultar más entretenido que escribirlos en un cuaderno, esto no significa que se estén realmente explotando las características novedosas del medio ni garantiza que lo que el alumno pueda aprender con este tipo de práctica sea de por sí de mayor calidad. Este uso del ordenador refleja los principios del enfoque estructuralista, que subrayaba la importancia de la repetición de patrones de lengua según el esquema estímulo-respuesta-refuerzo y se limitaba a trasladar al soporte electrónico los ejercicios que antes se hacían en papel. El enfoque constructivista ha coincidido con el desarrollo de las tecnologías multimedia y ha revaluado el papel del ordenador, considerándolo una fuente de recursos más al alcance del aprendiente, quien, sin embargo, sigue moviéndose en entornos virtuales generalmente bastante cerrados. En esta perspectiva el ordenador es una herramienta que ofrece la posibilidad de ‘construir’ significados, pero le corresponde al aprendiente hacer un uso significativo de ella. Posteriormente Internet ha ampliado el horizonte de la comunicación a nivel global, reduciendo las distancias y amplificando las posibilidades de interacción entre seres humanos, y el enfoque sociocognitivo ha subrayado la distinción entre interacción *con* el ordenador e interacción *a través del* ordenador. De ahí la definición de Comunicación Mediada por el Ordenador (CMO)²⁹⁸ para referirse a las oportunidades de contacto entre personas a través de la red, tanto en modalidad sincrónica (el chat, *Skype*, MOO’s) como asincrónica (el correo electrónico o los foros). Además, la CMO permite tanto la comunicación uno-a-uno como la comunicación entre más personas, como ocurre por ejemplo no sólo con el correo electrónico, sino también con las plataformas didácticas virtuales (*Blackboard* o *Moodle*), los blogs y los foros. Schwienhorst subraya la diferencia

²⁹⁶ La cursiva es mía.

²⁹⁷ En la bibliografía en español el uso del acrónimo inglés alterna con su correspondiente traducción española Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO).

²⁹⁸ Traducción española del inglés Computer Mediated Communication (CMC).

sustancial que esta perspectiva supone con respecto al tipo de interacción que las nuevas tecnologías plantean:

I would like to separate the terms interaction and interactivity to point out their fundamental differences and the resulting areas of application in language learning. Interaction will [...] refer to human-human communication, interactivity to human-computer communication²⁹⁹.

Esta distinción entre ‘interacción’ e ‘interactividad’ nos permite utilizar la Teoría de la Actividad como marco teórico a través del cual analizar tanto la función mediadora del ordenador como objeto físico y concreto como la del lenguaje como objeto simbólico, tal y como ha sido planteado primero por Vygotsky, luego por Leontiev y por último por Engeström³⁰⁰. La Teoría de la Actividad estudia los seres humanos en su entorno natural teniendo en cuenta factores culturales y de desarrollo cognitivo. Se basa en la noción de ‘actividad consciente’, en la que la ‘conciencia’ surge y se desarrolla a través de la interacción del hombre con su entorno por medio de objetos, tanto físicos como simbólicos. Kaptelinin afirma que el estudio de la relación entre seres humanos y ordenadores a la luz de la Teoría de la Actividad permite por un lado superar la noción del procesamiento humano de la información según el esquema input/elaboración/output propugnado por la psicología cognitiva y, por otro, ofrece un marco de análisis de la interacción *entre* seres humanos *a través del*³⁰¹ ordenador en un contexto más amplio, precisamente porque los seres humanos utilizamos el ordenador –y, por extensión, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)– para llevar a cabo actividades significativas que van más allá del mero uso del mismo. El ordenador, por lo tanto, es uno de los muchos instrumentos de mediación que los seres humanos utilizamos para vehicular la comunicación entre nuestra dimensión interior y la realidad concreta. Según la Teoría de la Actividad los objetos son lo que nos permite actuar sobre la realidad, son ‘órganos funcionales’ (*functional organs*), entendidos como “the combination of natural human abilities with the capacities of external components”³⁰² que sirven para cumplir una nueva función o mejorar la calidad de una ya existente. Desde esta perspectiva, así como unas gafas les permiten a los ojos una visión mejor, del mismo modo el ordenador permite desarrollar nuevas formas de comunicación o modificar las existentes. Otro punto que justifica el

²⁹⁹ K. Schwienhorst (1998), “The ‘third place’- virtual reality applications for second language learning”, *ReCALL*, 10, 1, pág. 118.

³⁰⁰ Véase cap. 2, apartado 2.2 de este mismo trabajo.

³⁰¹ La cursiva es nuestra.

³⁰² V. Kaptelinin (1996), “Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction”, en B. A. Nardi (ed.), *ob. cit.*, pág. 109.

estudio de la interactividad entre seres humanos y ordenador es la noción de desarrollo microgenético (*microgenetic development*): según la Teoría de la Actividad entender un fenómeno significa reconstruir el proceso que lo ha llevado de una forma inicial a la forma actual. Estudiar el desarrollo microgenético de la relación entre seres-humanos y ordenadores significa contestar a preguntas como: ¿hasta qué punto los seres humanos somos y seremos capaces de aprovechar las potencialidades del ordenador para satisfacer nuestras necesidades?; como seres humanos ¿cómo nos enfrentaremos a las nuevas actividades que surjan del desarrollo de las nuevas tecnologías? y éstas ¿qué repercusiones tendrán en las relaciones entre seres humanos? Kaptelinin, aun aceptando los resultados y las técnicas empleadas en psicología cognitiva, subraya que la Teoría de la Actividad ofrece una base teórica más amplia para el estudio de la interactividad entre seres humanos y ordenador porque tiene en cuenta también los factores sociales y culturales de la interacción así como los aspectos relacionados con el análisis del proceso de desarrollo y concluye afirmando que:

The tool mediation perspective suggests a structure for human-computer interaction that is radically different from the information processing loop. The components of the structure should be not only the user and the computer but also the object the user is operating on through the computer application and the other people with whom the user is communicating³⁰³.

Esta cita destaca otro concepto clave de la Teoría de la Actividad: la *object-orientedness*, es decir un ‘hacer’ que se concretiza en secuencias de acciones más o menos articuladas, cuyo objetivo es realizar cierta tarea a través del uso *consciente* de objetos físicos y simbólicos. En este marco de actuación no se puede prescindir del contexto, que forma parte de la unidad de análisis de cualquier actividad que se estudie en esta perspectiva y en la que están involucrados inevitablemente personas y objetos. Como afirma Engeström:

the idea is that humans can control their own behaviour –not ‘from the inside’, on the basis of biological urges, but ‘from the outside’, using and creating artifacts. This perspective is not only optimistic concerning human self-determination. It is an invitation to a serious study of artifacts as integral and inseparable components of human functioning³⁰⁴.

El objetivo de la actividad puede ser algo material o también algo más abstracto, como por ejemplo un proyecto o una idea: lo fundamental es que se comparta con otros para que todos puedan manipularlo y transformarlo, es decir para que sea ‘objeto de actividad’, de un

³⁰³ V. Kaptelinin (1996), ob. cit., pág. 111.

³⁰⁴ Y. Engeström (1991), “Activity Theory and individual and social transformation”, *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 7/8, pág. 12 citado en K. Kuutti (1996), “Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research”, en B. A. Nardi (ed.), ob. cit., pág. 27.

‘hacer juntos’. Esta acción compartida puede realizarse a través de un tercer elemento, que es el objeto de mediación. Hay diferentes vehículos de mediación según la combinación de elementos interactuantes: las normas sobre cómo realizar la actividad regulan la interacción entre los sujetos involucrados en ella; la división del trabajo regula la interacción entre las personas y el objetivo de la actividad y, por último, la relación entre las personas y el objetivo de su actividad está mediada por instrumentos. Una actividad ha de entenderse como una unidad mínima de contexto significativo (*meaningful minimal context*) donde, sin embargo, sea posible identificar el aporte de cada uno dentro de un entorno de interacción.

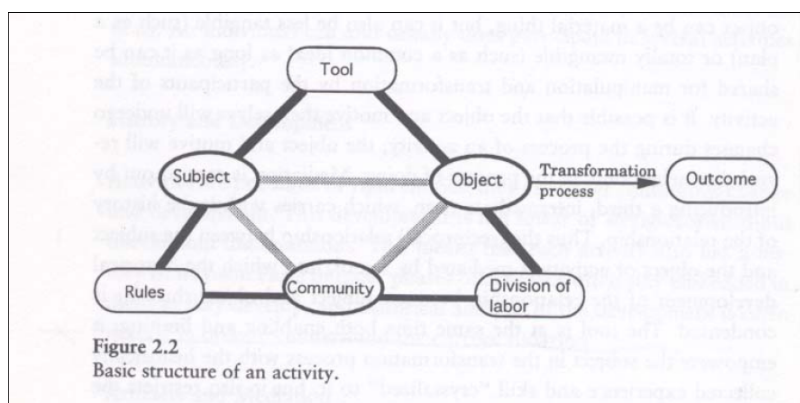


Gráfico 6. Estructura básica de una actividad³⁰⁵

Aplicando estos aspectos teóricos al caso concreto de la experimentación de la que se da cuenta en esta tesis, podríamos fijar como objetivo común de la actividad (*object*) el desarrollo de la interlengua de los sujetos involucrados, cuyo resultado (*outcome*) debería ser una mejor competencia en la LE. Se trata de un objetivo compartido para cuyo logro la comunidad de aprendientes y el profesor se comprometen a una división del trabajo (*division of labour*) según las normas (*norms*) del e-tándem. En nuestro proyecto, las normas del e-tándem, además de fijar los criterios con los que se realizará la secuencia de acciones necesarias para cumplir el objetivo preestablecido, incluyen también la modalidad de interacción de cada individuo tanto con respecto a la comunidad de aprendientes como con el objeto que permite esta interacción, o sea el ordenador. En otras palabras, por lo que atañe a la división del trabajo, las normas del ‘tándem’ (sin e-, en su modalidad básica) prevén una organización del trabajo en parejas, la elaboración de textos en LE y en L1, la corrección de las producciones del compañero y la formulación de una retroalimentación. El hecho de que el tipo de tándem que se les pide que realicen tenga como rasgo esencial el

³⁰⁵ K. Kuutti (1996), ob. cit., pág. 28.

de pasar por el canal del correo electrónico (e-tándem), nos permite colocarlo dentro de las ‘normas’ que regulan la interacción entre cada sujeto y el instrumento que permite que los aprendientes interactúen entre sí y con el profesor, entendido éste como un miembro más de la comunidad, con función de coordinador de las acciones orientadas al avance de la interlengua de los aprendientes y, por tanto, a una mejor competencia en sus respectivas LE.

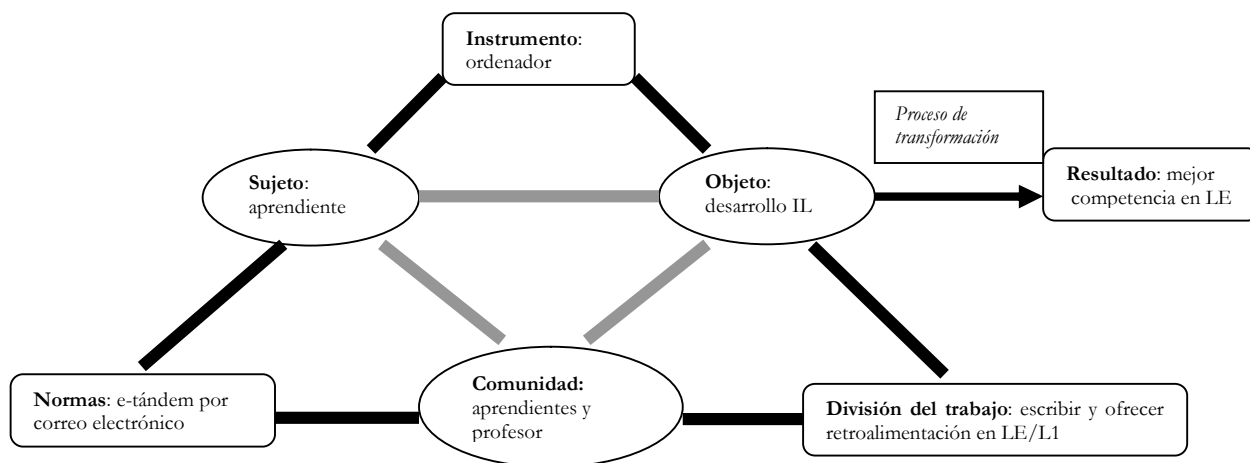


Gráfico 7. Aplicación de la estructura básica de una actividad al e-tándem

Leffa, refiriéndose a la función del ordenador en el marco de la Teoría de la Actividad aplicada al aprendizaje de idiomas, puntualiza que no hay que pensar en el ordenador como un objeto aislado sino como un punto de intersección entre redes de ordenadores, que son extensiones de *hardware* y que incorporan muchas aplicaciones (mail, foros, chat, programas de videoescritura, etc.) que convierten el ordenador en una auténtica ‘caja de herramientas’ que nos permite llevar a cabo actividades de diferente tipo. Por este motivo “the association between Activity Theory and CALL³⁰⁶ could contribute not only to explain CALL but also create a new paradigm in language learning research, putting together the many loose ends of a fragmented area and offering a unifying theory”³⁰⁷.

³⁰⁶ Cabe aclarar que entre los estudiosos de la teoría sociocultural y de la Teoría de la Actividad no ha cundido la distinción terminológica entre CALL (*Computer Assisted Language Learning* – Aprendizaje Asistido por Ordenador) y CMC (*Computer Mediated Communication* – Comunicación Mediada por el Ordenador). Esto se debe al hecho de que al ordenador, en este marco teórico, nunca se le han atribuido rasgos ‘antropomorfos’ como el de ‘tutor’ o de ‘otro aprendiente’ que, en cambio, se han difundido en la didáctica de las lenguas extranjeras. En la teoría sociocultural y en la Teoría de la Actividad el ordenador es un objeto de mediación que ‘asiste’ en el sentido de que ‘favorece’ la interacción entre aprendientes de idiomas. De ahí que la distinción arriba mencionada no se considere necesaria y que para referirse a la interacción entre aprendientes de idiomas y ordenadores estos estudiosos casi siempre usen el acrónimo CALL.

³⁰⁷ V. Leffa (2005), “Defining a CALL Activity”, *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, 5, 2, pág. 352.

3.2. El correo electrónico como herramienta de interacción

El correo electrónico es la forma más clásica y común de CMO asíncrona y su aplicación en la tutoría entre iguales orientada al aprendizaje de idiomas tiene ventajas y límites. Entre los aspectos positivos destacan la posibilidad de adjuntar al mensaje archivos de diferente tipo (textos, vídeos y fotos) y la posibilidad de crear carpetas para archivar los mensajes escritos y recibidos construyendo así una especie de portafolio al que se puede acudir con gran facilidad gracias a las opciones de búsqueda que cualquier programa de gestión de correo electrónico ofrece. Las desventajas de la comunicación asíncrona están relacionadas sobre todo con la dilación temporal entre un mensaje y otro que, si por un lado puede ‘sincopar’ la fluidez de la interacción entre emisor y destinatario debido al tiempo que podría pasar entre el envío de un mensaje y la recepción de la respuesta al mismo, por otro conlleva la posibilidad de tener más tiempo para reflexionar. Además, esta herramienta permite incluir en el mensaje fragmentos de textos previos que faciliten la reconstrucción del contexto al que se hace referencia, así como una gran variedad de caracteres tipográficos y colores para marcar y subrayar reflexiones metalingüísticas. Otro aspecto significativo es la eliminación de las distancias espacio-temporales, lo que significa que los usuarios de entornos virtuales a menudo desarrollan un fuerte espíritu de comunidad ligado sobre todo al mayor sentido de cercanía que la velocidad del medio permite; en otras palabras, se podría decir que el correo electrónico acorta más rápidamente las distancias interpersonales con respecto a la comunicación en presencia.

Antes de la difusión masiva del ordenador el texto escrito se consideraba menos interactivo que el texto oral; las nuevas formas de interacción que la CMO ha generado han superado la tradicional dicotomía entre oralidad y escritura y permiten utilizar la interactividad como una oportunidad más de reflexionar sobre el texto, ya que en él pueden quedar escritas y archivadas, como notas al margen ‘sui generis’, las huellas del andamiaje mutuo que los aprendientes se han brindado durante la interacción. Para el profesor-investigador seguir estas huellas significa reconstruir el desarrollo microgenético de la interlengua y utilizar estos datos para mejorar su labor docente.

La naturaleza asíncrona del correo electrónico lo convierte en el medio más adecuado para escribir textos más complejos con respecto a formas de comunicación síncronas, como por ejemplo el chat. Como apunta Ackerley

CMC, then, permits reflection on one's own language and of that of peers; the possibility for improvement provided by the nature of electronic text; the stimulation for

improvement provided by writing for an audience; and it encourages the shareability of all written production³⁰⁸.

El correo electrónico se ha considerado una modalidad ideal de CMO porque la forma escrita en que se manifiesta les proporciona a los aprendientes mayores posibilidades de reflexionar tanto sobre la forma como sobre el contenido, a diferencia de lo que ocurre con el chat, donde a más espontaneidad y frescura en la interacción menos tiempo para la reflexión debido a la presión que el ritmo de los turnos de habla impone. Aunque la CMO puede referirse tanto a textos orales como escritos, en este trabajo nos referiremos a la comunicación escrita, sin olvidar los rasgos de oralidad presentes en los mensajes de correo electrónico. Lo que nos interesa destacar es que, en el marco de la teoría sociocultural y de la Teoría de la Actividad el ordenador es un objeto concreto de mediación que sirve para vehicular el lenguaje, que es el objeto simbólico por antonomasia de la interacción social. Los textos son *'thinking devices'* y más cuando hay que escribirlos, porque la escritura conlleva una mayor carga cognitiva con respecto al habla. Además, el texto escrito ahí queda y puede convertirse en objeto de análisis y reflexión con mayor facilidad respecto al texto oral. La escritura a través del ordenador se diferencia de la escritura en papel porque es modificable de manera muy rápida: esto puede entenderse también como un impulso a la mejora constante y a la percepción del texto más como un *'work in progress'* que como un *'producto acabado'*. Desde el punto de vista cognitivo el ordenador permite una escritura no lineal, en la que el texto es una especie de borrador que encapsula el flujo de las ideas de una manera más desinhibida con respecto a la escritura en papel, porque sabemos que podemos volver a ello y modificarlo un sinnúmero de veces sin que esto conlleve demasiada inversión de tiempo. A este respecto Wells y Chang-Wells apuntan que los textos deberían entenderse

as a tentative and provisional attempt on the part of the writer to capture his or her current understanding... so that it may provoke further attempts at understanding as the writer or the reader dialogues with the text in order to interpret its meaning³⁰⁹.

Entre los estudios que se han planteado analizar en qué medida el uso de la CMO modifica la calidad y la cantidad del output de los aprendientes con respecto a la modalidad de trabajo tradicional con papel y lápiz cabe mencionar los de González Bueno (1998),

³⁰⁸ K. Ackerley (2003), *Using computer-mediated communication for autonomous and collaborative language learning*, Padova, CLEUP, pág. 31.

³⁰⁹ G. Wells y G. L. Chang-Wells (1992), *Constructing knowledge together*, Portsmouth NH, Heinemann, págs. 139-140, citado en M. Warschauer (1997), "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice", *The Modern Language Journal*, 81, 4, *Special Issue: Interaction, collaboration and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers*, pág. 471.

González Bueno y Pérez (2000), Biesenbach-Lucas y Weasenforth (2001) y Gánem Gutiérrez (2006). González Bueno (1998)³¹⁰ compara el uso de diarios dialogados (*dialogue journals*)³¹¹ por correo electrónico y en papel con el propósito de analizar las variaciones relacionadas con el uso del medio. En los diarios dialogados los estudiantes establecen un diálogo escrito con el profesor, el cual les ofrece retroalimentación personalizada. El análisis cualitativo de la escritura producida por alumnos universitarios anglohablantes aprendientes de ELE a lo largo de un semestre permite identificar los siguientes rasgos peculiares del discurso escrito atribuibles al uso del correo electrónico: textos de mayor extensión; mayor variedad de temas y de funciones lingüísticas (mayor uso de marcadores del discurso y mayor número de preguntas); mayor atención a la forma; aparición de rasgos típicos de la oralidad y mayor expresividad. En un estudio sucesivo González Bueno y Pérez (2000)³¹² analizan los diarios dialogados en papel y en correo electrónico con dos grupos de aprendientes anglohablantes de ELE de un nivel superior al anterior con el objetivo de identificar mejoras en la gramática y en el léxico y medir las variaciones en la cantidad de lengua. Los resultados del estudio demuestran que el grupo que empleaba el correo electrónico produjo una mayor cantidad de output con respecto al que escribía en papel, pero el número de errores de gramática y léxico no presentaba diferencias significativas entre los dos grupos; esto permite afirmar que, por lo tanto, el uso del medio (correo electrónico o papel) no afectó al avance de la interlengua de ambos grupos. Las conclusiones del estudio de González Bueno y Pérez (2000), contrariamente a lo afirmado en el primero, dejan claro que la atención a la forma que subyace a un output de mayor calidad en términos de corrección lingüística no es una prerrogativa del uso del correo electrónico, aunque éste contribuyó de manera positiva al desarrollo cuantitativo de la producción escrita, así como promovió la participación activa y una actitud positiva hacia la LE. Biesenbach-Lucas y Weasenforth (2001)³¹³ han comparado tres grupos de textos redactados por aprendientes de inglés como lengua extranjera tanto con una aplicación de correo electrónico como con un procesador de textos y concluyen que no hay diferencias

³¹⁰ M. González-Bueno (1998), "The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse", *Language Learning and Technology*, 1, 2, págs. 55-70.

³¹¹ Los diarios dialogados se utilizaron por primera vez en clases de redacción de inglés como primera lengua y sucesivamente se introdujeron con éxito como una actividad de escritura adecuada para el aula de lengua extranjera.

³¹² M. González-Bueno y L. Pérez (2000), "Electronic mail in foreign language writing: a study of grammatical and lexical accuracy and quantity of language", *Foreign Language Annals*, 33, 2, págs. 189-198.

³¹³ S. Biesenbach-Lucas y D. Weasenforth (2001), "E-mail and word processing in the ESL classroom: how the medium affects the message", *Language Learning & Technology*, 5, 1, págs. 135-165.

significativas entre los textos redactados con el auxilio de dos aplicaciones diferentes, excepto que los textos escritos con la aplicación de correo electrónico eran más breves. Gánem Gutiérrez (2006)³¹⁴ ha analizado el diálogo colaborativo entre aprendientes universitarios anglohablantes de ELE en el marco de la teoría sociocultural con el propósito de observar en qué medida el ordenador modificaba la interacción entre aprendientes durante la realización de tres tareas distintas, que se realizaron tanto en papel como con el ordenador. Gánem Gutiérrez toma como unidad de análisis el output de los aprendientes, que codifica en tres categorías: 1) *language related episodes (LRE)*, es decir fragmentos de reflexión metalingüística y metalenguaje); 2) *task related talk*, es decir momentos en que los aprendientes hablan de cómo realizar la tarea; 3) *off-task talk*, todo lo que no está relacionado ni con la tarea ni con la lengua, como por ejemplo la interacción sobre cómo se usa el ordenador o el intercambio de información personal entre los aprendientes. La autora opina que el tipo de tarea y la interacción que ésta implica entre los aprendientes y entre ellos y el uso o no del ordenador merecen atención si queremos que se haga un uso eficaz del medio en la didáctica de las lenguas extranjeras, sin olvidar, desde luego, que cada experiencia de aprendizaje es única e irrepetible ya que cada aprendiente y las circunstancias de la interacción le imprimen un sentido y una evolución específica. Las tres tareas eran: 1) la reconstrucción de una entrevista a través de un ejercicio de vacío de información; 2) una actividad de *problem-solving* a través de ejercicios de emparejamiento de frases (*jumbled sentences*), completar huecos (*gap filling*); traducción; escritura a partir de imágenes; 3) la lectura y reconstrucción de un texto y sucesiva producción de otro texto parecido al que habían leído. Las tres actividades fueron realizadas en parejas, tanto en papel como a través del ordenador, ya que el objetivo era ver si el hecho de realizar cierta tarea con el ordenador o en papel favorecería una mayor reflexión metalingüística entre los aprendientes, que se manifestaría a través de un metalenguaje de calidad (*HQC – High Quality Collaboration*). Con respecto a la primera tarea los resultados destacan que el ordenador brindó una retroalimentación inmediata sobre estructuras gramaticales (pronombres, ser/estar, conjugaciones verbales, etc.) pero la retroalimentación negativa sobre algunos de estos ítems no produjo metalenguaje de calidad. En la segunda tarea el ordenador generó un mayor porcentaje de metalenguaje y esto dependió en gran medida de la forma y del tipo de retroalimentación negativa ofrecida por el ordenador, que invitaba a

³¹⁴ G. A. Gánem Gutiérrez (2006), “Sociocultural Theory and its application to CALL: a study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity”, *ReCALL*, 18, 2, págs. 230-251.

los aprendientes a la reflexión y a la comprobación de nuevas hipótesis de solución, mientras, por otro lado, los sujetos que hicieron el mismo ejercicio en papel tuvieron que esperar la retroalimentación del profesor. Por último, la naturaleza de la tercera tarea determinó una escasa producción de metalenguaje en los aprendientes que utilizaron el ordenador con respecto a los que trabajaron en papel y esto se debió a la escasa adaptabilidad de la tarea al medio (ordenador). Por este motivo Gánem Gutiérrez subraya la importancia de evaluar con cuidado con qué tipo de actividades promover el uso del ordenador, y apunta que las opciones de arrastre y colocación (*drag and drop facility*) típicas de muchos ejercicios con el ordenador no invitan a la reflexión sino más bien a una actitud de intentos repetidos hasta dar con la respuesta correcta (*trial-and-error approach*) y señala la necesidad de explotar de manera más eficaz recursos como el hipertexto y los entornos multimedia para evaluar en qué medida el ordenador contribuye a la co-construcción de significado.

El correo electrónico ha sido una herramienta imprescindible para la realización de la experimentación que se presenta en esta tesis por diferentes motivos:

1. habría sido muy difícil, cuando no imposible, poner en contacto a aprendientes que viven y estudian en países diferentes;
2. ha permitido monitorizar y archivar todos los textos intercambiados, elementos constitutivos del corpus que se ha utilizado para observar el desarrollo microgenético de la interlengua;
3. ha permitido incorporar a las actividades soportes visuales y audio (fotos, canciones y vídeos) que, si por un lado las hicieron más amenas, por otro, contribuyeron a reforzar los lazos interpersonales entre los participantes;
4. ha permitido marcar los textos revisados y la retroalimentación correspondiente con distintos recursos tipográficos, muy útiles para identificar fácilmente el agujero entre el nivel actual de interlengua del aprendiente y el modelo correcto de LE que debería aprender a producir.

Además, cabe mencionar el impacto del uso de algunas herramientas de CMO, y entre ellas el correo electrónico, en la dimensión social y afectiva del aprendizaje. En general las comunidades virtuales presentan las siguientes características peculiares:

1. la compensación de la falta de contacto físico a través de soportes visuales y manifestaciones de comunión fática, que se expresan con recursos tipográficos, como por ejemplo emoticonos, con un uso especial de la puntuación y de los

recursos tipográficos (mayúsculas, colores, letras repetidas con función enfática) y también con una mayor cantidad de expresiones de cariño, solidaridad y voluntad de colaboración que las que habría en el caso de presencia física de los interlocutores;

2. la conciencia, pese a la sensación de reducción de las distancias espaciales, de estar interactuando desde espacios geográficos y culturales diferentes y de ahí la necesidad de ofrecer constantemente información contextual orientada a facilitar la comprensión intercultural. Desde el punto de vista textual esto se manifiesta a través de un mayor uso de déicticos, de descripciones espontáneas sobre lugares, usos y costumbres así como la explicación de palabras que el emisor considera opacas para su interlocutor porque están impregnadas de elementos folclóricos o culturales;
3. la frecuencia de los intercambios como ‘sensor’ de la voluntad de colaboración de los interlocutores: tiempos breves de respuesta a un mensaje de correo electrónico indican que el interlocutor está pendiente de la interacción; tiempos largos entre un mensaje y la respuesta correspondiente indican menor interés en la interacción y siempre van acompañados de mensajes de disculpas por el silencio, alegando alguna justificación, en la mayoría de los casos atribuida al medio (*el ordenador se rompió, tuve problemas con Internet, no había recibido tu mensaje...*), que, en este caso, se convierte en el escudo tras el cual ocultar una escasa colaboración. En fin, no haber contestado en un tiempo razonable a un mensaje es como haber faltado a una cita convenida;
4. en el caso concreto de comunidades virtuales e-tándem el hecho de estar interactuando en un marco con finalidades didácticas de ayuda y aprendizaje mutuo reduce las inhibiciones hacia la corrección, que no sólo se presenta de manera más puntual que en la comunicación oral precisamente porque no constituye una interrupción del discurso, sino que la cantidad de la retroalimentación también puede interpretarse como indicador de la voluntad de interactuar. Además, la retroalimentación del compañero-revisor al texto del compañero-escritor muy a menudo va acompañada de comentarios y juicios de valor orientados a la cortesía positiva, es decir a salvarle la cara al compañero. Esto es otra señal de la conciencia de que el texto escrito ahí queda, y, por lo tanto, se siente la necesidad de justificar lo que se ha corregido y animar al destinatario para que perciba que la tarea de

revisión se ha hecho ‘con el corazón’ y no con ánimo de ofender: esta actitud aumenta los lazos de compañerismo y solidaridad mutua.

Por último, cabe recordar que la CMO supone cierto grado de autonomía por parte del aprendiente, aunque éste, sin embargo, en muchos casos procede de un entorno escolar y universitario en el que sigue vigente una fuerte dependencia del profesor, así como una clara distinción de roles entre quien enseña y quien aprende.

El aprendizaje cooperativo a través del ordenador le permite al aprendiente tomar conciencia de lo mucho que puede aprender gracias a la interacción con otro compañero. Sin embargo, no es suficiente crear un entorno de colaboración virtual para que los alumnos empiecen a interactuar, sino que esto conlleva y necesita cierta preparación, tanto técnica como didáctica, para aprovechar las potencialidades del entorno mismo. En el caso de la tutoría entre iguales Whigham apunta que los aprendientes tienen que haber tomado conciencia de lo que se entiende exactamente por colaboración e interdependencia positiva a través del uso de estrategias de aprendizaje y cooperación³¹⁵. Creemos que el e-tándem se configura como una modalidad de interacción ideal tanto para favorecer estos aspectos como para promover el desarrollo de la interlengua, siempre que las relaciones entre las parejas nazcan y se consoliden en una atmósfera de solidaridad y complicidad fomentadas por la voluntad de aprender el idioma del otro y, al mismo tiempo, de aprovechar de la mayor libertad de organización que el medio virtual brinda para alcanzar un mayor control del propio proceso de aprendizaje.

3.3. El tándem: orígenes, principios, modalidades

El tándem³¹⁶ se podría definir como una forma específica de tutoría entre iguales, que se caracteriza por el hecho de que los participantes son aprendientes de idiomas que se ayudan mutuamente para aprender cada uno la lengua del otro. Normalmente los aprendientes trabajan en parejas nativo/no nativo y se alternan en el papel de tutor (*tutor*) y tutorado (*tutoree*) con el objetivo común de mejorar su competencia comunicativa en la LE que están

³¹⁵ C. Whigham y K. Carraro (2002), “Il valore della cooperazione e dell’interdipendenza nella didattica delle lingue”, en C. Taylor Torsello y R. Guerini (eds.) *Innovazioni nell’apprendimento linguistico con il supporto del C.L.A.*, Padova, CLEUP, pág. 141.

³¹⁶ “Tándem” es una marca registrada de Tándem Fundazioa http://www.tandemcity.info/ca_index.html. Las entidades públicas y los investigadores no están obligados a pedir una licencia para su uso.

estudiando. No se trata, sin embargo, de que los aprendientes asuman el papel de profesores, ya que el objetivo de la tutoría no es el de enseñarle la propia L1 al compañero, sino más bien ofrecerse como un hablante nativo ‘especial’ cuya característica peculiar es precisamente la de ser, a su vez, aprendiente de la L1 del otro, lo que conlleva una mayor paciencia y voluntad de colaboración que la que supondría la comunicación con un hablante nativo que no fuera al mismo tiempo aprendiente de una LE. Un punto de fuerza del tándem es el de crear, para el aprendiente de LE, condiciones de comunicación auténtica con hablantes nativos, pero con ‘salvavidas’ o, mejor dicho, con ‘salvalengua’, en el sentido que el compañero tándem, a diferencia de lo que haría un simple hablante nativo, presta atención al contenido y a la forma del mensaje, porque sabe de antemano que su papel no es sólo el de comprenderlo sino también el de ofrecer su ayuda para que el compañero llegue a formularlo de la manera más aceptable y adecuada para un hablante nativo de esa lengua. Se trata, por tanto, de una interacción orientada en primer lugar al aprendizaje a través de un uso comunicativo y reflexivo tanto de la L1 como de la LE.

Por supuesto la idea de que dos personas puedan ayudarse recíprocamente a aprender las respectivas lenguas no es ni nueva ni especialmente original, pero el aprovechamiento didáctico de esta modalidad de aprendizaje y la atención de los estudiosos para hacerla más eficaz y definir unas pautas de trabajo es relativamente reciente. Las primeras propuestas de tándem se remontan a finales de los años ‘60 (1968) en el marco del *Deutsch-Französischen Jugendwerk* (DFJW), un intercambio entre adolescentes franceses y alemanes durante cursos de verano: las actividades en tándem se insertaban en un currículo basado en el método audiolingual y el trabajo en pareja estaba guiado por materiales didácticos que dejaban poco espacio a la comunicación espontánea y al desarrollo de la autonomía. En 1979 Jürgen Wolff dio un paso significativo en la explotación de las potencialidades del método para la formación autónoma y permanente, organizando, por primera vez, en Madrid, tándem presenciales entre alemanes y españoles, a los cuales se les ofrecía también material didáctico específico y asesoría personalizada. A partir de los años ‘80, y gracias al trabajo del mismo Wolff, nació la red tándem a la que, en un primer momento, se asociaron escuelas privadas de idiomas y, sucesivamente, un número cada vez mayor de centros escolares y universidades. En la misma época nació también la *Tandem Fundazioa* de San Sebastián, que se ocupa de la formación de profesorado, del desarrollo de materiales y de la

mejora de la calidad de la interacción en tándem³¹⁷. En 1984 empezó la colaboración tándem entre la Universidad de Bochum y la de Oviedo con la pareja de idiomas español-alemán y, más tarde, con la de Sheffield con la pareja alemán-inglés. Pocos años después se afiliaron al proyecto también la Mitthögskolan de Sundsvall-Härnösand (Suecia); la Fontys Hogescholen de Sittard (Países Bajos) y el Goethe Institut de París. En 1992 John Grandin y Norbert Heddrich de la Universidad de Rhode Island (USA) y Helmut Brammerts de la Universidad de Bochum crearon una lista de correo electrónico inglés-alemán para poner en contacto a sus respectivos estudiantes norteamericanos de alemán y alemanes de inglés³¹⁸. En el año 1993 Brammerts extendió la experiencia ‘virtual’ proponiendo una colaboración con la Universidad de Oviedo (español-alemán) y la de Sheffield (inglés-alemán) con el objetivo de promover el uso de Internet y del tándem para el aprendizaje de idiomas entre alumnos universitarios. En 1994, en el marco del *Proyecto LENGUA*, nació el *International E-mail Tandem Network*³¹⁹, financiado por la Unión Europea, en el que participaron como patrocinadoras oficiales varias universidades³²⁰ y como miembros agregados las universidades de Rhode Island (USA); de Matsuyama (Japón); de Montréal (Canadá); la Yonsei-University de Seúl (Corea), la Universidad de Pisa (italiano-inglés); la Universidad de Turín (italiano-alemán) y la Universidad Autónoma de Barcelona. El Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Turín se incorporó a la red tándem en 1996 con el proyecto SOKRATES/ODL *Telematics for Autonomous and Intercultural Learning*, coordinado y dirigido por Helmut Brammerts de la Universidad de Bochum (Alemania), promoviendo en un primer momento el e-tándem entre universitarios italianos aprendientes de alemán y alemanes aprendientes de italiano y, sucesivamente, extendiendo la oferta a más parejas de idiomas gracias a la colaboración con el CISI (*Centro Interstrutture di Servizi Informatici e Telematici per le Facoltà Umanistiche*)³²¹ de la Universidad de Turín, que garantizó el soporte técnico conectando el servidor central del tándem (*Tándem Server*) con subredes distintas para cada pareja de idiomas, cuyos

³¹⁷ Véase Tándem Fundazioa en http://www.tandemcity.info/ca_index.html [Fecha de consulta: 20/12/2010].

³¹⁸ G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.) (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 19-20.

³¹⁹ <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etdef-es.html> [Fecha de consulta: 20/12/2010].

³²⁰ Las universidades patrocinadoras fueron: la Universidad de Aalborg (Dinamarca); de Aarhus (Dinamarca); de Bochum (Alemania); de Coimbra (Portugal); el Trinity College de Dublín (Irlanda); la Mitthögskolan de Sundsvall-Härnösand (Suecia); la Universidad de Oviedo (España); la École Nationale Supérieure de Télécommunications (ENST) de París (Francia); la Universidad de Sheffield (Reino Unido); la Hogeschool Katholieke Leergangen (HKL) de Sittard (Países Bajos); la de Trier (Alemania).

³²¹ <http://cisiweb.unito.it/Progetti/Archivio%20progetti/Progetti%20di%20e-learning%20conclus/default.aspx> [Fecha de consulta: 20/12/2010].

coordinadores cuelgan materiales didácticos y dónde los participantes pueden agregar material informativo que ellos mismos hayan preparado³²². Uno de los principales objetivos del *International E-mail Tandem Network* es el de promover el trabajo en tándem a distancia entre el mayor número posible de aprendientes de una gran variedad de idiomas; esta tarea se lleva a cabo a través de la *Agencia Central Tándem*, que se encarga de formar las parejas de aprendientes según las necesidades de cada uno actualizando los datos cada doce horas³²³. Debido al perfil de aprendiente que se necesitaba para el tipo de experimentación que se presenta en esta tesis y a la necesidad de formar un buen número de parejas que empezaran a trabajar simultáneamente y cuya actividad debía monitorizarse en tiempo real, se ha preferido crear de manera autónoma las parejas juntando aprendientes que, además de un nivel de competencia parecido en la lengua extranjera, tuviesen estilos de aprendizaje compatibles, ya que tendrían que trabajar juntos por un período de siete meses.

El tándem es una de las muchas modalidades de aprendizaje colaborativo, ya que, como explica Dooly

collaborative learning requires working together toward a common goal [...] More importantly, it means that *students are responsible for one another's learning as well as their own* and that reaching the goal implies that students have helped each other to understand and learn³²⁴.

Esta definición encaja bien con la filosofía del tándem ya que, como puntualiza Dooly, aunque tanto el modelo cooperativo como el colaborativo ahondan sus raíces en el constructivismo, el segundo, a diferencia del primero, conlleva dejarle al aprendiente una mayor libertad de decisión sobre cómo construir y organizar su trayectoria de aprendizaje. Una actividad didáctica que siga el modelo colaborativo prevé que cada aprendiente sea capaz no sólo de aprender lo que está previsto en la tarea sino también de explicárselo a otros miembros del grupo, ya que “*students who learn most are those who give and receive elaborated explanations about what they are learning and how they are learning it*”³²⁵.

³²² H. Brammerts (con la colaboración de Annette Gaßdorf (1997), “L’apprendimento delle lingue in Tandem via Internet e la Rete internazionale tandem via posta elettronica”, en G. Hehmann, D. Ponti Dompé, H. Brammerts y D. Little (eds.), *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, Torino, Trauben, págs. 27-32. La subred español-italiano está al cuidado de Susana Hilda Bonaldi de la Universidad de Bolonia y de Maribel Andreu de la Universidad Autónoma de Barcelona, <http://www.cisi.unibo.it/tandem/email/espita/idxespita-i.html> [Fecha de consulta: 20/12/2010].

³²³ <http://ta.slf.ruhr-uni-bochum.de/pa/pr/wait-indiv.php?lang=es&input=Show> [Fecha de consulta: 20/12/2010].

³²⁴ M. Dooly (2008), “Constructing knowledge together”, en M. Dooly (ed.), *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*, Bern, Peter Lang, págs. 21-22, cursiva como en el original.

³²⁵ M. Dooly (2008), ob. cit., pág. 24, cursiva como en el original.

El tándem, tanto en su modalidad presencial como a distancia, se rige por tres principios básicos: reciprocidad, bilingüismo y autonomía. El primero establece que ambos participantes de cada pareja saquen igual beneficio del intercambio: esto se traduce en igual disponibilidad de tiempo e igual compromiso de atención, colaboración y ayuda mutua. En el tándem por correo electrónico³²⁶ esto significa redactar textos tanto en la LE que se esté aprendiendo como en la propia L1 para poderle ofrecer al compañero un modelo auténtico de la lengua que está aprendiendo; también significa corregir los textos del compañero con esmero y claridad y sentar una relación que se rija por la solidaridad y la ayuda mutua en la que cada uno ofrece sus conocimientos y competencias para conseguir un objetivo común, es decir el aprendizaje de una lengua extranjera. El principio de autonomía conlleva que cada aprendiz de la pareja tándem se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje, y ello significa fijar unos objetivos, reflexionar sobre cómo alcanzarlos en colaboración con el compañero y compaginar las propias exigencias con las de éste, negociar la frecuencia de los intercambios, la modalidad de corrección del trabajo, el tipo de retroalimentación que van a darse mutuamente, los temas de discusión, etc. Con razón Little puntualiza que

il concetto di autonomia dell'apprendente viene troppo spesso banalizzato, in particolare lo si associa a idee di indipendenza e autogestione perseguite senza tener conto dell'interdipendenza condizionata a livello sociale, dalla quale nasce l'autonomia e della quale quest'ultima necessariamente si alimenta³²⁷.

En este sentido la autonomía no es algo que se alcanza al final del proceso de aprendizaje sino que forma parte del proceso mismo y ahonda sus raíces y su paulatino desarrollo en la interacción social; es decir, una interacción que entienda al otro como estímulo para la reflexión y el aprendizaje. El tándem se plantea, por un lado, como una forma de interacción que fomenta la reflexión sobre la lengua a través del uso de la misma y, por otro, como un método que conlleva, para el aprendiz, tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje (qué es lo que está haciendo para aprender la LE, por qué y para qué lo está haciendo, cómo podría hacerlo mejor, etc.) y esto crea un enlace entre el aspecto social y el metacognitivo del aprendizaje, fundamental tanto para el desarrollo de la autonomía como para el buen éxito de una interacción en tándem.

³²⁶ El tándem por correo electrónico es tan sólo una de las formas de tándem a distancia a través de soportes electrónicos que se han recogido bajo la denominación de e-tándem, que aúna modalidades de interacción tales como el chat, la videoconferencia, el MOO (*MUD Object Oriented*, donde por MUD se entiende *Multi-User Domain*), la comunicación telefónica por ADSL, etc.

³²⁷ D. Little (2003), "Imparare le lingue in tandem e autonomia dell'apprendente", en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., pág. 21.

Como subrayan Little et al.

sebbene l'autonomia sia quindi una capacità di autodeterminazione, che permette allo studente di agire indipendentemente dagli altri, essa si sviluppa dall'interazione con gli altri. In altre parole: la libertà che essa comporta non è mai assoluta, bensì sempre limitata dalla interdipendenza, che è basilare per noi, in quanto esseri sociali [...] Se l'apprendimento è essenzialmente un processo interattivo, allora anche lo sviluppo dell'autonomia del discente si basa sulla collaborazione; e l'appoggio che gli studenti si possono dare reciprocamente ha un ruolo decisivo nel passaggio dalla dipendenza dall'insegnante ad un agire completamente indipendente³²⁸.

Autonomía, además, no quiere decir que no sea necesario el soporte y la asesoría del profesor, ya que, como apunta Brammerts

l'esperienza dimostra che il maggior successo del tandem si ottiene quando i partner hanno assimilato efficaci strategie e tecniche di apprendimento, o quando la collaborazione in tandem gode del supporto diretto o indiretto dei consulenti³²⁹.

A menudo los aprendientes no son conscientes de las estrategias de aprendizaje que utilizan normalmente (a lo mejor en su L1, sin pensar que podrían transferirlas a la LE) y una buena forma de animarlos a reflexionar sobre este aspecto es el de ayudarlos a descubrir sus estilos de aprendizaje a través de cuestionarios o invitarlos a apuntar las distintas técnicas que emplean cuando, por ejemplo, tienen que leer un texto para resumirlo o para traducirlo; qué hacen cuando no logran comunicar algo oralmente o por escrito; cómo hacen para recuperar en la memoria el léxico de la LE (asociación, analogía, similitud, mapas mentales, recurso a otras lenguas extranjeras que conocen, etc.). Entre los comportamientos de los aprendientes que son señales de un buen éxito del trabajo en tándem Brammerts y Calvert han observado:

- la capacidad de identificar formas expresivas potencialmente útiles en los textos producidos por los compañeros nativos en su L1;
- la capacidad de hacer inferencias sobre significados poco claros a partir del contexto;
- la capacidad de hacer preguntas sobre lo que no han entendido utilizando perífrasis o explicaciones;
- un uso concreto y práctico de la retroalimentación que reciben de sus compañeros;
- la atención a sus propios errores y la conciencia de sus propias inseguridades en la LE;

³²⁸ D. Little, H. Brammerts, K. Kleppin y Ana Oranguren (1997), "Autonomía del discente e consulenza al discente", en G. Hehmann, D. Ponti Dompé, H. Brammerts y D. Little (eds.), ob. cit., págs. 37-38.

³²⁹ H. Brammerts (2003), "Apprendimento autonomo in tandem: sviluppo di un modello", en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., pág. 19.

- los intentos de reutilizar lo que han observado en el input del compañero y peticiones de confirmación de sus hipótesis sobre ciertos usos de la LE;
- la puesta en práctica de técnicas para el almacenamiento y la recuperación de información sobre la LE que consideren importante (creación de esquemas, apuntes, subrayado, etc.).³³⁰

Es bastante normal, además, que al comienzo de la interacción en tándem no sepan qué y cuánto corregir ni qué tipo de retroalimentación brindarle al compañero y es tarea del profesor dar unas pautas para que la retroalimentación sea eficaz y proficua para ambos, porque, como bien señala Little:

la forza straordinaria dell'apprendimento tandem risiede nei processi metacognitivi innescati dalla funzione sociale del principio di reciprocità. In sostanza questi processi derivano dalla natura bilingue della comunicazione in tandem, per cui ogni partner si alterna regolarmente nel ruolo di apprendente e di madrelingua. Come apprendente sperimenterà la lingua d'arrivo soltanto attraverso il filtro della sua lingua madre, che si pone inevitabilmente tra lui e ogni difficoltà che incontra nella lingua straniera. Nella veste di parlante nativo, invece, sperimenterà la sua lingua madre non solo attraverso il filtro di quella che intende imparare, dal momento che molte delle espressioni del suo partner sono condite con numerose interferenze in lingua madre³³¹.

El mismo autor, basándose en una experiencia e-tándem, subraya que para el desarrollo de la conciencia lingüística el papel del hablante nativo parece más importante que el del aprendiente porque mientras que los nativos están impulsados a reflexionar mucho sobre su propia L1 para poderle ofrecer a su compañero una retroalimentación adecuada, hasta el momento no se ha podido demostrar en qué medida éste utiliza la retroalimentación para corregir sus errores³³². Es precisamente éste uno de los objetivos de esta tesis. Por supuesto la retroalimentación puede asumir formas distintas y también depende del nivel de conciencia lingüística que hayan desarrollado los aprendientes; sin embargo, creemos que el tándem, al ser un método que 'obliga' a prestar atención a la forma, es más eficaz que otros. Además, cabe tener en cuenta que, en su papel de nativos, a menudo los aprendientes saben decir qué es correcto o adecuado en su propia L1 pero no saben explicar las reglas gramaticales, así que el papel del profesor como orientador de la reflexión metalingüística es especialmente importante. Una de las preguntas que cabe plantearse es en qué niveles de competencia de la LE se puede introducir el trabajo en tándem. Brammerts y Kleppin afirman que para poder participar en el tándem se precisa un nivel que les permita a los

³³⁰ H. Brammerts y M. Calvert (2003), "Apprendere comunicando in Tandem", en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., pág. 36.

³³¹ D. Little (2003), ob. cit., pág. 25.

³³² D. Little (2003), ob. cit., pág. 26.

aprendientes mantener una comunicación sencilla y fijan como condición mínima la posibilidad de comprensión mutua en al menos uno de los dos idiomas³³³. Sin embargo, esto conlleva una relación no paritaria, ya que uno de los dos se verá obligado a esforzarse más por producir y comprender la LE que está estudiando mientras que el otro tendrá que simplificar su L1 para ofrecerle un input comprensible a su compañero menos competente y, al mismo tiempo, tendrá que enfrentarse con textos del compañero muy sencillos y poco articulados, lo que podría reducir su motivación a participar en el tándem. De hecho los dos autores afirman que

quanto più elementari sono le conoscenze della lingua di uno dei due apprendenti tandem, tanto più elevate devono essere quelle del partner, perché la madrelingua del principiante possa servire come mezzo di comunicazione³³⁴.

Pese a estas premisas, los dos autores sostienen que, en el caso de comunicación asíncrona, como por ejemplo en el e-tándem por correo electrónico, es posible empezar a trabajar después de algunos meses de curso de la LE. Agregamos que, además, en los casos de e-tándem español-italiano la tarea de comprensión mutua en niveles principiantes se hace más fácil (y también motivadora) debido a la alta intercomprensión entre los dos idiomas, que no sólo no obstaculiza la comprensión sino que alimenta la discusión y la reflexión sobre la lengua, aunque esto ocurra en la L1 de cada uno de los aprendientes. Little destaca algunas diferencias significativas entre el tándem presencial y el e-tándem y aclara que si por un lado es cierto que el primero pasa por el canal oral y el segundo por el escrito y que esto reduce el soporte inmediato que se puede recibir del compañero durante la interacción simultánea, por otro lado el e-tándem, al prever momentos en que cada aprendiente tiene que trabajar individualmente con la lengua meta sin poder contar con la ayuda inmediata del compañero, promueve el desarrollo de la conciencia lingüística, fundamental para la reflexión sobre el aprendizaje y el uso de la(s) lengua(s), además de ser un prerrequisito básico para la autonomía del aprendiente:

this means that tandem learning by e-mail should have a greater capacity to foster the development of metalinguistic awareness than face-to-face tandem partnerships³³⁵.

El tándem favorece y promueve el desarrollo de distintas competencias, entre las cuales cabe mencionar, además de la comunicativa, la pragmática y la intercultural. Desde luego

³³³ H. Brammerts y K. Kleppin (2003), "Sussidi per l'apprendimento tandem: esempi dai Tandem Server", en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., pág. 92.

³³⁴ ibídem.

³³⁵ D. Little (2001), "Learner autonomy and the challenge of Tandem language learning via the Internet" en A. Chambers y G. Davies (eds.), *ICT and language learning: a European perspective*, Lisse, Swets & Zeitlinger, pág. 37.

las habilidades a través de las cuales se desarrollan estas competencias están vinculadas a la modalidad en que se realiza el tándem. En el caso de e-tándem por correo electrónico, por ejemplo, la dimensión fonológica queda al margen y limitada a la posible escucha de material audio y vídeo producido o encontrado por los aprendientes; sin embargo, las dificultades relacionadas con esta dimensión lingüística quedan reflejadas en la escritura a través de errores de ortografía que sería demasiado ingenuo atribuir a la velocidad de escritura ínsita en el medio de comunicación. La lectura en LE se promueve gracias al input que uno de los dos compañeros brinda en su L1 y a la que, sin embargo, sólo algunos aprendientes saben prestar la necesaria atención, ya que tienden a fijarse más en el contenido que en la forma y es difícil observar cuántas veces vuelven a ese texto para reflexionar sobre las formas lingüísticas y de qué manera esto repercute en sus producciones sucesivas. Aprender del modelo de lengua del compañero nativo implica ser capaces de elaborar ese input y de extrapolar lo que se considere aprovechable en el futuro; conlleva, en otras palabras, una buena dosis de espíritu crítico y de motivación. La competencia intercultural es otro ‘saber hacer’ que el tándem promueve y que está vehiculada por los textos, que funcionan al mismo tiempo como contenedores de información relacionada con la cultura de los aprendientes y como manifestaciones de las normas culturales vigentes en una determinada cultura, que se concretizan en el uso de recursos lingüísticos específicos. Por ejemplo un texto no sólo puede contener información relacionada con las tradiciones navideñas, sino que puede involucrar las formas lingüísticas que se emplean para acompañar acontecimientos específicos (como por ejemplo ‘tomar las uvas’ en Nochevieja en la cultura española y ‘mangiare le lenticchie’ en la italiana, con todo lo que esto significa en sendas culturas). Sin embargo, como bien señala Woodin,

l'errore è dare per scontato che gli studenti conoscano a fondo la loro cultura: non è sempre così. Gli apprendenti possono avere familiarità con ambiti diversi della loro stessa società, pertanto rischiano di fornire al proprio partner una versione distorta di determinati avvenimenti o atteggiamenti. Tuttavia un partecipante in grado di notare questa lacuna nel partner non mancherà di sviluppare ugualmente la propria coscienza culturale. Il problema si pone con coloro che non si accorgono del grado di imprecisione nelle affermazioni del partner; è proprio in questi casi che l'assistenza di un tutore è necessaria³³⁶.

En estos casos al profesor, en calidad de mediador entre las dos culturas de los participantes en el tándem, le corresponderá orientar la atención sobre la corrección de visiones culturales distorsionadas o parciales, en el intento de evitar el surgimiento de

³³⁶ J. Woodin (2003), “Incoraggiare la competenza interculturale nell'apprendimento in tandem”, en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., pág. 50.

estereotipos, prejuicios y malentendidos y con la voluntad de fomentar la relativización de la cultura propia de cada uno.

El tándem prevé una amplia gama de actividades que varían según la modalidad presencial o a distancia, la edad de los destinatarios y los objetivos que se hayan prefijado. Brammerts y Calvert proponen una clasificación funcional estructurada en cinco macrocategorías:

1. *compartir información personal*, es decir aquellas actividades orientadas a estimular el contacto entre los participantes y a suscitar el interés recíproco;
2. *intercambiar información* sobre ámbitos de la vida cotidiana, el tiempo libre y la esfera profesional; se trata de actividades cuyo objetivo es el de recurrir al compañero tándem como fuente de información sobre ámbitos que conoce;
3. *expresar opiniones*: se trata de actividades que apuntan a suscitar el intercambio de puntos de vista sobre temas de interés;
4. *expresar la propia creatividad*, a través de actividades que fomenten la colaboración de los dos miembros del tándem en la producción de un texto, ya sea inventado, traducido o resultado de una búsqueda de información;
5. *hablar de la lengua y la comunicación*, a través de actividades que estimulen la reflexión metalingüística³³⁷.

En la experimentación que se presenta en esta tesis nos hemos ceñido, *grosso modo*, a estas cinco tipologías, centrándonos sobre todo en actividades de escritura que no debían presentarse como mensajes de correo electrónico sino como textos que se enviaban como archivos adjuntos; esto se hizo así para que los aprendientes produjeran escritos más articulados y variados por contenido y estructura. Además, al dirigirnos a estudiantes universitarios para los cuales el e-tándem era una actividad complementaria al curso de lengua, intentamos dejarles libertad de elección sobre el tipo de tarea con la que querían trabajar (ejercicios que tenían que hacer para sus cursos, traducciones, resúmenes o textos sobre temas de libre elección) y nos limitábamos a enviarles una propuesta de escritura con frecuencia mensual. Para este estudio el e-tándem era un pretexto para recoger datos acerca de las respectivas interlenguas con el objetivo de observar los efectos de la interacción y de la reflexión metalingüística en el desarrollo de las mismas. Buttaroni señala que las razones del escaso uso del tándem como instrumento de observación y recogida de datos acerca de los procesos de aprendizaje se deben a distintos factores, entre los cuales destaca la

³³⁷ H. Brammerts y M. Calvert (2003), ob. cit., págs. 39-40.

reducida conciencia lingüística de los aprendientes, que no permite sacar información relevante pese a instrumentos eficaces como los diarios de aprendizaje puestos a punto por la Universidad de Sheffield y por el Centro de Estudios Alpha & Beta de Bolzano; la posible violación de la privacidad de los aprendientes y la forma en que repercutiría en la espontaneidad de la interacción; obstáculos de carácter organizativo, como por ejemplo la grabación audio o audiovisual en caso de tándem presencial o la recogida sistemática de datos en el e-tándem³³⁸. Appel y Mullen (2000 y 2002)³³⁹ han diseñado una interfaz para el e-tándem (*ETR – Electronic Tandem Resources*) con el propósito de facilitar la gestión de los intercambios y su monitorización. Esta aplicación permite acceder a datos como las fechas de los últimos mensajes enviados por los aprendientes, el número de palabras de cada mensaje, el porcentaje de texto escrito en la L1 o la LE y también contiene unas secciones específicas para la corrección mutua. Además, permite una gestión ágil y eficaz de aspectos tales como la regularidad de los intercambios, el porcentaje de texto escrito en la LE y en la L1, así como toda una serie de herramientas que configuran el entorno como una plataforma virtual específicamente dedicada al e-tándem. El ETR es sin duda una herramienta muy útil para la gestión y coordinación de muchos aspectos del e-tándem, aunque, a nuestro modo de ver, se ha orientado más hacia el análisis cuantitativo y menos hacia el cualitativo; un ejemplo de esta tendencia es la imposibilidad para el profesor de acceder al contenido de los mensajes escritos por los aprendientes, justificándola con la necesidad de preservar su privacidad. La posibilidad de acceder a estos mensajes facilitaría sin duda una mayor consideración y difusión del tándem en los currícula, ya que permitiría evaluar no sólo la participación del aprendiente sino también la calidad de la misma. Parece que la voluntad de empezar a recoger un corpus de textos producidos por participantes en proyectos e-tándem es una señal en esta dirección³⁴⁰, teniendo en cuenta también la gran utilidad que tendría para la investigación acerca de los procesos de adquisición. Para los que trabajamos con la parejas de idiomas español-italiano los tiempos de actuación puede que sean algo más largos ya que, de momento, la aplicación es disponible gratuitamente para profesores cuyos alumnos sean aprendientes nativos de inglés, francés, español, alemán y

³³⁸ S. Buttaroni (2006), “Acquisizione linguistica nel Tandem: un percorso sotterraneo?”, en A. Mazza y K. Civegna (eds.) *Lingue e Culture in Tandem. VIII International Tandem Congress*, Bolzano, Alpha & Beta, pág. 48.

³³⁹ C. Appel y T. Mullen (2000), “Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment”, *Computers & Education*, 34, págs. 291-308 y también C. Appel y T. Mullen (2002), “A new tool for teachers and researchers involved in e-mail tandem language learning”, *ReCALL*, 14, 2, págs. 195-208.

³⁴⁰ “From a research standpoint we now have the structure to start building a unique and useful multi-lingual corpus of interactive native and second language writing”, en C. Appel y T. Mullen (2002), *ob. cit.*, pág. 207.

catalán y estén aprendiendo uno de estos idiomas. Otra aplicación a través de la cual usuarios de sistemas *Windows*, *Macintosh* y *Unix* pueden encontrar autónomamente parejas e-tándem para actividades de chat y/o de chat combinado con audio o videoconferencia es el *Electronic Network for Language And Culture Exchange* (ENLACE) elaborado por Cziko³⁴¹ en la University of Illinois en Urbana-Champaign gracias al soporte del *National Center for Supercomputer Applications*. Otra modalidad de e-tándem promocionada en Brasil es el teletándem, una modalidad síncrona que utiliza las herramientas de lectura, escritura, audio y videoconferencia de *Windows Live Messenger* y que se está poniendo a punto en la Universidade de São Paulo Assis y Rio Preto³⁴². Como nuestro proyecto se ha limitado al uso del correo electrónico, no hemos considerado oportuno profundizar el análisis de estas nuevas modalidades de e-tándem aunque las consideramos la evolución natural de la interacción mediada por ordenador, además de una forma de recoger datos más completa ya que, en el caso de la videoconferencia, permite observar también aspectos de la comunicación no verbal.

3.4. La integración del tándem en los currículos académicos

Pocos años después de su introducción, a la luz de los resultados positivos obtenidos y en el marco de la promoción de la autonomía, las universidades europeas patrocinadoras del tándem se plantearon el objetivo de introducirlo en los planes de estudio de distintas carreras y empezaron a debatir sobre su reconocimiento sea como actividad curricular o extracurricular, sea en términos de evaluación y valor en créditos. Entre las primeras universidades que dieron cabida al tándem en sus currículos están las de Bochum, Oviedo, Sheffield y la Fontys Hogescholen de Sittard, a las que siguió, en Italia, la Universidad de Turín. El informe de Hehmann³⁴³ acerca de la introducción del e-tándem por correo electrónico con la pareja de idiomas alemán-italiano en la Universidad de Turín en el período 1996-1999 destaca puntos fuertes y débiles relacionados sobre todo con la necesidad de compaginar el e-tándem con los currículos del sistema universitario italiano,

³⁴¹ G. A. Cziko (2004), "Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century", *CALICO Journal*, 22, 1, págs. 25-39.

³⁴² M. L. Vassallo y J. A. Telles (2007), "Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives", *The ESPecialist*, 25, 1, págs. 1-37.

³⁴³ G. Hehmann (2003), "Il tandem e-mail come offerta extracurriculare all'Università di Torino" en G. Hehmann, D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., págs. 157-164.

con especial referencia a las facultades de lenguas y literaturas extranjeras, potenciales áreas de interés para la introducción del tándem. Uno de los problemas principales es la oferta del e-tándem como opción libre y extracurricular, que probablemente ha sido uno de los motivos del alto porcentaje de abandono (60% de 57 alumnos), ya que la participación en el tándem no daba derecho a ningún crédito formativo ni valía como ‘portafolio’ evaluable durante el examen³⁴⁴. Entre los otros motivos que pueden justificar la escasa participación efectiva en el e-tándem³⁴⁵ Hehmann menciona la falta de tiempo de los aprendientes (debida a motivos de estudio para los exámenes y acceso reducido a los ordenadores³⁴⁶), la diferencia de edad entre los participantes italianos (alumnos universitarios entre los 20 y los 25 años) y los alemanes (profesionales adultos entre los 30 y los 40 años); distintos métodos de trabajo, distintos niveles de motivación y también una distinta actitud frente al concepto de autonomía. Según Hehmann, otros aspectos que pueden afectar la participación en el e-tándem son la percepción del intercambio como una simple actividad de corrección de errores, despojándola del entusiasmo y la curiosidad intrínseca en cualquier comunicación auténtica. Por otro lado, sin embargo, subraya que la corrección mutua, tal y como se la entiende en el tándem, es un factor básico del desarrollo de la interlengua ya que

la correzione degli errori grammaticali ed espressivi viene considerata utile soltanto quando assume, nel tandem, la funzione di una riflessione linguistica mirata, e ciò non solo in riferimento alla lingua straniera, ma anche alla lingua madre [...] Certamente, dal partner di madrelingua non si possono aspettare conoscenze specifiche in materia di grammatica, ma proprio il dover affrontare in qualche maniera gli ostacoli di apprendimento del partner affina la consapevolezza linguistica in entrambe le lingue, perché, scandagliando la propria lingua madre a confronto con quella che si impara, si ricavano anche indicazioni sulla specificità della lingua straniera, e quindi nuovi spunti per l'apprendimento della stessa³⁴⁷.

Hehmann concluye su informe subrayando la utilidad del tándem sobre todo para los aprendientes con un buen nivel de motivación e insiste en la necesidad de un mayor reconocimiento en los currículos académicos italianos.

³⁴⁴ “Finché non vengono introdotti dei vincoli concreti (crediti accademici, riconoscimento del profitto, o altro ancora), gli interessati, dopo un primo momento di grande curiosità, cedono molto spesso alla pressione della loro routine studentesca, nella quale è evidente che predominano altre priorità”, G. Hehmann (2003) “Il tandem e-mail come offerta extracurriculare all’Università di Torino”, ob. cit., pág. 161.

³⁴⁵ De 100 alumnos que declararon su interés por el e-tándem, tan sólo 76 se apuntaron al foro alemán-italiano y la mayoría de los intercambios entre parejas duró aproximadamente dos o tres meses.

³⁴⁶ No olvidemos que en los años a los que se refiere el estudio (1996-1999), sólo algunos alumnos podían acceder a Internet desde sus casas, los ordenadores portátiles no estaban al alcance de un alumno universitario como hoy, y el wi-fi todavía no existía.

³⁴⁷ G. Hehmann (2003), “Il tandem e-mail come offerta extracurriculare all’Università di Torino”, ob. cit., pág. 162.

Un ejemplo de integración curricular del tándem –tanto presencial como a distancia– es el convenio entre la Universidad de Oviedo y la de Bochum³⁴⁸ con la pareja de idiomas español-alemán. El tándem presencial se inserta en el marco de cursos intensivos de la duración de 3-4 semanas con un porcentaje de trabajo en tándem correspondiente al 75% de las 4 horas diarias de curso, incluida la asesoría individual; las parejas tándem se cambian cada tres o cuatro días para garantizar una mayor interacción entre todos los participantes. En el caso de los cursos oficiales de una lengua extranjera el e-tándem por correo electrónico forma parte de la didáctica del curso y es obligatorio, aunque las actividades que los aprendientes realicen pueden ser distintas, con tal de que sean coherentes con el curso que cada uno esté siguiendo en su respectiva facultad. Los compañeros tándem se ponen en contacto antes del comienzo de los cursos para fijar sus objetivos de aprendizaje; la asesoría individual, al cuidado de profesores de idiomas con preparación específica, es obligatoria y complementaria y consta de 10 horas semanales. La asesoría individual empieza con la identificación del nivel de competencia inicial del alumno y se concluye con un certificado de participación (con un valor en créditos académicos) en el que se documentan las horas de trabajo en tándem en el caso de la modalidad presencial y se adjunta copia de las comunicaciones por correo electrónico en el caso de la modalidad a distancia; además, cada participante en el tándem tiene que asistir al menos tres veces por semestre a la tutoría individual, que representa una forma de seguimiento del trabajo en tándem que el alumno está haciendo. En la Universidad de Bochum, en algunos casos, los certificados tándem pueden sustituir algunos cursos de lengua, mientras que en otros completan el programa de un curso y forman parte de la evaluación del mismo.

El reconocimiento del trabajo en tándem en los planes de estudio, sobre todo de las facultades de lenguas y literaturas extranjeras, es deseable y oportuno y estos proyectos pilotos han demostrado que

il riconoscimento del lavoro in tandem ha comportato una notevole rivalutazione e un cambiamento dell'atteggiamento di studenti e docenti nei confronti dell'apprendimento in tandem. L'introduzione formale nell'ordinamento accademico di questa e di altre forme di apprendimento autonomo della lingua straniera costituisce, al momento, materia di discussione perché realtà come quella dell'apprendimento autonomo continuo, della comunicazione interculturale e della cooperazione plurilingue hanno un ruolo sempre più importante nella società odierna³⁴⁹.

³⁴⁸ M. Blanco Hölscher, K. Kleppin y L. Santiso Saco (2003), “Integrazione del Tandem nei piani di studio di lingua straniera: le università di Bochum e Oviedo”, en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., págs. 133-138.

³⁴⁹ M. Blanco Hölscher, K. Kleppin y L. Santiso Saco (2003), ob. cit., pág. 138.

Otros ejemplos de integración del tándem en los currículos universitarios son los de la Universidad de Sheffield³⁵⁰ y de la Fontys Hogescholen de Sittard (Países Bajos)³⁵¹. En el *Modern Languages Teaching Centre* de la Universidad de Sheffield el e-tándem empezó a experimentarse en 1993, cuando esta universidad entró en el *International E-mail Tandem Network*; posteriormente, en 1996, se introdujo también un módulo tándem presencial como parte integrante del plan de estudios; a ambas modalidades se le atribuyen créditos formativos. Actualmente en el tándem participan alumnos anglohablantes que quieran aprender francés, alemán, español, italiano y alumnos Erasmus franceses, alemanes, españoles e italianos que quieran mejorar su inglés. Al comienzo del semestre estos alumnos participan en un encuentro informativo sobre los principios del tándem, se les presenta un plan de estudios detallado y se forman las parejas, las cuales se comprometen a trabajar juntas por lo menos dos horas a la semana a lo largo de un semestre de doce semanas. También se les entrega un ‘diario del aprendiente’, que es una herramienta que les sirve tanto como guía para analizar sus necesidades de aprendizaje y fijar sus objetivos como como instrumento para mantener el control sobre el proceso de aprendizaje; además, se les ofrece asesoría personalizada con un profesor-tutor. El módulo tándem presencial se introdujo en el año académico 1996/97 con las parejas de idiomas inglés/alemán e inglés/francés; en el año siguiente se introdujo por primera vez la combinación inglés/español y en 1998/99 también la inglés/italiano: en total participaron en ello 120 estudiantes. En el período entre el primer semestre de 1998/99 y el segundo semestre de 2000/2001 participaron 444 estudiantes, repartidos como sigue: 176 de inglés/francés; 156 de inglés/alemán; 105 de inglés-español y 7 de inglés-italiano³⁵². Con respecto al peso que el módulo tándem tiene en la evaluación, la Universidad de Sheffield les ha propuesto a los mismos participantes en el tándem que autoevalúen sus capacidades de gestión del proceso de aprendizaje, sus resultados en el estudio de la LE y los de su compañero tándem: la autoevaluación de los aprendientes constituye el 30% de la nota final del módulo, mientras el restante 70% es el resultado de la evaluación, por parte del profesor, del diario de aprendizaje y de un test de lengua grabado. Lewis afirma que no existen investigaciones que prueben científicamente la eficacia del tándem y tampoco se sabe hasta

³⁵⁰ T. Lewis (2003), “Integrazione dell’apprendimento autonomo nel piano di studi: il modulo tandem all’Università di Sheffield”, en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., págs. 117-123.

³⁵¹ A. Gaßdorf (2003), “Integrazione dell’apprendimento in tandem nella formazione di insegnanti di lingua straniera alla Fontys Hogescholen di Sittard”, en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., págs. 125-131.

³⁵² T. Lewis (2003), ob. cit., pág. 123.

qué punto en tan sólo doce semanas el tándem permita desarrollar más que otros métodos la capacidad de gestionar el proceso de aprendizaje y mejorar las competencias lingüísticas. Sin embargo, a la luz de la experiencia que se ha llevado a cabo en los últimos años, se puede concluir que los aprendientes se han tomado muy en serio el trabajo en tándem, han demostrado una responsabilidad superior a las expectativas de los profesores, aunque no todos se enfrentan de la misma manera al trabajo autónomo, lo cual determina una gran variación en la cantidad y calidad de la asesoría y asistencia por parte del profesor-tutor; pese a esto, el autor reitera que la introducción del tándem en el plan de estudios ha sido sin duda una experiencia positiva.

En la Fontys Hogescholen de Sittard (Países Bajos) el tándem presencial y por correo electrónico forman parte obligatoria del currículo didáctico de los futuros profesores de idiomas (inglés y alemán) que allí se forman. La Universidad organiza encuentros informativos sobre el funcionamiento del tándem presencial y ofrece material en línea para el tándem a distancia, además de haber elaborado fichas específicas para la anotación individual de los errores, la autoevaluación, así como propuestas de actividades en tándem que contribuyen a la creación de un portafolio cuya evaluación servirá, junto con una prueba final escrita y una sesión de tutoría personalizada, para la determinación de la nota final del curso. En el caso del tándem presencial se les pide a las parejas que se encuentren por lo menos diez veces en tres meses por un tiempo mínimo de dos horas en cada sesión. Al final de cada encuentro tienen que completar un cuestionario en el que tienen que apuntar, con el mayor detalle posible, las actividades que hayan realizado y que tendrán que presentar al profesor-tutor durante las horas de tutoría obligatoria. Gaßdorf opina que este último aspecto es una premisa imprescindible para la eficacia y el éxito del trabajo en cualquier modalidad de tándem, ya que es lo que les permite a las parejas superar dudas relacionadas con las correcciones mutuas, la redacción del diario de aprendizaje, las dificultades de seguimiento y control del propio proceso de aprendizaje, la competencia lingüística, etc. Gaßdorf puntualiza que el trabajo en tándem precisa diferentes instrumentos de evaluación, como por ejemplo portafolios, tutorías personalizadas, cuestionarios de evaluación de la experiencia tándem y pruebas lingüísticas temáticas, y que sólo el conjunto de distintas herramientas de evaluación permite trazar un cuadro personalizado del proceso de aprendizaje, sobre todo y con más razón cuando el trabajo en

tándem es parte integrante del plan de estudios³⁵³. En relación con el tema de la evaluación Penman (2002 y 2005)³⁵⁴ destaca la necesidad de evaluar las interacciones en tándem desde un enfoque holístico que supere los criterios de evaluación tradicionales y que tome en cuenta también la evaluación del nivel de autonomía adquirido, así como la competencia intercultural.

En los últimos años el tándem se ha difundido en muchas universidades italianas y ha ido de la mano con el número creciente de alumnos Erasmus procedentes de distintos países europeos y deseosos de aprovechar al máximo su estancia en Italia entablando relaciones con hablantes nativos, coetáneos y con los mismos intereses de estudio. Cabe señalar que, en algunos casos, el *Erasmus Student Network* (ESN) se ha hecho promotor del tándem en todas las universidades italianas que acojan estudiantes con este convenio y se preocupa, en las distintas sedes universitarias, de recoger las solicitudes y poner en contacto a los estudiantes dejando a la iniciativa individual la organización del trabajo³⁵⁵. En la mayoría de los casos es el *Centro Linguistico di Ateneo* o *Servizio Linguistico d'Ateneo*, que es la estructura interfacultad que se encarga de la gestión de los cursos de idiomas para alumnos no especialistas³⁵⁶, el que propone, entre sus servicios, el tándem y funciona como punto de recogida de solicitudes y emparejamientos³⁵⁷. De las 18 universidades italianas que ofertan

³⁵³ A. Gaßdorf (2003), ob. cit., pág. 131.

³⁵⁴ C. Penman (2002), "Evaluating Tandem interactions", *Centre for Languages, Linguistics and Area Studies* en <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/411> [Fecha de consulta: 17/09/2010]; C. Penman (2005), "Towards a holistic evaluation of communicative ability in tandem interactions", en C. Penman (ed.), *Holistic approaches to language learning*, Frankfurt, Peter Lang, págs. 187-199.

³⁵⁵ <http://www.esngenova.it/en/node/656> *Progetto Tandem Erasmus Student Network* de la *Università degli Studi di Genova*; <http://www.esn.polimi.it/projects.php?id=tandemita> *Progetto Tandem Erasmus Student Network* del Politecnico di Milano; <http://assi.unipr.it/it/content/tandem> de la *Università degli Studi di Parma* [consulta: 31/03/2012].

³⁵⁶ Es decir los cursos de idiomas obligatorios u optativos de carreras distintas de las Facultades de Lenguas y Literaturas Extranjeras o de Ciencias Lingüísticas o de Traducción e Interpretación.

³⁵⁷ Es el caso del *Centro Linguistico d'Ateneo* de la *Università degli Studi di Trieste*

<http://www.cla.units.it/limbo/index.php?option=content&task=view&id=32&catid=33&Itemid=49>;

del *Centro Linguistico d'Ateneo* de la *Università di Ferrara* <http://web.unife.it/centro/cla/tandem.html>;

del *Centro d'Ateneo per i Servizi Linguistici* de la *Università degli Studi di Napoli "Parthenope"* http://www.centrolinguistico.uniparthenope.it/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=29 ; del *CILA* de la *Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*

http://www.cila.unior.it/index.php?option=com_content&view=article&id=561&Itemid=590&lang=it;

del *Centro Linguistico d'Ateneo* de la *Università degli Studi di Napoli Federico II*

<http://www.cla.unina.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/230>;

del *Centro Linguistico d'Ateneo* de la *Università di Modena e Reggio Emilia*

<http://www.cla.unimore.it/projects/tandem.php>;

del *Centro Linguistico* de la *Università per Stranieri di Siena*

<http://cluss.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=4&sez1=35&sez2=0&art=35>

del *Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata* de la *Università degli Studi di Bologna*

<http://www.cilta.unibo.it/NR/rdonlyres/18B44C69-91CB-40B3-97FE-7E66C7CCB471/190527/libretto.corretto.persito.pdf>

el método tándem sólo dos (Universidad de Padua y Universidad de Calabria) han activado convenios e-tándem con universidades extranjeras: en concreto la de Padua con la Universidad de Viena (italiano-alemán) y con la Queens University de Belfast (italiano-inglés)³⁵⁸ y la de Calabria con la Universidad de Brema (italiano-alemán)³⁵⁹. El *Centro Linguistico d'Ateneo* de la Universidad de Padua pone a disposición de los participantes una página web³⁶⁰ de la que pueden descargar el 'pasaporte de lenguas *Europass*' para autoevaluar su nivel de competencia en la LE según los baremos del MCERL³⁶¹, un cuestionario para identificar su estilo de aprendizaje así como información y sugerencias para llevar a cabo de manera provechosa el trabajo en tándem. También el *Centro Linguistico d'Ateneo* de la Universidad de Roma 3³⁶² ha elaborado un cuadernillo de actividades para el tándem³⁶³, muchas de las cuales están sacadas del servidor tándem de la Universidad de Bochum³⁶⁴. El *Centro Linguistico di Ateneo* de la Universidad de Ferrara³⁶⁵ y el de la Universidad de Padua son los únicos que otorgan un certificado de participación a los alumnos que demuestren haber realizado al menos diez encuentros por semestre y que presenten un diario de aprendizaje detallado.

La panorámica que hemos presentado³⁶⁶ da cuenta de una escasa atención al tándem en las universidades italianas en general y confirma las consideraciones del informe de Hehmann³⁶⁷ sobre la necesidad de promover, y sobre todo de *reconocer* con créditos académicos el trabajo en tándem. Desde nuestro punto de vista queda mucho camino por recorrer en esta dirección y el punto de partida debería ser el establecimiento de un sistema eficaz de monitorización de la actividad en tándem, del cual es un excelente ejemplo el diario del aprendiente elaborado por la Universidad de Padua, así como de criterios de

del *Centro Linguistico Interdipartimentale* de la *Università di Pisa*

http://www.cli.unipi.it/corsi/corsi/index_html/tandem;

del *Centro Linguistico d'Ateneo* de la *Università degli Studi di Firenze* <http://www.cla.unifi.it/tandem.html>;

del *Centro Linguistico d'Ateneo* de la *Università degli Studi di Cagliari*

http://cla.unica.it/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=150 [consulta: 1/03/2012].

³⁵⁸ <http://claweb.cla.unipd.it/cla/tandem.html> *Centro Linguistico d'Ateneo - Università degli Studi di Padova*.

³⁵⁹ <http://cla.unical.it/index.php/it/servizi/conversare-in-tandem.html> - *Centro Linguistico d'Ateneo - Università della Calabria*.

³⁶⁰ http://claweb.cla.unipd.it/home/cwhigham/tandem/italiano/tandem_head.html.

³⁶¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, Consejo de Europa 2001).

³⁶² <http://www.cla.uniroma3.it/Tandem-IT.aspx> - *Centro Linguistico di Ateneo - Università degli Studi Roma 3*.

³⁶³ <http://www.cla.uniroma3.it/wwwAttach/completo-spagnolo-italiano.pdf>, "Fascicolo per tandem faccia a faccia spagnolo-italiano" editado por Ginevra Lepori y Sara Pellegrini.

³⁶⁴ <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de> - *Tandem Server - Bochum*.

³⁶⁵ *Centro Linguistico d'Ateneo* de la Universidad de Ferrara, <http://web.unife.it/centro/cla/tandem.html>.

³⁶⁶ Resultado de una búsqueda realizada en noviembre de 2010 en el Google italiano (www.google.it) con el parámetro "tandem lingue".

³⁶⁷ Véase págs. 138-139.

evaluación que tengan en cuenta tanto el *producto* de las actividades en tándem, medible en términos cualitativos en mejora de la competencia comunicativa, como el *proceso* de la interacción en tándem con todo lo que eso conlleva. Por ejemplo, habría que establecer criterios de evaluación relacionados con la *calidad* de la interacción y de la retroalimentación de la pareja tándem así como del nivel de autonomía alcanzado. Además, el tándem requiere un cambio de actitud por parte de los profesores, que implica confiar en el trabajo autónomo de los aprendientes y considerar sus diarios de aprendizaje como indicadores de un *proceso* y no sólo como un *producto* más entre los que se les suelen pedir para completar el programa de una asignatura. En otras palabras, significa reconocer el valor de la participación, de la motivación a aprender y del compromiso a la ayuda mutua en una perspectiva holística.

3.5. Proyectos tándem: el estado de la cuestión (1995-2010)

El objetivo de este apartado es el de trazar, en la medida de lo posible, una panorámica de los proyectos experimentales de tándem que se han llevado a cabo en los últimos quince años en contextos universitarios con el intento de reunir los resultados de la investigación más reciente en este ámbito así como de destacar las áreas a las que se considera oportuno dirigir los estudios en el futuro. De 1995 a 2010 se han publicado 19 estudios experimentales, de los cuales tan sólo uno con la pareja de idiomas español-italiano (Dell'Acqua 2002). Los datos que se presentan a continuación proceden tanto de la página oficial de bibliografía especializada sobre el tándem de la Universidad de Bochum³⁶⁸, cuya última actualización se remonta a 2007, como de una búsqueda a 360° en los medios digitales y en papel donde tradicionalmente se ha dedicado espacio a este tipo de investigación y no aspiran a ser exhaustivos. Además, hay que recordar que en ámbitos de estudio norteamericanos ha cundido más la definición de 'telecollaboration' para indicar diferentes modalidades de colaboración en el aprendizaje de idiomas a través de las TIC, entre las cuales se puede incluir también lo que en Europa se define e-tándem³⁶⁹.

³⁶⁸ <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>

³⁶⁹ Una publicación de referencia al respecto es M. Warschauer (ed.) (1996), *Telecollaboration in foreign language learning*, Honolulu, University of Hawai Press.

Buttaroni, en una comunicación en el *VIII Congreso Internacional Tandem* de 2006, destaca que el análisis de los datos recogidos en proyectos *tándem* se ha decantado mucho más en los aspectos pragmalingüísticos e interculturales de la interacción que en los formales y que, entre éstos, el más estudiado ha sido el léxico, mientras que mucha menos atención se ha prestado al estudio del desarrollo de la competencia morfosintáctica y de la adecuación pragmática³⁷⁰. Confirma este dato el volumen de Belz y Thorne, que se centra en el análisis de proyectos de promoción de la competencia intercultural a través de Internet³⁷¹. En esta breve reseña nos limitaremos a censar sólo los estudios experimentales relacionados con proyectos *tándem* que ofrezcan análisis de datos –tanto cualitativos como cuantitativos– y dejaremos de lado los que se limiten a dar cuenta de la experiencia de introducción del *tándem* en un contexto determinado. El hecho de que en el momento en que se escribe esta tesis los estudios de este tipo sean tan sólo una mínima parte de la conspicua bibliografía sobre el *tándem* es una señal de que se lo ha empleado más como herramienta pedagógica que como método de recogida de datos, lo que representa, desde nuestro punto de vista, una ‘infravaloración’ de sus potencialidades y nos impulsa a una mayor explotación en esta dirección en el marco de la investigación-acción.

La investigación empírica de Rost-Roth³⁷² se basa en el análisis de la interacción oral de parejas de *tándem* presencial en alemán-italiano y sigue los criterios del análisis de conversación. El estudio está integrado por el análisis de los diarios de aprendizaje de algunas parejas de aprendientes³⁷³. El objetivo del trabajo de Rost-Roth era “quello di rilevare cosa accade nel ‘Black Box Tandem’” e, a partire da ciò, di ricevere informazioni sul potenziale di apprendimento e sui concreti problemi del lavoro autonomo in Tandem³⁷⁴. La premisa a este tipo de análisis es que el *tándem* se configura, para los aprendientes, como una modalidad ideal para ‘ponerse a prueba’ y ensayar hipótesis de su propia interlengua. En este marco de actuación la corrección recíproca de los errores se realiza en una atmósfera relajada, en la que se reduce tanto la inhibición a ‘lanzarse’ a la

³⁷⁰ S. Buttaroni (2006), ob. cit., pág. 50.

³⁷¹ J. Belz y S. Thorne (eds.) (2006), *Internet-mediated intercultural foreign language education*, Boston, Heinle & Heinle.

³⁷² M. Rost-Roth (2006), “Imparare le lingue in Tandem: interazione e potenziale di apprendimento”, en A. Mazza y K. Civegna (eds.), ob. cit., Bolzano, Alpha & Beta, págs. 123-147. El estudio completo de 1995 sólo se publicó en alemán; en el artículo de 2006 Rost-Roth resume los resultados más interesantes.

³⁷³ El material analizado consta de las transcripciones de 12 conversaciones con una duración variable de 20 a 45 minutos y el diario de aprendizaje de 13 participantes.

³⁷⁴ M. Rost-Roth (2006), ob. cit., pág. 126.

piscina de la LE por parte del alumno-productor como la relacionada con la corrección por parte del alumno-revisor. Todo esto se traduce en una retroalimentación de calidad:

infatti la frequenza e la qualità del feedback di correzione di input con nuove informazioni sulla lingua bersaglio e le possibilità di memorizzazione vengono aumentate senza che debbano essere temute sanzioni negative³⁷⁵

y en esto desempeña un papel importante la capacidad del aprendiente-nativo de ofrecer retroalimentación sin amenazar la imagen del compañero. Los datos procedentes del corpus tándem de Rost-Roth destacan una alta propensión de los aprendientes a la doble focalización de la atención tanto a la forma como al contenido y un rápido y constante alternarse de la una con la otra en la L1 y en la LE. El léxico es uno de los aspectos al que los aprendientes prestan más atención en el momento de la corrección mutua y esto, según Rost-Roth, corroboraría la idea de que el aprendizaje del léxico precede al de las estructuras morfosintácticas. Pese a esto, la autora subraya que, para que el potencial de aprendizaje subyacente a una interacción tándem se explote de manera eficaz, no es suficiente establecer un contacto nativo/no nativo sino que es fundamental que esta interacción se caracterice por una alta exposición al input, por una auténtica voluntad de comunicar en LE, por una amplia gama de actos lingüísticos y por una alta frecuencia de reparaciones, reformulaciones, explicaciones y reflexiones.

McPartland³⁷⁶ analiza los mensajes de correo electrónico de dos parejas de e-tándem inglés-alemán (Trinity College, Dublín – Universidad de Bochum). En el proyecto, dirigido a alumnos que llevaban por lo menos cuatro años estudiando la LE, participaron 147 alumnos irlandeses y 75 alemanes, lo que determinó que cada alumno alemán trabajara con dos compañeros tándem irlandeses. El análisis se centra en los intercambios de tan sólo dos parejas y consta de 11 mensajes de correo electrónico escritos en un período de tiempo de nueve meses (1997/1998) entre los participantes de la pareja 1 y 19 mensajes escritos en un período de doce semanas de la pareja 2. Ambas parejas lograron mantener su correspondencia con regularidad y respetaron los principios de bilingüismo y reciprocidad del tándem. Los datos sobre la percepción que los aprendientes tenían de la experiencia en tándem se recogieron a través de un cuestionario y algunas entrevistas y destacan una

³⁷⁵ M. Rost-Roth (2006), ob. cit., pág. 130.

³⁷⁶ El proyecto de McPartland se realizó en el año 1997-1998 y se publicó por primera vez en 2001, en alemán, con el título “Spracherverprozesse in Tandem: Zwei Fallstudien aus einem E-Mail Tandem Projekt”, en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Tübingen, Stauffenburg-Verlag, págs. 145-149. La traducción al italiano del mismo volumen, en que nos basamos, salió en 2003: J. McPartland, “Processi d’acquisizione delle lingue in tandem: studio di due casi concreti da un progetto di e-mail tandem”, en G. Hehmann y D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., págs. 139-144.

percepción de escasa utilidad del input en L1, aunque los aprendientes reconocieron que ver cómo un nativo se expresaba en su propio idioma representaba una oportunidad de aprendizaje. La posibilidad de expresarse por escrito en la LE y a través del ordenador fue percibida como muy útil y eficaz, porque les permitía fijarse en la forma lingüística y modificar su mensaje muchas veces y muy rápidamente. Por último, McPartland identifica tres tipos de retroalimentación entre los participantes:

- la retroalimentación *positiva*, o sea la que contenía comentarios dirigidos a animar al compañero, expresando juicios positivos sobre su capacidad expresiva en la LE;
- la retroalimentación *extensiva*, que consistía en sugerir expresiones o palabras más adecuadas en un contexto determinado;
- la retroalimentación *correctiva*, que señalaba los errores, ofrecía una versión corregida y, en algunos casos, también una explicación de los mismos. Desde luego, estas explicaciones nunca eran ni completas ni satisfactorias, pero esto no impidió que la retroalimentación del compañero nativo sirviera para ofrecer una versión correcta y estimular la profundización del estudio de la forma lingüística que había generado la duda.

El comentario de una participante e-tándem del estudio de McPartland es indicativo de la percepción de utilidad de la retroalimentación correctiva:

[...] anche se non riesco più a riprodurre l'errore esattamente, so che mi ha corretto in quel ed in quell'altro punto e posso dire quando l'errore si verifica un'altra volta. Allora mi dico: un momento! Questo è venuto fuori già in una e-mail e vado a vedere –sì, è vero l'avevo segnato—³⁷⁷.

McPartland agrega:

In quest'esempio Stefanie illustra chiaramente come costruisce il suo nuovo sapere linguistico facendo riferimento ad una correzione precedente della sua propria produzione in L2. In questo modo, una strategia d'apprendimento linguistico (il suo dar rilievo alla correzione) stimola la sua memoria e lei è in grado di cambiare delle vecchie abitudini in L2 ristrutturando il suo sapere linguistico³⁷⁸.

Buttaroni plantea una pregunta fundamental: ¿cómo se puede medir la eficacia de la corrección en el tándem? y subraya

non misurerei come effetto *in termini di acquisizione* ogni successo a brevissimo termine, cioè riscontrato immediatamente dopo la correzione o nel corso dello stesso incontro. Ad esempio distinguerei l'autocorrezione stimolata, efficace nei casi di errori di performance, da altri prodotti devianti dalla L1, anche se il partner ricevente mostra tutta la sua buona volontà nel superare l'errore e annota diligentemente l'informazione (meta)linguistica

³⁷⁷ J. McPartland (2003), ob. cit., pág. 143.

³⁷⁸ *Ibidem*.

ricevuta. In tal senso un successo comunicativo (valido rispetto all'interazione con il partner) non andrebbe equiparato ad un dato di acquisizione nella produzione linguistica. Più convincenti mi suonano asserzioni come quella di McPartland 2001 che, sfruttando il vantaggio metodologico della documentazione scritta di un e-tandem a lungo periodo, può dimostrare che la regola che è stata oggetto di attenzione metalinguistica è stata effettivamente interiorizzata almeno nella produzione scritta, dove il *Monitor* la fa da padrone³⁷⁹.

De hecho, la desaparición de un error inmediatamente después de una llamada de atención sobre el mismo no es un indicio suficiente de que haya sido interiorizado y por este motivo en el corpus recogido en nuestro trabajo se ha monitorizado la presencia, la alternancia, la evolución y la desaparición de cierto error en un período de tiempo mayor para ver en qué medida el estímulo a la reflexión sobre el mismo podría producir efectos positivos a medio plazo. Desde luego, lo que se hace visible a través de la interlengua es tan sólo una parte –la parte visible– de la ‘caja negra’ que elabora el input, y el canal escrito en cuya forma este dato de la interlengua se concretiza para el análisis supone la reflexión intrínseca en cualquier proceso de escritura, así que no garantiza de por sí que el error no se vuelva a repetir en el habla. Al fin y al cabo, una comunicación ‘imperfecta’ desde el punto de vista formal, es normal en el habla, incluso la de los nativos: lo que hace la diferencia es la conciencia de ello. Si un nativo es capaz de reconocer un error formal en su producción, un no-nativo puede que no lo sea: entonces lo importante es que aprenda a serlo, es decir que active un monitor de calidad y con ‘sensores’ especiales hacia ciertos errores idiosincrásicos de su propia interlengua. Tal vez no logre eliminarlos, pero sí llegará a un mayor control o ‘convivencia’ con los mismos.

Los estudios de Vinagre Laranjera sobre interacciones en e-tándem español-inglés (Universidad Antonio de Nebrija, Madrid – Trinity College, Dublín) analizan el papel de la corrección de errores para el desarrollo de la interlengua³⁸⁰. El corpus consta de textos enviados por correo electrónico a lo largo del año académico 2005/2006 y se centra en el análisis cualitativo de las convenciones tipográficas empleadas para dar retroalimentación, así como de las tipologías de corrección y del uso de estrategias de cortesía. Para clasificar

³⁷⁹ S. Buttaroni (2006), ob. cit., pág. 52. Cursiva como en el original.

³⁸⁰ M. Vinagre Laranjera y C. Maíllo Belda (2007), “Focus on Form in On-line Projects: Linguistic Development in E-mail Tandem Exchanges”, en C. Perrián Pascual (ed.), *Revisiting Language Learning Resources*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, págs. 91-112; M. Vinagre Laranjera (2008a) “El desarrollo lingüístico y la corrección de errores en el aprendizaje colaborativo en línea”, *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo>; M. Vinagre Laranjera y M. Lera (2008b), “The role of Error Correction in Online Exchanges”, en F. Zhang (ed.), *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*, London UK/Hershey PA (USA), IGI Global, págs. 326-341; M. Vinagre Laranjera (2008c), “Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges”, *Computers & Education*, 50, 3, págs. 1022-1036.

los tipos de retroalimentación ofrecida por los participantes en el e-tándem Vinagre Laranjera emplea el esquema de James (1998)³⁸¹ que distingue entre:

- retroalimentación (*feedback*), que consiste en informar al compañero de que hay un error y dejar que lo descubra y repare por sí mismo;
- corrección (*correction*), que consiste en facilitar la solución o la información que lleve a la revisión y corrección;
- remedio (*remediation*), que consiste en facilitarle al compañero la información que le permita revisar o rechazar la regla errónea induciéndolo a revisar su representación mental de la misma para evitar la recurrencia de ese tipo de error³⁸².

Vinagre Laranjera y Lera (2008b) destacan que, para la señalación del error, entre las muchas disponibles, la mayoría de los aprendientes emplearon sólo una pequeña variedad de marcas tipográficas tales como la negrita, los paréntesis, las mayúsculas, las comillas; además, solían agregar una explicación escrita en caracteres normales, muy a menudo introducida por una flecha → o por el signo =. Las autoras señalan que, junto con la marcación del error, los aprendientes tendían a dar explicaciones de reglas gramaticales (sobre todo los alumnos españoles, con 115 casos frente a los 30 de los alumnos irlandeses de un total de 145), en su mayoría correctas y sólo en pocos casos con alguna imprecisión. El aspecto más interesante de los estudios de Vinagre Laranjera es el análisis de la presencia de lo que ella define ‘reciclaje’, en producciones sucesivas, de las correcciones de los compañeros:

the presence of error recycling could be considered an indicator of language learning actually taking place. In addition, we wanted to find out if our study had anything new to contribute to current research, given that recycling of errors had been a weak point in previous studies³⁸³.

Los resultados del análisis de Vinagre Laranjera y Lera destacan un aumento hasta el 70% del reciclaje de errores ‘corregidos’ y subrayan que el 85% de ellos tuvo lugar después de que los compañeros revisores habían brindado un remedio, mientras que el 15% se dio después de la corrección. Las mismas autoras puntualizan, además, que en las dos parejas tándem en que los irlandeses no ofrecían remedios, no hubo reciclaje de errores en las producciones de los españoles; asimismo, tampoco hubo reciclaje de errores en los intercambios en que ambos compañeros sólo se brindaban correcciones. Por último las

³⁸¹ C. James (1998), *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*, Essex, Longman, págs. 236-237.

³⁸² M. Vinagre Laranjera (2008a), ob. cit., <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo>.

³⁸³ M. Vinagre Laranjera (2008b), ob. cit., pág. 334.

autoras señalan dos excepciones de dos aprendientes irlandeses que no reciclaron ningún error pese a los múltiples remedios que sus compañeros españoles les brindaron. Con respecto al tipo de errores que se corregían, las autoras observan un mayor foco en el uso de la estrategia de *corrección* en el caso de errores de léxico (ortografía, posición nombre-adjetivo en español), ortográficos y ortotipográficos y del *remedio* para errores de sintaxis (inversión del orden sujeto-verbo en las preguntas (en inglés); en el uso de ‘ser’ y ‘estar’ en español, en la concordancia de género y número de sustantivos y adjetivos y de posesivos y sustantivos; en el uso de los tiempos verbales, de expresiones coloquiales y contracciones. Los resultados de estos estudios sugieren que el uso de la retroalimentación correctiva en interacciones en e-tándem puede promover el desarrollo lingüístico (LE y L1) e indican que, de los tres tipos de retroalimentación, el remedio es el más eficaz porque estimula el reciclaje de errores, aunque según Vinagre Laranjera

la educación que haya recibido el estudiante en su país será un factor decisivo en sus preferencias sobre qué tipo de retroalimentación prefiere dar y recibir. En cualquier caso, lo importante es que sea cual fuere el tipo de retroalimentación correctiva empleada por los compañeros, se favorezca el reciclaje de errores corregidos en mensajes y trabajos posteriores³⁸⁴.

Además, las dos autoras subrayan que es importante sensibilizar a los aprendientes sobre las diferencias entre retroalimentación, corrección y remedio, ya que esto los ayudaría tanto a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje como a mejorar sus destrezas de corrección. Por lo que atañe al uso de las estrategias de cortesía Vinagre Laranjera (2008c) señala que en la comunicación por correo electrónico no se siguen las mismas pautas que en las interacciones cara a cara porque mientras que en éstas se suelen preferir las de cortesía negativa en aquéllas (las por e-mail) se observa un empleo masivo de estrategias de cortesía positiva, que contribuyen a crear un clima de solidaridad, cercanía psicológica y colaboración y ayuda mutua.

Banelli³⁸⁵ se centra en el análisis de las estrategias de reparación y de comunicación metalingüística en las interacciones de un tándem presencial entre 12 alumnos universitarios italianos (Università degli Studi di Siena, campus de Arezzo) y 6 alumnos Erasmus ingleses recogidas en el año académico 1996-97. El corpus de datos consta de la transcripción de doce horas de grabación siguiendo los criterios del análisis de conversación. La ‘reparación’ es un fenómeno más amplio de ‘corrección del error’ en la

³⁸⁴ M. Vinagre Laranjera (2008a) en <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo>.

³⁸⁵ D. Banelli (2002), “Apprendere autonomamente interagendo negli incontri Tandem”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3/02, págs. 21-38.

interacción verbal entre hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN) ya que se refiere a todos los intentos de solucionar problemas de comunicación (imprecisiones, malentendidos, formas incorrectas, etc.) que surgen tanto en las interacciones entre HN como en las entre HN y HNN. Banelli sostiene que en las interacciones en tándem presenciales entre HN y HNN las modalidades de reparación siguen un esquema diferente con respecto tanto a interacciones entre HN como entre HN y HNN en contextos socio-comunicativos distintos y que estas diferencias están vinculadas a la finalidad pedagógica de la interacción en tándem (que reduce el empleo de estrategias orientadas a salvar la cara del interlocutor y, por lo tanto, produce un número superior de reparaciones) y a la condición de igualdad ‘jerárquica’ entre los dos interlocutores. Tomando como referencia el orden preferencial de las cuatro modalidades de reparación descritas por Schegloff, Jefferson y Sacks³⁸⁶ en la interacción entre hablantes nativos ingleses, Banelli observa que en las interacciones en tándem inglés/italiano el orden cambia, ya que en este último la modalidad de reparación favorita es la *autoinducida* (tanto en forma de autorreparación como de heterorreparación), como se puede observar en el siguiente cuadro³⁸⁷:

Hablantes nativos ingleses		Hablantes no nativos en tándem
1. Autorreparación autoinducida	←→	1. Autorreparación autoinducida
2. Autorreparación heteroinducida	↗↘	4. Heterorreparación autoinducida
3. Heterorreparación heteroinducida		3. Heterorreparación heteroinducida
4. Heterorreparación autoinducida		2. Autorreparación heteroinducida

Cuadro 4. Modalidades de reparación de hablantes nativos y no nativos en tándem

En la heterorreparación autoinducida es el HNN que identifica el problema y el HN lo corrige; este último sugiere la forma correcta y el HNN repite el vocablo o la expresión practicando en seguida el nuevo elemento lingüístico para memorizarlo: según Banelli no sólo esta modalidad de reparación es muy positiva para el desarrollo de la interlengua, sino que es una de las modalidades favoritas de los ‘tandemistas’. La heterorreparación heteroinducida es mucho menos frecuente con respecto a las primeras dos modalidades,

³⁸⁶ E. Schegloff, G. Jefferson y H. Sacks (1977), “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation”, *Language*, 53, págs. 361-382 citados en D. Banelli (2002), ob. cit., pág. 24. Las cuatro modalidades son: 1) la autorreparación autoinducida (el hablante se da cuenta de haber cometido un error, emprende la reparación y ofrece la versión correcta; 2) autorreparación heteroinducida (es el interlocutor quien empieza la reparación pero es el hablante que la realiza); 3) heterorreparación heteroinducida (el interlocutor solicita y realiza la reparación); 4) heterorreparación autoinducida (el hablante se da cuenta de alguna imprecisión en su enunciado y le pide ayuda al interlocutor para corregirla).

³⁸⁷ El cuadro es un intento nuestro de destacar y resumir las observaciones de Banelli.

aunque cabe decir que la cantidad de errores no corregidos es muy superior con respecto al número de errores heterorreparados, porque la decisión de corregir un error por parte del HN se basa en juicios intuitivos acerca de la comprensión y adecuación del mensaje. Por último, Banelli puntualiza que en las interacciones en tándem el HN prefiere señalar el error y repararlo antes que pedirle al HNN que se corrija: por eso la autorreparación heteroinducida es muy rara en los datos tándem recogidos. Uno de los motivos que explica la escasa preferencia por esta última modalidad de reparación es que el HN podría considerar la autorreparación heteroinducida más amenazadora de la imagen de su interlocutor, porque éste podría no ser capaz de corregir su propio error y se encontraría entonces en una situación embarazosa. Otro objetivo del estudio de Banelli es la identificación de la función de la metacomunicación en las interacciones en tándem. El primer punto que emerge del análisis del corpus es un escaso dominio del sistema lingüístico de la propia L1, por lo que los HN saben distinguir lo que es correcto de lo que no lo es pero no saben explicar el porqué: un efecto positivo del tándem, por tanto, es el de ‘obligarlos’ a reflexionar sobre la L1 para comprender mejor las diferencias entre L1 y LE. Banelli destaca que los errores que se reparan con mayor frecuencia son los léxicos y los morfosintácticos, mientras que hay cierta tendencia a ignorar los fonológicos. De acuerdo con las recientes tendencias en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, Banelli destaca la importancia de la reflexión metalingüística sobre la propia L1 y también en clave contrastiva L1-LE para alcanzar una mayor competencia en la LE y sugiere la introducción de actividades de concienciación lingüística tanto en el aula como fuera de ella, como por ejemplo a través del tándem, ya que

la comunicazione da sola non assicura l'apprendimento. Le pratiche metacomunicative messe in atto negli incontri tandem evidenziano l'importanza della capacità di riflettere e comunicare *sulla*³⁸⁸ lingua. La competenza metacomunicativa entra in gioco proprio per facilitare il percorso di apprendimento esplicitando anche fenomeni che nell'interlingua dello studente rischierebbero altrimenti di fossilizzarsi³⁸⁹.

El único estudio de e-tándem español-italiano del que tenemos noticia es el de Dell'Acqua³⁹⁰ cuyo corpus está formado por los mensajes de ocho parejas de alumnos universitarios (Università degli Studi di Milano – Universidad de Santiago de Compostela). El estudio se plantea como una experiencia para fomentar el desarrollo de la escritura en

³⁸⁸ En cursiva en el texto original.

³⁸⁹ D. Banelli (2002), ob. cit., pág. 35.

³⁹⁰ L. Dell'Acqua (2002), *E-tandem nell'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera*, tesina de licenciatura, Università degli Studi di Milano, no publicada.

LE y la corrección mutua. Los resultados del análisis –370 casos de corrección, de los cuales 173 de léxico y 197 de morfosintaxis– destacan que los aprendientes centran su reflexión metalingüística en los aspectos léxicos y morfosintácticos tanto de su L1 como de la LE e invitan a un análisis más profundo tanto de los errores típicos más frecuentes en ambos grupos de aprendientes como de las modalidades favoritas de retroalimentación.

El estudio de Braun³⁹¹ sobre el e-tándem por correo electrónico entre alumnas universitarias mexicanas aprendientes de alemán y alumnas alemanas aprendientes de español se centra en el análisis de la percepción del tándem, de la distribución de la L1 y LE en su correspondencia así como de la cantidad de correcciones que se hacían recíprocamente. En primer lugar el estudio de Braun destaca un desequilibrio en el respeto del principio de bilingüismo, ya que el español se convirtió en la lengua dominante sea porque las mexicanas reducían al mínimo la producción escrita en alemán en sus textos privilegiando el uso de su propia L1, sea porque las alemanas escribían el 80% de sus textos en español. Con respecto a las correcciones, Braun observa que eran sobre todo de tipo morfosintáctico y que el concepto de ‘corrección’ ha sido interpretado por ambos grupos de manera muy simplista y que a las correcciones del compañero se les prestó escasa atención, con un consiguiente estancamiento de la interlengua. Confirman esta actitud también las raras peticiones explícitas de retroalimentación a la compañera tándem, que, además, no recibían respuesta si el texto era suficientemente comprensible, lo cual indica que la atención de las participantes se centraba en el significado del mensaje y no en su forma. Además, las mexicanas declararon que, en caso de duda, “preferivano ricorrere al dizionario o a qualche madrelingua di loro conoscenza, piuttosto che richiamare ‘al proprio dovere’ la partner tandem”³⁹². Braun atribuye esta actitud también al hecho de que la mayoría de las participantes contestaban al mensaje de su compañera tándem inmediatamente después de haberlo recibido, sin tomarse el tiempo necesario para volver a leerlo con más calma, fijarse en la forma y asimilar así las nuevas estructuras. Pese a estos aspectos, de las entrevistas y cuestionarios se deduce que la percepción general de las mexicanas con respecto a la experiencia de e-tándem fue positiva, sobre todo por la posibilidad de estar en contacto con un hablante nativo de alemán (poco frecuente en un contexto mexicano), lo que les brindó mayores oportunidades de práctica oral y escrita de la LE que estaban aprendiendo.

³⁹¹ A. Braun (2003), “Esperienze di apprendimento autonomo della lingua nel tandem via e-mail presso l’Università di Guadalajara in Messico”, en G. Hehmann, D. Ponti Dompé (eds.), ob. cit., págs. 151-156.

³⁹² A. Braun (2003), ob. cit., pág. 154.

El proyecto de Little y Ushioda (1998), Little (1999) y Ushioda (2000)³⁹³ se centra en el análisis de la dimensión afectiva del aprendizaje en e-tándem y en su papel para la promoción de la autonomía del aprendiente, sobre todo en relación con el principio de reciprocidad y la motivación intrínseca. El e-tándem objeto de estos estudios estaba formado por estudiantes universitarios irlandeses (Trinity College, Dublín) aprendientes de alemán y estudiantes universitarios alemanes (Universidad de Bochum) aprendientes de inglés en el marco de un convenio entre las dos instituciones en el año académico 1997-1998. Al final de cada ciclo del proyecto –que duraba varias semanas– a los estudiantes irlandeses se les envió un cuestionario de autoevaluación con preguntas abiertas en el que se los invitaba a reflexionar acerca de su experiencia e-tándem y a analizar los beneficios que les había aportado. Entre los aspectos positivos del e-tándem que los alumnos señalaron estaba la posibilidad de recibir retroalimentación, sobre todo relacionada con la gramática y el léxico. La mayoría de ellos consideraba más útil el hecho de poder usar la LE y observarla en el uso auténtico que de ella hacían sus compañeros nativos; además, valoraron positivamente el hecho de poder fijarse en sus necesidades de aprendizaje individuales y de poder contar con la ayuda de un compañero nativo así como de ofrecer la suya propia. Los resultados de los cuestionarios corroboraron la hipótesis de que los principios del e-tándem se compaginaban perfectamente con la percepción y el uso que de él habían hecho los aprendientes intrínsecamente motivados, lo que le permite a Ushioda afirmar que “the intrinsically motivated learner will learn to paint by painting, to work with computers by working with computers, and to learn languages by using them”³⁹⁴ y concluir que este tipo de aprendiente es el que sabe controlar mejor su proceso de aprendizaje.

El estudio de Neva, Landa-Buil, Carter e Ibrahim-Alí³⁹⁵ ha utilizado el e-tándem como recurso para mejorar la percepción de los estudiantes hacia la cultura de la LE con el objetivo de ver si esto determinaría un incremento de la motivación en aprendientes adultos de español lengua extranjera en Trinidad y Tobago (West Indies University) y alumnos universitarios colombianos aprendientes de inglés lengua extranjera. El proyecto

³⁹³ D. Little y E. Ushioda (1998), “Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via email”, *ReCALL* 10, 1, págs. 95-101; D. Little, E. Ushioda, M. C. Appel, K. Schwienhorst, B. O'Rourke y J. Moran (1999), “Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project”, *CLCS occasional paper n. 55*, Dublín, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies; E. Ushioda (2000), “Tandem language learning via-email: from motivation to autonomy”, *ReCALL*, 12, 2, págs. 121-128.

³⁹⁴ E. Ushioda (2000), ob. cit., pág. 126.

³⁹⁵ C. Neva, M. Landa-Buil, B. A. Carter y A. Ibrahim-Alí (2010), “Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad”, *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 15, 24, (enero-abril 2010), págs. 75-102.

se llevó a cabo en el marco de la investigación-acción y participaron en él 33 parejas de alumnos, que estuvieron en contacto durante siete semanas a través del correo electrónico y de plataformas de comunicación de Web 2.0. Los datos se recogieron a través de cuestionarios antes y después de la experiencia tándem y los resultados permitieron ahondar en la dimensión sociocultural y psicolingüística de un contexto de aprendizaje donde una de las LE (el español) se percibe de manera negativa por motivos ligados a la imagen cultural que de ese país se transmite en los medios de comunicación³⁹⁶. Las TIC, en este caso, han tenido un efecto positivo en la mejora de la actitud porque han permitido un contacto personal y directo con los representantes de la cultura que se percibía negativamente y han contribuido a erradicar estereotipos negativos que podrían obstaculizar el aprendizaje de la LE.

Anderson³⁹⁷ analiza los datos recogidos en un intercambio tándem presencial italiano/inglés entre alumnos universitarios italianos (Facultad de Letras - Universidad de Siena, campus de Arezzo) y alumnos Erasmus ingleses. El corpus está formado por la transcripción de las grabaciones de los intercambios tándem y el objetivo del análisis es el de ofrecer una perspectiva de observación privilegiada de lo que la autora define “learners operational definitions of language(s) and language learning, respectively onto their metalinguistic representations and metacognitive knowledge”³⁹⁸. El estudio se centra en el análisis de la eficacia del tándem para el desarrollo de dos componentes básicos de la autonomía, o sea la autorregulación, entendida como “la capacidad de llevar a cabo una tarea de manera autónoma” y la reflexión, o sea la “capacidad de hacer explícita la comprensión del proceso en el que se está involucrados”³⁹⁹. Anderson puntualiza que la autorregulación se concretiza no sólo en la selección de los contenidos, es decir en la decisión sobre en qué problemas lingüísticos fijarse, sino también en su tratamiento, es decir en el modo en que los aprendientes detectan estos problemas y cómo los resuelven. El corpus tándem analizado destaca una tendencia a la autorregulación superior a la que se manifiesta en la conversación espontánea entre hablantes nativos y no nativos, sobre todo

³⁹⁶ Como bien explica el estudio de Neva et al. la percepción negativa de Colombia en Trinidad y Tobago está ligada al narcotráfico y al alto nivel de criminalidad.

³⁹⁷ L. Anderson (2002), “Autonomy in action: self regulation and reflectivity in Tandem conversational exchanges”, en P. Evangelisti y C. Argondizzo (eds.), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione nelle università italiane*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, págs. 157-167.

³⁹⁸ L. Anderson, ob. cit., pág. 158.

³⁹⁹ L. Anderson, ibídem: “self-regulation: the ability to autonomously carry out a task”; “reflectivity: the capacity to make explicit a joint understanding of the process being engaged in”. La traducción al español es mía.

en relación con la función de monitor, ya que los hablantes no nativos asumen un papel activo en identificar sus problemas lingüísticos y solicitar ayuda al compañero⁴⁰⁰. Esto es lo que diferencia el tándem de la conversación espontánea entre hablantes nativos y no nativos, ya que mientras en el primer caso la cortesía (la necesidad de ‘salvar la cara’) no favorece la marcación del error, la conciencia de los aprendientes acerca de la finalidad pedagógica del tándem fomenta esta actitud y el aprendizaje mutuo. Esta conciencia favorece y promueve la aparición de metalenguaje, ya que el aprendiente se fija en el uso de la lengua y, por tanto, en su forma y esto fomenta la actividad metacognitiva:

what appears particularly significant about the Tandem setting is the way in which the dialogic nature of the interaction and its relative symmetry –the fact that both speakers are at once native speakers of one language and learners of another– favour not only the expression of learners’ metacognitive beliefs and representations, but also their elaboration and transformation through the integration of new information and different points of view expressed by one’s interlocutor⁴⁰¹.

Los trabajos de Kötter (2002) y O’Rourke (2005) se centran en el e-tándem en entornos MOO’s (Multi-User Domain Object Oriented)⁴⁰². El estudio de Kötter⁴⁰³, resultado de una tesis doctoral, analiza la interacción entre 29 aprendientes universitarios alemanes y norteamericanos que trabajaron en grupos de tres o cuatro durante dos meses para redactar una presentación de tema libre aprovechando la ayuda mutua en las respectivas LE (alemán e inglés). Los aprendientes se ‘encontraban’ virtualmente dos veces a la semana durante aproximadamente 75 minutos en *MOOssiggang*, un entorno virtual en línea (sincrónico) que les permitía comunicar en tiempo real a través de textos escritos (tipo chat) y archivar las transcripciones de sus comunicaciones en sus respectivos ordenadores. Kötter analiza los datos recogidos en ocho encuentros de este tipo con el objetivo de ahondar en el estudio de las modalidades de cambio de código (*code-switching*), negociación de significado y corrección recíproca de errores. Los resultados de su estudio destacan un incremento tanto de la conciencia lingüística sobre la LE como del control del proceso de aprendizaje; cierta ausencia de retroalimentación correctiva y cierta disparidad en el uso de estrategias de reparación en la comunicación escrita síncrona con respecto a las que se emplean

⁴⁰⁰ “our Tandem corpus appears to display an even stronger orientation towards self-regulation, at least as far as monitoring functions are concerned: NNSs, in fact, take a prompt and active role in signaling their language problems and eliciting help”, L. Anderson (2002), ob. cit., pág. 161.

⁴⁰¹ L. Anderson (2002), ob. cit., pág. 163.

⁴⁰² Un MOO (Dominio Polifunción Orientado al Objetivo) es un juego en línea en el que los usuarios pueden construir su entorno virtual y comunicar con otros usuarios. Hay MOO expresamente pensados para el aprendizaje de idiomas.

⁴⁰³ M. Kötter (2002), *Tandem learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

normalmente en la comunicación presencial cara a cara⁴⁰⁴. El estudio también demuestra que la mayoría de los aprendientes cumplieron con los principios de reciprocidad y bilingüismo, y que supieron beneficiarse de la ayuda de sus compañeros nativos como ‘expertos’ de su LE.

El estudio de O’Rourke (2005)⁴⁰⁵ se plantea promover la atención a la forma en contextos de comunicación auténtica y utiliza el e-tándem en un entorno virtual MOO con una frecuencia semanal (una hora) a lo largo de un semestre entre 26 parejas de aprendientes universitarios irlandeses y alemanes. El marco teórico en que se coloca es el de la promoción de la concienciación lingüística a través de llamadas de atención a la forma. El objetivo del estudio de O’Rourke es el de observar en qué medida la comunicación síncrona y el modelo de trabajo en tándem repercuten en el metalenguaje. Con respecto a la modalidad de comunicación síncrona O’Rourke destaca que el silencio no puede interpretarse como una señal de no-comprensión del mensaje, ya que en un entorno MOO toda comunicación ha de basarse en el texto, aunque sea en forma de emoticonos u otros signos tipográficos. Con respecto al impacto de la aplicación del e-tándem con la pareja de idiomas inglés-alemán, O’Rourke destaca una fuerte tendencia a utilizar el inglés como ‘lengua franca’ para la negociación de significado; esto reduce la función pedagógica del tándem en los alumnos anglohablantes, ya que “if their L1 is seen as the preferred and most effective solution to most communication problems, we can scarcely expect increased focus on target language form”⁴⁰⁶. Esto le permite afirmar que hay que poner mucho cuidado en formar las parejas tándem, intentando emparejar aprendientes con el mismo nivel de competencia en las respectivas LE, aunque, como bien subraya, “es más fácil decirlo que hacerlo”. La autora concluye puntualizando que

focus on form through negotiation is not a *pressure*, but it is perhaps an *affordance* [...] [ya que] there is thus a substantial role for the teacher in awareness raising and task setting

⁴⁰⁴ “One reason for these rather low figures was that the members of several teams apparently felt that the provision of corrective feedback should only play a minor role in their interactions. In addition, some of the more advanced German students had strong reservations about correcting their peers, because they feared that doing so might have offended their partners or reduced their confidence in their target language ability. But it is also important to mention that many participants felt pressed for time. Hence we may well have obtained different results if the learners had not been obliged to complete their projects and present their results in the final sessions of the exchange. But there might also have been more corrective feedback if we had asked our students to review their logs or recordings immediately after a session, and to e-mail their partners with comments on incorrect uses of their L2. It will thus be interesting to see if learner behave differently if they are instructed explicitly to do so or to use recasts and similar means to alert their partners to flaws in their contributions”, M. Köttler (2002), ob. cit., pág. 238.

⁴⁰⁵ B. O’Rourke (2005), “Form-focused interaction in online Tandem learning”, *CALICO Journal*, 22, 3, págs. 433-466.

⁴⁰⁶ B. O’Rourke (2005), ob. cit., pág. 458.

[...]. This is a further reason among many why a successful tandem exchange requires planning and monitoring and, to the greatest extent possible, minimization of any proficiency gap and mitigation of its effects⁴⁰⁷.

Leone⁴⁰⁸ analiza la modalidad de empleo del chat y de la videollamada en el intercambio e-tándem de una pareja inglés-italiano y destaca que el hablante nativo selecciona el medio según su intención comunicativa porque es consciente de su papel de aprendiz y hablante competente así como de la función pedagógica del e-tándem. Por este motivo selecciona la modalidad chat cuando quiere dejar huella o aclarar algún dato lingüístico, ya que cree que ‘quedando escrito’ es más útil para su compañera, mientras que utiliza la videollamada cuando sabe que el elemento no verbal puede ayudarla a comprender mejor el mensaje. Leone concluye afirmando que

non è possibile trascurare le peculiarità che lo strumento [il computer] conferisce al processo comunicativo per vederne poi gli effetti sul processo di apprendimento. [...] sembra perciò opportuno un approccio integrato: una prospettiva di analisi deduttiva in cui, partendo dalle caratteristiche delle forme di comunicazione note, interpretiamo il dialogare tramite strumentazione informatica ed una seconda modalità di indagine che, partendo dal dato empirico, raccolto attraverso le diverse forme di comunicazione attuate grazie alla tecnologia digitale, ci permetta di mettere a fuoco ciò che è singolare nei nuovi processi di comunicazione per vedere la ricaduta delle singole componenti sull'apprendimento⁴⁰⁹.

El proyecto de e-tándem llevado a cabo por Lee⁴¹⁰ ha utilizado las herramientas de las plataformas didácticas *Blackboard* y *Moodle* como punto de encuentro virtual para los intercambios entre alumnos norteamericanos aprendientes de español (University of New Hampshire) y alumnos españoles aprendientes de inglés (Universidad de León)⁴¹¹ para los cuales el trabajo en tándem representaba el 15% de la evaluación final del curso. El e-tándem duró aproximadamente cuatro meses (de enero a mayo de 2007), participaron 18 alumnos norteamericanos y 19 alumnos españoles, que trabajaban en grupos de tres o cuatro personas a través de mensajes enviados a las respectivas plataformas y grabaciones audio. Los aprendientes realizaron cuatro actividades principales (propuestas por los profesores) en las cuales participaban mandando sus textos al grupo al que pertenecían y se brindaron andamiaje mutuo a través de la corrección de errores con explícita atención a la forma, aunque no habían recibido información específica sobre qué tipo de

⁴⁰⁷ B. O'Rourke (2005), ob. cit., pág. 459. Cursiva como en el original.

⁴⁰⁸ P. Leone (2009), “Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri teletandem”, *Studi di Glottodidattica*, 1, págs. 90-106.

⁴⁰⁹ P. Leone (2009), ob. cit., págs. 103-104.

⁴¹⁰ L. Lee (2008), “Developing language fluency and accuracy through telecollaborative exchanges”, *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, New York, 29th March, 2008 <http://www.unh.edu/spanish/lina/NEC%202008.ppt> [Fecha de consulta: 05/11/2010].

⁴¹¹ Referente del proyecto para los alumnos españoles de la Universidad de León era Robert O'Dowd.

retroalimentación ofrecer. Las respuestas de los participantes a la encuesta final en la que se les pedía que valoraran su experiencia en tándem destaca una percepción positiva de la misma, tanto con respecto a la posibilidad de escribir en la LE y de recibir retroalimentación como en relación con el uso de las herramientas tecnológicas. Entre los aspectos críticos Lee señala sobre todo la dificultad de mantener intercambios regulares entre los participantes, la falta de retroalimentación correctiva, un escaso compromiso a aprender y una cantidad de intercambios insuficiente para desarrollar relaciones interpersonales más sólidas.

Vinagre Laranjera⁴¹² sugiere que el e-tándem también puede ser un método eficaz para las prácticas de profesores de idiomas, que en su período de formación se emparejan con un aprendiente de la LE que quieren enseñar y le ayudan como tutores. Este tipo de tándem es doblemente útil: para el aprendiente, que recibe una tutoría personalizada, y para el futuro profesor, que recibe múltiples oportunidades de aprender sobre pedagogía lingüística y estrategias de retroalimentación. En una línea parecida se coloca también el estudio de Vassallo, que define ‘metatándem’ los intercambios de un tándem italiano-portugués brasileño de la duración de ocho meses, en el que los dos participantes son profesores de idiomas⁴¹³. Vassallo analiza las reflexiones de los dos participantes bajo la lupa de la teoría de la ‘reflexión durante la acción’ del filósofo norteamericano Donald Schön, aplicada a los profesores de idiomas ya que

il concetto di *insegnante riflessivo* è ormai un punto di riferimento nei corsi di formazione all’insegnamento in molti paesi, tra cui Italia e Brasile; è diffusa l’idea che un insegnante riflessivo sia anche un insegnante più efficace. La *riflessività*, così come è stata definita da Schön, è oggi ritenuta un elemento molto importante per il futuro docente⁴¹⁴.

Con el término ‘acción’ Schön se refiere a la manera en que un profesional organiza y estructura cierta situación –en este caso la interacción en tándem– y Vassallo propone enfrentarse a ello con el reto de construir una relación con un hablante competente a través de una lengua ‘deficitaria’, o sea interactuar con él en condiciones de déficit lingüístico y sin disponer de las coordenadas culturales necesarias. Por estos motivos, el compañero tándem

⁴¹² M. Vinagre Laranjera (2008a) en <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo>.

⁴¹³ M. L. Vassallo (2006), “Tandem come tirocinio: la ‘riflessione nel corso dell’azione’ in un tandem in presenza italiano-portoghese”, *Revista de italianística* XII, São Paulo, págs. 65-114. Se trata, en realidad, de un tándem mixto: los primeros 5 meses en modalidad presencial y los últimos 3 en modalidad e-tándem por correo electrónico. La participante italiana es profesora de portugués, mientras que el participante brasileño es profesor de didáctica y de otra lengua extranjera distinta del italiano, y quiere aprender italiano por vínculos familiares con Italia.

⁴¹⁴ M. L. Vassallo (2006), ob. cit., pág. 66. Donald Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Inc. Traducción italiana: (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.

se ve obligado a ajustar la interacción a las necesidades del otro participante y en esto consiste su especial ‘profesionalidad’. En esta perspectiva el tándem es una forma especial de interacción que se desarrolla en dos niveles, el didáctico y el personal, que se integran mutuamente porque la acción didáctica se realiza a través de la interacción y ésta, a su vez, condiciona la acción didáctica. Durante el tándem –explica Vassallo– en su papel de hablante competente, el compañero tándem desempeña cinco acciones básicas:

1. monitorización automática de la producción lingüística de su compañero;
2. graduación de la expresión en su propia L1 para que sea comprensible para un hablante no competente;
3. oferta de andamiaje (*scaffolding*) en forma de sugerencias lingüísticas;
4. identificación y selección de los errores más significativos del compañero;
5. reflexión acerca de los mismos con el compañero.

Estas acciones son fundamentales para el futuro profesor de idiomas y el tándem ayuda a desarrollar estas capacidades de manera muy personalizada y atenta. En su calidad de aprendiz, en cambio, el participante de un tándem tiene que prestar mucha atención a la automonitorización. No sólo tiene que pensar muy rápidamente en cómo formular su mensaje, sino que también tiene que decidir cómo aprovechar la ayuda del compañero más competente (petición explícita o implícita de andamiaje, petición de explicaciones, negociación de significado, etc.). El hecho de desempeñar alternativamente dos roles les ofrece a los participantes la posibilidad de experimentar la misma situación desde la doble posición de aprendiz y profesor. Según Vassallo enmarcar la ‘situación tándem’ en la teoría schöniana significa centrarse en sus potencialidades como estímulo a la reflexión para resolver problemas de tipo lingüístico, cultural y pragmático a través de la negociación. El corpus de datos en el que se basa el estudio de Vassallo es bastante heterogéneo, ya que está formado por mensajes de correo electrónico, textos en LE o L1 enviados como archivos adjuntos a los correos electrónicos, apuntes de ambos participantes, diarios y textos de reflexión y análisis sobre la experiencia tándem. El elemento que activa la reflexión, según Schön, es la sorpresa, que Vassallo, en la acción metatándem que describe, clasifica en sorpresa ‘personal’, relacionada con la reflexión sobre las diferencias de carácter, de motivación y de actitud hacia la LE de los dos participantes, y sorpresa ‘didáctica’, relacionada con las características propias del tándem, las diferencias en los estilos de aprendizaje de ambos participantes y las diferencias interculturales. Estas sorpresas y las reflexiones que han activado han tenido un efecto transformador tanto en la acción

docente como a nivel personal en la manera de enfrentarse y de expresar juicios de valor y son, por lo tanto, el resultado de un proceso de concienciación. En este contexto el metatándem se configura como un buen método de formación para futuros profesores de idiomas que

potrebbe dunque essere sfruttato contemporaneamente per più fini, entro il curricolo universitario: complemento ai corsi di lingua e complemento al tirocinio didattico. L'utilizzo sistematico del Tandem, sostenuto da adeguati strumenti di promozione della riflessione e da un contesto che ne rafforzi il significato formativo, può dare un utile apporto alla formazione degli insegnanti⁴¹⁵.

Esta afirmación encaja perfectamente con el empleo del tándem en el marco de la investigación-acción no sólo como método para el aprendizaje de idiomas entre iguales, sino también como herramienta de interacción útil para mejorar la competencia profesional de los enseñantes.

⁴¹⁵ M. L. Vassallo (2006), ob. cit., pág. 112.

SEGUNDA PARTE: LA EXPERIMENTACIÓN. E-TÁNDEM ESPAÑOL-ITALIANO

CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

La metodología de recogida y análisis de los datos de este proyecto experimental sigue el modelo de la investigación-acción, que concibe la enseñanza “como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica”⁴¹⁶. La investigación-acción convierte el aula en un espacio de investigación en el que el profesor puede observar, analizar, interpretar, modificar y evaluar ‘desde dentro’ su quehacer docente, los objetivos, métodos y contenidos de la enseñanza, las estrategias que utiliza, el proceso y los resultados. En este modelo “teoría y práctica, investigación y enseñanza mantienen una estrecha relación, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados”⁴¹⁷. La investigación-acción se concibe como una espiral de ciclos, cada uno de los cuales consta de cuatro etapas: planificación de la acción, implementación, observación y evaluación del resultado. Por acción se entiende el plan orientado a la mejora de la práctica educativa, que forma parte integrante del proceso mismo de investigación y se centra en la observación crítica de la propia acción docente. Normalmente un ciclo de investigación-acción no es suficiente para lograr el potencial total de mejora y cambio, porque la implementación satisfactoria de un plan de acción puede necesitar más ciclos; así que el proyecto experimental que se presenta en esta tesis ha de entenderse tan sólo como un primer ciclo, es decir como una primera propuesta de plan de acción-investigación para la mejora de la calidad del aprendizaje y del ritmo de desarrollo de la interlengua en aprendientes de lenguas afines a través de la interacción entre iguales centrada en la reflexión metalingüística en la LE y la L1.

⁴¹⁶ A. Latorre (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graò, pág. 9.

⁴¹⁷ A. Latorre (2003), ob. cit., pág. 13.

Entre los varios modelos de implementación de investigación-acción existentes⁴¹⁸, para este proyecto hemos preferido el de McNiff y Whitehead por ser el que más se compaginaba con el tipo de acción que se quería llevar a cabo. Este modelo prevé una espiral de ciclos, cada uno de los cuales está estructurado en cinco etapas: en el cuadro 5 se muestra a la izquierda el esquema de McNiff y Whitehead y a la derecha su aplicación a nuestro proyecto:

Esquema de McNiff y Whitehead	Aplicación a nuestro proyecto
sentir o experimentar un problema ↓	dificultades en el avance de la interlengua de aprendientes de lenguas afines ↓
imaginar la solución del problema ↓	concienciación y reflexión metalingüística a través de la interacción entre iguales y de actividades específicas ↓
poner en práctica la solución imaginada ↓	interacción en e-tándem ita-esp en GE + GC ⁴¹⁹ + intervención indirecta en GE + intervención directa en GE ↓
evaluar los resultados de las acciones emprendidas ↓	análisis y comparación de los efectos de la interacción en la interlengua de GE y GC antes y después de las intervenciones indirecta y directa ↓
modificar la práctica a la luz de los resultados	¿? dependerá de los resultados del análisis

Cuadro 5. Aplicación de un ciclo de investigación-acción de McNiff y Whitehead a nuestro proyecto.

⁴¹⁸ El primero fue el que K. Lewin presentó en un artículo de 1946 bajo el título “Action research and minority problems”, *Journal of Social Issues*, 2, págs. 34-46. Para una panorámica acerca de este modelo y sus aplicaciones véase C. Trombetta y L. Rosiello (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson. Otros modelos de investigación-acción son el de S. Kemmis y R. Mc Taggart (1988), *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, Laertes; el que J. Whitehead (1989) presentó primero en el artículo “How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge”, *British Educational Research Journal*, 15, 1, págs. 3-17 y luego en el volumen J. McNiff y J. Whitehead (2002), *Action research: principles and practice*, London/New York, Routledge, en el que nos hemos basado para elaborar nuestro plan de investigación-acción; por último cabe mencionar el modelo de J. Elliot (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

⁴¹⁹ GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Control.

En los apartados siguientes se indicará el protocolo de recogida de datos y se presentarán los materiales utilizados en las intervenciones indirecta y directa, así como los criterios de inclusión y selección de los participantes.

4.1. Criterios de inclusión y modalidad de selección de los participantes

El objetivo de esta investigación es el de analizar si y en qué medida la promoción de una interacción entre iguales de calidad y el estímulo a la reflexión metalingüística en clave contrastiva español/italiano puede llevar a un avance más rápido de la interlengua. Los criterios de inclusión de los participantes se proponían formar parejas de aprendientes italianos de español lengua extranjera (ELE) y españoles de italiano lengua extranjera (ILE)⁴²⁰ cuyos perfiles potencialmente les permitirían establecer una interacción significativa y duradera, ya que la experimentación, de carácter longitudinal, preveía la recogida de datos durante un período de siete meses. Los participantes eran aprendientes adultos entre los 18 y los 40 años de edad, con el mismo nivel de competencia en la respectiva lengua meta, con estilos de aprendizaje compatibles y un alto grado de motivación. La primera dificultad que hubo que afrontar está relacionada con el desajuste numérico de estos dos grupos de aprendientes, debido a que a un alto número de aprendientes italianos de ELE le corresponde un número bastante reducido de aprendientes españoles de ILE. Para poder involucrar a un número significativo de participantes fue necesario reclutar a los alumnos españoles en dos contextos formativos distintos: el grado en Estudios Italianos de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca (USAL) y los cursos de lengua italiana de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Barcelona (Terrassa). Todos los participantes italianos eran alumnos de los cursos de lengua española del grado en Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Università Cattolica del Sacro Cuore (Campus de Brescia). Como uno de los objetivos principales de la experimentación era el de poder analizar las modalidades de interacción y las intervenciones en la Zona de Desarrollo Próximo en distintos niveles de competencia comunicativa (A1, A2, B1, B2 del MCERL)⁴²¹, antes de empezar el proceso de selección fue

⁴²⁰ ELE = Español Lengua Extranjera; ILE = Italiano Lengua Extranjera.

⁴²¹ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, Consejo de Europa, 2001) fija seis niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Se ha decidido dejar fuera del análisis los niveles más altos

necesario analizar los programas de lengua extranjera (ELE e ILE) de los centros en los que se iban a reclutar a los participantes y, a partir de ahí, decidir en qué cursos presentar el proyecto.

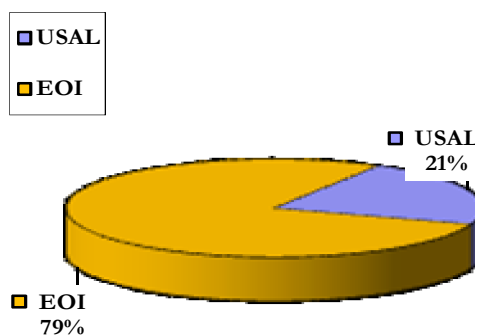


Gráfico 8. Contexto formativo de los españoles

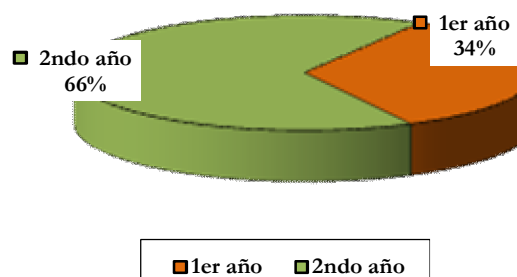


Gráfico 9. Contexto formativo de los italianos

En primer lugar se propuso el e-tándem a los alumnos españoles, ya que representaban el grupo más reducido, y luego, a partir del número de adhesiones de éste y de su nivel de competencia en la lengua meta, se decidió en cuáles y a cuántos grupos de italianos se propondría⁴²². El proyecto se presentó en primera instancia a los alumnos españoles de los cursos de italiano de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca⁴²³ por ser ésta la sede que estaba avalando la presente investigación. Tras haber recogido las adhesiones de los alumnos salmantinos, se propuso el proyecto a los alumnos de los cursos de italiano de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona (Terrassa) en virtud de un contacto consolidado con este centro⁴²⁴, a sabiendas del alto interés por el italiano de su alumnado y del tipo de currículo de ILE que allí se seguía⁴²⁵.

por un lado debido a la dificultad de encontrar sujetos con esos niveles de competencia comunicativa con la pareja de idiomas español/italiano y, por otro, porque, al tratarse de lenguas afines, la interlengua estaría ya a un nivel muy desarrollado y sería posible identificar sólo los errores fosilizados y mucho menos los fosilizables; asimismo, como el avance de la interlengua en estos niveles es más lento, no hubiera sido posible tener una parábola significativa de su evolución en un período de tan sólo siete meses.

⁴²² Se fijó un plazo de una semana para que los alumnos interesados enviaran su solicitud. Para los alumnos españoles fue del 10 al 17 de noviembre y para los italianos del 22 al 29 de noviembre de 2008.

⁴²³ Un agradecimiento especial va a las profesoras Teresa Montella, Celia Aramburu Sánchez y Milagro Martín Clavijo de la Universidad de Salamanca por haber presentado el proyecto a sus alumnos.

⁴²⁴ La autora de este trabajo había trabajado como profesora de ILE en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona (Drassanes). Otro agradecimiento personal y profesional va a Rosella Livoli y a Tina Morabito por el entusiasmo con que apoyaron el proyecto y se lo presentaron a sus alumnos.

⁴²⁵ El currículo de 1ero, 2ndo, 3ero y 4º año de la EOI correspondía *grasso modo* al programa de 1ero y 2ndo de ELE de la carrera italiana.

Los alumnos italianos de 1ero y 2ndo año del grado en Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Università Cattolica (Campus de Brescia) tenían un nivel de competencia en ELE que iba del A1 al B2, ya que un 25% de ellos había estudiado español durante 3 o 5 años en el bachillerato. El e-tándem se presentó a los alumnos –tanto españoles como italianos– a través de una ficha que los respectivos profesores llevaron a clase (cuadro 6), y que se redactó tanto en español como en italiano dejándoles a los aprendientes la posibilidad de elegir en qué idioma leer la información⁴²⁶.

El criterio de formar parejas que tuviesen o bien el mismo estilo de aprendizaje o bien un estilo de aprendizaje compatible se consideró útil para que se creara una buena atmósfera de colaboración entre los participantes. Con este propósito, a los alumnos que dieron su disponibilidad a participar en el proyecto se les envió un cuestionario (cuadro 7) cuya finalidad era la de obtener información acerca del estilo cognitivo dominante y del rasgo de la personalidad más marcado frente al estudio/aprendizaje de una lengua extranjera y se les dio un plazo de una semana para entregarlo⁴²⁷. También en este caso cada alumno podía elegir en qué idioma leer y completar el cuestionario. Tras haber recogido todas las adhesiones y los cuestionarios, se empezó a emparejar a los alumnos según los criterios arriba mencionados, en este orden: 1) nivel de competencia comunicativa; 2) estilo de aprendizaje; 3) edad; 4) motivación. El gráfico 10 muestra la repartición por niveles de competencia de las 42 parejas iniciales.

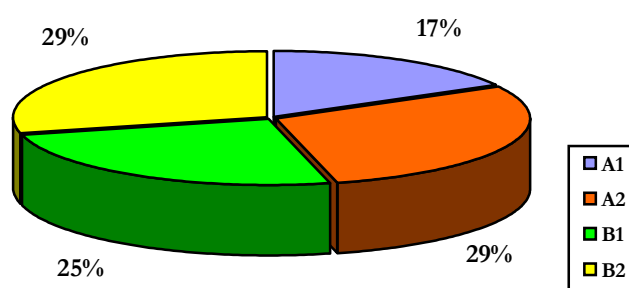


Gráfico 10. Repartición de las parejas por niveles de competencia en la LE

⁴²⁶ A modo de ejemplo se incluye aquí sólo la versión en español de la ficha destinada a los italianos. En total se realizaron cuatro versiones del mismo documento: una en español y en italiano destinada a los alumnos españoles y otra en español y en italiano destinada a los alumnos italianos.

⁴²⁷ El cuestionario sobre los estilos de aprendizaje se envió el 2/12/2008 y el plazo de entrega era el 9/12/2008.

PRESENTACIÓN PROYECTO TÁNDEM

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

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



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



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

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



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

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

Si estás interesado en participar en el Proyecto Tándem, escribe aquí abajo tus datos:

Nombre y Apellidos _____

E-mail: _____

Tu nivel de conocimiento del español: _____



Indica el nivel del Marco Europeo de Referencia [A1, A2, B1, B2, C1, C2 - si no lo sabes, pídele ayuda a tu profesor/a] y el número de horas que hayas cursado. Será más fácil buscarte un compañero que tenga en italiano el nivel que tú tienes en español.

Si quieres participar en el Proyecto Tándem envía esta ficha a: soniabailini@alice.it

Cuadro 6. Presentación del proyecto e-tándem

CUESTIONARIO ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS⁴²⁸

Versión compacta

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

PRIMERA PARTE: completa el cuestionario

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

		<i>(casi)</i> <i>siempre</i>	<i>a</i> <i>menudo</i>	<i>alguna</i> <i>vez</i>	<i>raramente</i>	<i>(casi)</i> <i>nunca</i>
1. Cuando leo un texto o escucho un diálogo siento la necesidad de entender todas las palabras.	A					
2. Me molesta no entender bien cómo funciona una estructura gramatical.						
3. Cuando cuento algo, tiendo a dar muchos detalles.						
4. Prefiero fijarme en más ejemplos de una estructura antes que pensar en la regla gramatical.	B					
5. Cuando leo o escucho, al principio me fijo sólo en las ideas principales.						
6. Para mí es fácil sintetizar lo que se ha dicho en una conversación o en un debate.						
7. Me gusta, si es posible, preparar con antelación lo que quiero decir y pensar en cómo decirlo.	C					
8. Cuando hablo trato de controlarme y de corregirme en cuanto noto que he hecho algún error.						
9. Intento expresarme bien desde el principio antes que tener que repetir o reformular mi discurso.						
10. Para expresar lo que quiero, corro el riesgo de usar estructuras y palabras de las que no estoy seguro.	D					
11. Me lanzo a hablar y escribir sin construir mentalmente las frases antes.						
12. Cuando hablo o escribo me fijo más en el contenido que en la forma.						
13. Me gusta trabajar de manera autónoma, sin demasiados controles externos.	E					
14. Comprendo y recuerdo más cuando estudio por mi cuenta.						
15. Aprendo más haciendo actividades individuales (ejercicios, ver vídeos, leer, navegar en Internet...)						
16. Para tener una idea clara de mi nivel y de mis progresos necesito la opinión de mi profesor o de un experto.	F					
17. Me gusta trabajar en grupo y me parece que de esta manera aprendo más.						
18. Busco oportunidades para usar la lengua extranjera, a través de amigos, chat, correo-electrónico...						

⁴²⁸ Traducción y adaptación nuestra del cuestionario elaborado por Luciano Mariani y descargable de <http://www.learningpaths.org/Questionari/stilil2compatto.htm> [Fecha de consulta: 27/09/2008].

SEGUNDA PARTE: Interpreta tus respuestas

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

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

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

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

ESTILOS COGNITIVOS

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

RASGOS DE LA PERSONALIDAD

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

Puede que no estés de acuerdo con uno o más resultados del cuestionario: pese a esto, te será útil para reflexionar acerca del por qué no estás de acuerdo y comentarlo con tu compañero.

De todas formas, recuerda que muchas personas aprenden de manera distinta según las situaciones y que, según el tipo de actividad que tengamos que hacer, puede ser más útil un estilo que otro. En fin, cada estilo tiene sus ventajas. Trata de aprovechar al máximo los lados positivos de tus estilos favoritos, pero trata también, en la medida de lo posible, de aprender de otra manera: ¡saber emplear más instrumentos es mejor que saber usar sólo uno de ellos!

Cuadro 7. Cuestionario sobre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras

En el emparejamiento por estilos cognitivos, cuando no fue posible formar parejas con el mismo estilo y con el mismo rasgo de la personalidad dominante, se intentó que al menos uno de los dos fuera común a sendos miembros de la pareja, y en última instancia, cuando no coincidían, se emparejaron analíticos con reflexivos y globales con impulsivos pero con el mismo rasgo de personalidad. El cuadro 8 muestra las combinaciones más frecuentes de las 42 parejas iniciales:

Estilos cognitivos	Rasgo personalidad	Nº parejas (42)
analítico	extravertido	7
reflexivo	introvertido	6
global	extravertido	6
reflexivo	extravertido	4
analítico + reflexivo	extravertido	4
global + impulsivo	extravertido	3
analítico + reflexivo	introvertido	3
analítico	introvertido	2
global	introvertido	2
impulsivo	extravertido	2
impulsivo	introvertido	1
reflexivo	introvert. + extravertido	1
global + impulsivo	introvertido	1

Cuadro 8. Estilos cognitivos y rasgos de la personalidad dominantes

Todos los aprendientes italianos tenían entre los 18 y los 23 años de edad, mientras que los españoles estaban repartidos como sigue:

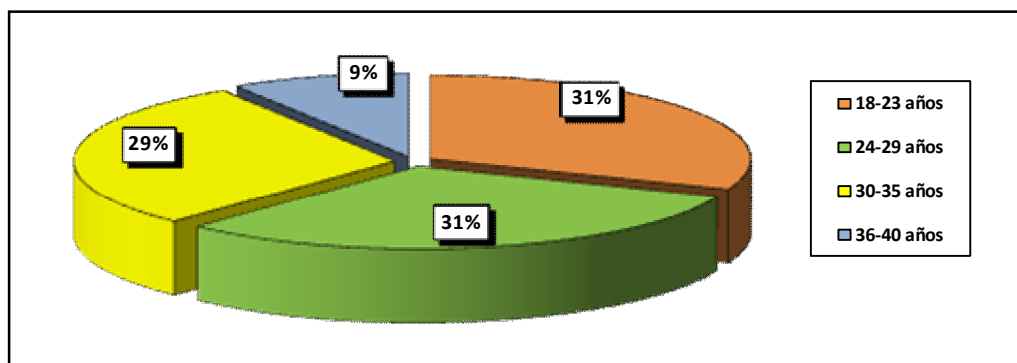


Gráfico 11. Edad de los participantes españoles

En la fase de selección las variables que se podían considerar como indicadoras del nivel de motivación de los alumnos eran: el pequeño comentario que agregaban al correo electrónico en el que motivaban su deseo de participar, la rapidez con la que habían manifestado su interés por el proyecto, la puntualidad con que enviaron el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje y el hecho de si habían decidido leer y completar ambos en la lengua meta. Una vez terminada la fase de selección y emparejamiento, se formaron dos

grupos cuidando que en cada uno de ellos hubiera equilibrio en la repartición de los criterios de inclusión no sólo con respecto al nivel de competencia, sino también por lo que se refiere a estilos de aprendizaje, edad y motivación. Las parejas del primer grupo (Grupo Experimental, GE) recibirían una serie de estímulos orientados a mejorar la calidad de su interacción a través de la reflexión metalingüística sobre la L1 y la LE, mientras que las del segundo (Grupo de Control, GC) mantendrían una interacción normal tal y como está prevista en el método tándem. Al final de la experimentación, la comparación entre los datos del GE y del GC mostraría si y en qué medida el fomento de una interacción de calidad y la reflexión metalingüística repercute en el ritmo de desarrollo de la interlengua de aprendientes de lenguas afines.

Al principio se apuntaron al proyecto 84 alumnos, con los cuales se formaron 42 parejas, pero sólo 24 de ellas (48 estudiantes) lograron mantener un contacto regular con frecuencia semanal por siete meses. Las parejas que abandonaron el proyecto fueron 18, lo que permite calcular un porcentaje de abandono del 43%. Los datos que se analizan en esta tesis se refieren exclusivamente a las parejas que llegaron hasta el final de la experimentación.

n° parejas inicio experimentación			n° parejas final experimentación		
Niveles	GE	GC	Niveles	GE	GC
A1	5	5	A1	2	2
A2	7	8	A2	3	4
B1	5	4	B1	3	3
B2	4	4	B2	3	4
TOTAL	21	21	TOTAL	11	13

Cuadro 9. Distribución parejas en el grupo experimental (GE) y de control (GC)

La mayoría de las parejas que dejaron el proyecto lo hicieron en los primeros tres meses y entre las causas más frecuentes destaca la falta de constancia y regularidad en el contacto con el compañero tándem, debido, en nuestra opinión, a una escasa motivación intrínseca. Como aliciente para promover la participación en el e-tándem se les ofrecían dos puntos premio en la nota final de evaluación de sus respectivos cursos de ELE e ILE; creemos que en los alumnos que abandonaron el e-tándem dominaba la motivación extrínseca sobre la intrínseca, lo que determinó que percibieran su participación más en términos de relación coste/beneficio que como una forma alternativa, complementaria y enriquecedora de aprender la lengua meta. En la mayoría de los casos uno de los dos miembros de la pareja dejó de escribir y, después de dos o tres intentos del otro de enlazar nuevamente el contacto, éste se desmotivó y abandonó el proyecto. Desgraciadamente, debido a la

dificultad de encontrar aprendientes españoles de ILE, no fue posible formar nuevas parejas.

La comparación entre la edad de los 42 participantes españoles que se apuntaron al comienzo del proyecto y la de los 24 que llegaron al final de la experimentación destaca una distribución bastante proporcionada del porcentaje de pérdidas por faja de edad, lo que permite afirmar que el criterio de la edad no fue una de las causas significativas del abandono.

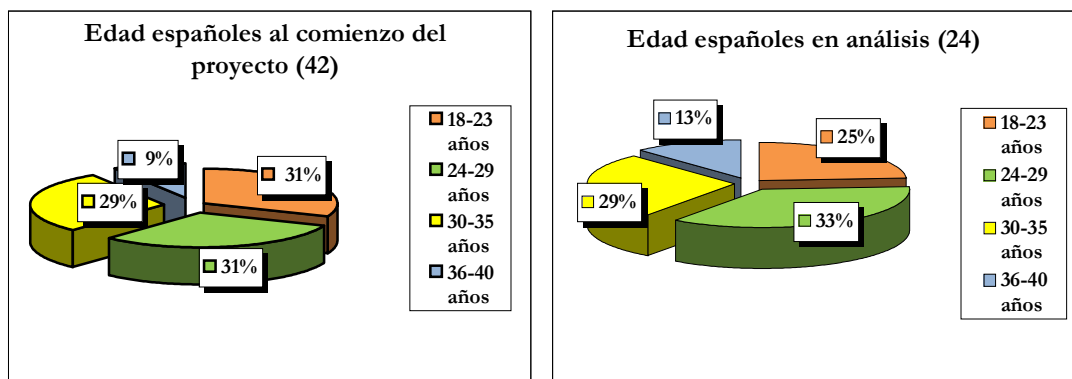


Gráfico 12. Distribución edad de los españoles al principio y al final de la experimentación

Lo mismo se puede afirmar comparando los estilos de aprendizaje de las parejas que se apuntaron al inicio con los de las que llegaron hasta el final de la experimentación; también en este caso las pérdidas que se registraron son proporcionadas y no hubo porcentajes de abandono significativos entre alumnos que tenían cierto estilo de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje al comienzo			Estilos de aprendizaje al final		
Estilo cognitivo	Personalidad	42 parejas	Estilo cognitivo	Personalidad	24 parejas
analítico	extravertido	7	analítico	extravertido	4
reflexivo	introverso	6	reflexivo	introverso	3
global	extravertido	6	global	extravertido	2
reflexivo	extravertido	4	reflexivo	extravertido	4
analít + reflex.	extravertido	4	analít + reflex.	extravertido	3
global+impuls.	extravertido	3	global+ impuls.	extravertido	2
analít + reflex.	introverso	3	analít. + reflex	introverso	3
analítico	introverso	2	analítico	introverso	0
global	introverso	2	global	introverso	0
impulsivo	extraverso	2	impulsivo	extraverso	2
impulsivo	introverso	1	impulsivo	introverso	1
reflexivo	introv + extrav	1	reflexivo	introv + extrav	0
global+impuls.	introverso	1	global+impuls.	introverso	0

Cuadro 10. Estilos de aprendizaje al principio y al final de la experimentación

Por último, para que el perfil de los participantes sea lo más completo posible, hay que tener en cuenta que tanto los participantes italianos como los españoles ya conocían una o dos lenguas extranjeras además de la lengua meta que estaban aprendiendo y que utilizarían en el proyecto e-tándem y que el 79% de los participantes españoles hablaban también catalán, otra lengua afín a las dos involucradas en la experimentación.

La condición imprescindible para poder llevar a cabo el análisis de los efectos de la interacción entre iguales y del estímulo a la reflexión metalingüística en la interlengua de los italianos aprendientes de ELE y de los españoles aprendientes de ILE era la regularidad de la interacción entre las varias parejas por un período de siete meses⁴²⁹ y, por lo que se refiere al grupo experimental, su participación en las actividades de reflexión metalingüística. Todas las parejas de ambos grupos tenían que enviarle en copia a la profesora tanto sus producciones escritas en LE o L1 como las correcciones que hacían a los textos de sus compañeros; asimismo, al principio del proyecto se invitó a las parejas de ambos grupos (GE y GC) a elaborar juntas un código de señalización y corrección de los errores. Una pareja, pese a haber sido reiteradamente invitada a hacerlo, no señalizaba los errores sino que se limitaba a intercambiar textos en las respectivas LE. Después de la segunda solicitud, enviada al comienzo del tercer mes de interacción, realizó la corrección mutua sólo en los dos meses siguientes y dejó de hacerlo en el sexto y séptimo mes; por este motivo no se pudo incluir en el corpus analizado.

4.2. Variables de intervención indirecta y directa

La investigación que se presenta en esta tesis es de tipo longitudinal y, como tal, ha conllevado una recogida de datos sistemática en un período de tiempo fijado de antemano. Durante los primeros tres meses se monitorizaron en tiempo real las producciones escritas de todas las parejas de ambos grupos (GE y GC) para comprobar si reflejaban las características identificadas por los estudios sobre las interlenguas del español y del italiano⁴³⁰ y para identificar las áreas en que intervenir. En esta primera fase de observación nos centramos sobre todo en dos aspectos:

1. clasificación de los errores más frecuentes en sendas interlenguas;

⁴²⁹ Los datos que se analizan se recogieron del 15 de diciembre de 2008 al 15 de julio de 2009.

⁴³⁰ Véase capítulo 1, apartado 1.5.

2. identificación del tipo de errores que corregían y de las modalidades con que lo hacían.

Para sensibilizar a los aprendientes, desde el principio, acerca de la necesidad de brindarse mutuamente una retroalimentación eficaz se les mandaron –tanto al GE como al GC– unas instrucciones sobre cómo corregir el trabajo de sus compañeros (cuadro 11).

<p style="text-align: center;">COME CORREGGERE IL LAVORO DEL MIO COMPAGNO</p> <ol style="list-style-type: none">1. Correggere solo gli errori che mi sembrano più gravi2. Non correggere più di 5 o 6 errori in ogni testo3. Evidenziare l'errore e la correzione con colori diversi <p style="text-align: center;">*****</p> <p style="text-align: center;">CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE MI COMPAÑERO</p> <ol style="list-style-type: none">1. Corregir sólo los errores que me parecen más graves2. No corregir más de 5 o 6 errores en cada texto3. Marcar el error y la corrección con colores diferentes
--

Cuadro 11. Instrucciones generales sobre la modalidad de corrección en tándem (GE + GC)

Las variables que se introdujeron en el GE de manera paulatina a partir del tercer mes fueron de dos tipos: una intervención indirecta y una directa. La primera era más libre y se planteaba llamar la atención de los aprendientes sobre la *calidad* de la retroalimentación que se brindaban antes que la *cantidad* de las correcciones. La segunda era más puntual y tenía el objetivo de estimular la reflexión metalingüística en clave contrastiva español/italiano y viceversa sobre algunas dificultades concretas que se habían detectado en sendas interlenguas. La distinción entre intervención indirecta y directa se debe a la naturaleza distinta de las dos variables: en la primera se dejaba a la libre iniciativa de los revisores la elección de los aspectos sobre los que llamar la atención de sus compañeros-novatos, mientras que con la segunda se los estimulaba a razonar sobre errores presentes en su interlengua que todavía no habían logrado resolver por sí solos.

La intervención indirecta consistió en ofrecer instrucciones explícitas sobre cómo corregir el trabajo del compañero, con el objetivo de ver si y en qué medida una retroalimentación cualitativamente superior influye en la concienciación lingüística y, por tanto, en un mayor control de los errores, sobre todo de los más idiosincrásicos. Con este propósito se invitaba a los aprendientes a que intentaran reconstruir las causas tanto de sus errores como de los cometidos por el compañero para estimular la verbalización de sus hipótesis acerca del funcionamiento de la L1 y de la LE (cuadro 12).

QUALCHE CONSIGLIO SU COME CORREGGERE IL LAVORO DEL VOSTRO COMPAGNO

Per aiutarvi a migliorare la qualità del vostro lavoro di correzione, vi allego qui sotto alcuni suggerimenti:

1. Quando correggete non pensate a come avreste scritto voi quella frase, ma cercate di salvare quello che c'è di buono nel messaggio del vostro compagno e di 'raddrizzare' la sua frase affinché sia corretta.
2. Osservate quali sono gli errori più frequenti: sia i vostri, quando ricevete la correzione, sia quelli che fa il vostro compagno.
3. Chiedetevi 'perché il mio compagno ha fatto questo errore?' e provate a pensare fino a che punto la sua lingua madre 'si è intromessa'...
4. A partire dalle differenze tra spagnolo e italiano, provate a scrivere, alla fine di ogni testo che avete corretto, un consiglio di allerta per il vostro compagno, per esempio: *Fai spesso questo errore.... Ricorda che in italiano funziona così... mentre in spagnolo....* / *Ricorda che in spagnolo funziona così... mentre in italiano...*

Non dovete scrivere la regola di grammatica della vostra lingua materna, dovete solo confrontare le due lingue ed evidenziare i punti di contrasto. Si tratta di osservare la vostra lingua materna attraverso gli errori del vostro compagno e da lì creare dei piccoli 'memorandum' utili a entrambi per non ricadere negli stessi errori nelle lingue che state studiando...

Stampate questo foglio e tenetelo accanto a voi quando correggete il lavoro del vostro compagno.

Sono a vostra disposizione per ogni dubbio o chiarimento. Come sempre, vi chiedo di mettermi in copia a tutti i vostri messaggi: soniabilini@alice.it

ALGUNAS SUGERENCIAS ACERCA DE CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE VUESTRO COMPAÑERO

Para ayudaros a mejorar la calidad de vuestro trabajo de corrección, os adjunto aquí abajo algunas sugerencias:

1. Cuando corrigáis no penséis en cómo habríais escrito aquella frase, sino intentad guardar lo bueno que haya en el mensaje de vuestro compañero y corregid lo necesario para que su frase sea correcta.
2. Observad los errores más frecuentes, tanto los vuestros al recibir la corrección, como los de vuestro compañero.
3. Preguntaos: ¿por qué mi compañero ha hecho este error? y fijaos en hasta qué punto su lengua materna 'se ha colado'.
4. Partiendo de las diferencias entre el español y el italiano, intentad escribir, al final de cada texto que hayáis corregido, un pequeño comentario de alerta para vuestro compañero, como por ejemplo: *Haces a menudo este error... Recuerda que en italiano funciona así... mientras que en español.../ Recuerda que en español funciona así... mientras que en italiano...*

No tenéis que escribir la norma de gramática de vuestra lengua materna, sino sólo comparar los dos idiomas y destacar los puntos de contraste. Se trata de observar vuestra lengua materna a través de los errores de vuestro compañero y a partir de ahí crear unos pequeños 'recordatorios' útiles a los dos para no repetir los mismos errores en los idiomas que estáis estudiando...

Imprimid esta hoja y tened en cuenta estas sugerencias cuando corrigáis el trabajo de vuestro compañero.

Quedo a vuestra disposición para cualquier duda o pregunta. Como siempre, os pido que me pongáis en copia a todos vuestros intercambios: soniabilini@alice.it

Cuadro 12 – Variable de intervención indirecta (17/03/2009)

La monitorización en tiempo real por parte de la profesora permitía por un lado confirmar las hipótesis correctas a través de un mensaje de refuerzo positivo a ambos miembros de la pareja y, por otro, enviar un estímulo a la corrección en caso de hipótesis incorrectas que ambos miembros de la misma pareja no lograban aclarar, evitando así, en la medida de lo posible, la creación de falsas hipótesis y encaminando, a través de preguntas abiertas, a la reflexión sobre las causas de la ambigüedad.

La medición de los efectos de la intervención indirecta se llevó a cabo a través del análisis del andamiaje de las parejas del GE antes y después de la introducción de la variable orientada a la mejora de la calidad de la interacción y más concretamente analizando: 1) los aspectos de la lengua (ortografía, morfosintaxis y léxico) sobre los que más se había centrado la reflexión metalingüística de los aprendientes en cada nivel de competencia; 2) si y en qué medida una retroalimentación de mayor calidad, basada en la implementación de buenas prácticas de andamiaje mutuo, contribuía a un desarrollo más rápido de las respectivas interlenguas (véase cap. 6). Los datos recogidos en el GE se compararon con la retroalimentación que, en el mismo período y trabajando con los mismos materiales didácticos, se habían brindado los participantes del GC, los cuales, sin embargo, sólo habían recibido las instrucciones generales del cuadro 11.

La intervención directa consistió en la creación de una actividad de reflexión metalingüística contrastiva por cada nivel (A1, A2, B1 y B2) a partir de los errores más frecuentes presentes en sendas interlenguas. Dicha tarea de concienciación se envió tan sólo a las parejas del GE un mes después de la variable de intervención indirecta, es decir el 18 de abril de 2009.

TÍTULO	TEMA
A1 – <i>¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema!</i> <i>Essere o esserci? Questo è il problema!</i>	Uso de <i>ser/estar/hay</i> para los italianos Uso de <i>essere/esserci</i> para los españoles
A2 – <i>Y el adverbio, ¿dónde lo pongo?</i> <i>E l'avverbio, dove lo metto?</i>	Distinta posición del adverbio dentro de la oración en español y en italiano
B1 – <i>Problemas con... los pronombres</i> <i>Problemi con... i pronomi</i>	Uso de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto
B2 – <i>A cada verbo... su preposición</i> <i>A ciascun verbo... la sua preposizione</i>	Régimen preposicional de los verbos

Cuadro 13. Variable de intervención directa (18/04/09)

Los temas de las actividades de reflexión se eligieron tras el análisis de la interlengua del italiano y del español de ambos grupos (GE + GC) durante los primeros tres meses de interacción en e-tándem (véase cap. 5). Cada una de ellas estaba pensada en clave

contrastiva español/italiano y se planteaba destacar áreas de dificultad en ambas interlenguas sobre las cuales se registraba una alta incidencia de errores en la mayoría de los aprendientes. Cada actividad estaba estructurada como sigue: 1) una breve introducción del aspecto contrastivo sobre el que se iba a llamar la atención; 2) una selección de errores sacados de las respectivas interlenguas; 3) una invitación a la corrección de los mismos; 4) un estímulo a la reflexión metalingüística en clave contrastiva; 5) unas sugerencias acerca de las estrategias para evitar ese tipo de error. Cada tarea estaba redactada en español y en italiano y, aunque solía estar dividida en dos partes, cada una destinada a un grupo específico de hablantes, a ambos les llegaba la misma ficha para que pudieran observar, de manera más transparente, cuáles eran las dificultades de sus compañeros. El tono y el formato de las actividades de concienciación intentaban llamar la atención de los aprendientes de manera amena, para que la tarea de reflexión no se percibiera como una ficha gramatical más, sino más bien como un material de ayuda para el estudio y la comprensión más profunda de normas y aspectos contrastivos de la LE y de la L1. En las páginas que siguen se presentan las actividades de reflexión metalingüística que constituyeron la variable de intervención directa, organizadas por niveles; cada actividad se mandó como archivo adjunto de correo electrónico en español y en italiano para que cada aprendiente pudiera elegir en qué idioma realizar la tarea⁴³¹. Opinamos que el proceso de concienciación lingüística puede llevarse a cabo indistintamente en la L1 o en la LE, ya que su función es la de llamar la atención sobre la forma y no sobre el significado. Las actividades de reflexión metalingüística son tareas bastante trabajosas para el aprendiente y, aunque pueden representar una forma más de practicar la LE, el hecho de fijarse en la comprensión de la lengua meta podría desviar la atención a la forma; en otras palabras en estos casos es más importante que el aprendiente reflexione acerca de ‘la distancia’, ‘el agujero’ entre su propia interlengua y el sistema de la lengua meta y active estrategias de corrección y control, y poco importa que lo haga en su L1 o en la LE. Las actividades estaban pensadas tanto para la reflexión individual como para estimular la interacción y el andamiaje mutuo entre los miembros de cada pareja. Los alumnos tenían un plazo de una semana para entregar las tareas cumplimentadas y, a partir del momento en que las devolvían, se empezaban a monitorizar las producciones escritas sucesivas para observar qué efectos habían surtido.

⁴³¹ Por razones de espacio incluimos aquí sólo la versión en español.



NIVEL A1
¿SER o ESTAR? ¡ÉSE ES EL DILEMA!
ESSERE o ESSERCI? QUESTO È IL PROBLEMA!

Seguro que los italianos ya se habrán dado cuenta de que no es muy sencillo usar bien ‘ser’ ‘estar’ ‘hay’ en español y los españoles habrán entendido que en italiano ‘essere’ y ‘esserci’ no son exactamente lo mismo... Y seguro que vuestros profesores ya os lo habrán explicado y corregido un montón de veces y vosotros lo habéis vuelto a estudiar muchas veces más pero seguís haciendo los mismos errores... Intentemos razonar un poco para tratar de entender dónde y por qué os equivocáis. Aquí abajo hay dos fichas: en la primera hay unos ejemplos de los errores típicos de los españoles cuando escriben en italiano y en la segunda hay ejemplos de los errores típicos de los italianos cuando escriben en español.

Esta vez, en lugar de corregiros mutuamente como soléis hacer, cada uno de vosotros intentará corregir los errores propios de su grupo: por lo tanto, los italianos tratarán de corregir y reflexionar sobre los errores de los italianos y los españoles harán lo mismo con los errores de los españoles. Si no lográis encontrar el error, podéis pedirle ayuda a vuestro compañero o a mí.

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS



Fíjate en las frases en la columna de la izquierda, busca los errores y corrígelos. En la columna de la derecha intenta explicar por qué es fácil equivocarse. Como verás, no se trata tan sólo de recordar cómo funcionan unas normas de gramática, sino pensar en que no logras (o te olvidas de) aplicarlas porque tu lengua materna “se cuele”. Pídele ayuda a tu compañero/a tándem para comprobar si tus correcciones están bien y acuérdate de mandar siempre una copia de tu trabajo también a soniabailini@alice.it

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS

Corrige los errores...

1. Brescia es en Lombardía y es entre Piemonte, donde hay Torino y Veneto, donde hay Venezia.
2. Ahora soy muy contenta porque acabo de recibir una buena noticia.
3. Tengo 20 años y soy inscrita en la Facultad de Filología.
4. Una vez que también mi madre y mi padre eran listos partíamos.
5. He sido tres días en Londres y han sido tres días fantásticos.
6. Hemos empleado casi dos horas para volver a casa porque las calles eran completamente llenas de nieve y sin sal.
7. Si queréis ir a los alrededores de Napoles hay Ercolano, Pompei y Sorrento que son tres ciudades muy bonitas.
8. ¿Te ha gustado Venecia? No fuiste cuando el agua era alta ¿verdad?

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS

... y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué de estos errores (puedes escribir en español o en italiano, como quieras).

EJERCICIO PARA LOS ESPAÑOLES



Fijate en las frases en la columna de la izquierda, busca los errores y corrígelos. En la columna de la derecha intenta explicar por qué es fácil equivocarse. Como verás, no se trata tan sólo de recordar cómo funcionan unas normas de gramática, sino pensar en que no logras (o te olvidas de) aplicarlas porque tu lengua materna "se cuele". Pídele ayuda a tu compañero/a Tándem para comprobar si tus correcciones están bien y acuérdate de mandar siempre una copia de tu trabajo también a soniabailini@alice.it

EJERCICIO PARA LOS ESPAÑOLES

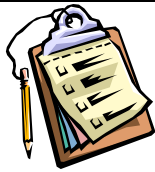
LOS ERRORES DE LOS ESPAÑOLES

Corrige los errores...

1. In Spagna c'è tre regioni dove si parla il catalano, sono Cataluña, la Comunidad Valenciana e Las Baleares.
2. Voglio andare al cinema questa settimana a vedere il film di Will Smith, ti racconterò come sta!
3. Non mi piacciono molto le "corridas de toros" perchè io penso che l'animale soffre, ma questa è una antica tradizione popolare e ha molte persone che dicono che non è così.
4. Non hanno più i miei amici, sono partiti e nulla sarà lo stesso nel prossimo semestre... so che saranno dei nuovi, ma adesso sto triste.
5. Ciao, come stai? Sto contenta di potere iniziare questo progetto.
6. Abbiamo passeggiato sotto il sole perchè aveva un giorno molto bello.
7. Ci avevano costumi di tutte le epoche.
8. Ma il tempo è stato difficile alcuni giorni prima perchè ha avuto molto vento e ho avuto alcuni problemi in casa con la tenda e l'antenna della televisione, che se n'è andata volando.

EJERCICIO PARA LOS ESPAÑOLES

... y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué de estos errores (puedes escribir en español o en italiano, como quieras).



CÓMO EVITAR SEGUIR HACIENDO ESTOS ERRORES

Cada vez que escribes un texto en el idioma extranjero que estás aprendiendo vuelve a leerlo y hazte estas preguntas:

1. Si me refiero a la condición, al estado físico o psicológico de una persona o de algo tengo que preguntarme: ¿podrá cambiar o no? ¿siempre será/ estará así?

Por ejemplo, si en español le digo a una amiga: '¡Qué guapa estás!' significa que *en ese momento está* especialmente guapa para mí, tal vez porque ha ido a la peluquería o tiene un buen aspecto, pero esto no significa que ella represente un canon de belleza absoluto y permanente. Lo mismo se puede decir por 'cansado': si decimos 'soy cansado' es como si dijéramos que 'nacimos cansados y durante toda la vida lo estaremos' por lo tanto tenemos que decir que 'estamos cansados' porque es nuestro estado –físico o psicológico– en ese momento. En italiano no existe esta distinción y damos por descontado que 'somos guapos' en ese momento o 'somos cansados' en otro y no nos interesa subrayar si nuestra condición de 'guapos' o 'cansados' va a cambiar o no: por eso no podemos decir que 'stiamo stanchi'. Esta diferencia entre el italiano y el español está tan arraigada en los dos idiomas que nos acompaña durante toda la vida ¡y también en el más allá! De hecho 'siamo vivi o morti' en italiano, mientras que 'estamos vivos o muertos' en español. Y esto es así no sólo para las personas, sino también para cualquier otra cosa: por ejemplo, si es cierto que la nieve *es siempre* fría, no se puede decir lo mismo para el agua, que puede *estar* también tibia o caliente y, por lo tanto, puede cambiar su estado. De ahí que si en italiano 'la neve è fredda' e anche 'l'acqua è fredda', en español 'la nieve *es* fría' pero 'el agua *está* fría'. En conclusión, cada vez que utilicéis 'essere, stare' o 'ser, estar' pensar en estos aspectos podrá ayudaros a elegir el verbo correcto.

2. ¿He empleado el verbo correcto para expresar la ubicación de un lugar, de una cosa, de una persona?

En este caso no es suficiente pensar en si se trata de algo 'temporáneo/circunstancial' o 'permanente': de hecho si decimos que 'el libro está en la mesa' podría significar que está allí *en este momento* y no necesariamente que *siempre* estará allí, pero cuando decimos que 'Cataluña está en España' o que 'Lombardía está en Italia' es difícil pensar que cambien de ubicación... En este caso el español le atribuye al verbo 'estar' el significado de 'estar algo *con cierta estabilidad* en un lugar', mientras que en italiano 'stare' significa 'estar en un determinado lugar o en cierta posición *durante un tiempo más o menos largo*' y por lo tanto su significado en italiano corresponde al de 'quedarse' en español, que se traduce también con "restare, rimanere". Por este motivo las expresiones italianas 'Stai tranquillo!' 'Stai seduto!' se traducen '¡Quédate tranquilo!' '¡Quédate sentado!' En conclusión, aunque en italiano existe el verbo 'stare', de hecho se usa en muchos menos casos que en español y se prefiere el verbo 'ser'. Para no equivocarse hay que pensar que en italiano una cosa o una persona *es* en un lugar, mientras que en español *está* en un lugar.

3. ¿He respetado la diferencia entre 'essere = existir' y 'esserci = estar ahí en ese lugar, estar presente?'

¿Lo he formulado en la forma correcta o he adaptado una forma de mi lengua materna?

ITALIANO	ESPAÑOL	ITALIANO	ESPAÑOL
ESSERE	SER	C'E'/CI SONO	HAY
	ESTAR		ESTAR

Cuadro 14. Variable de intervención directa, nivel A1: ¿Ser o estar? Essere o esserci?...



NIVEL A2
Y EL ADVERBIO, ¿DÓNDE LO PONGO?
E L'AVVERBIO, DOVE LO METTO?

La palabra 'adverbio' viene del latín 'ad' (cerca de) + 'verbum' (palabra): los adverbios son aquellas palabras que se ponen cerca de verbos, adjetivos u otros adverbios para añadir más información sobre su significado. Por ejemplo, la acción de 'comer' puede adquirir matices diferentes dependiendo del adverbio que la acompañe: por lo tanto podemos 'comer **bien** o **mal**, **mucho** o **poco**, **siempre** o **nunca**, etc.' En español y en italiano la posición del adverbio con respecto al verbo es distinta y, en algunos casos, en italiano puede incluso modificar el sentido de la frase.

Aquí abajo en la primera columna hay algunos errores típicos de los italianos cuando escriben en español y en la segunda algunos errores típicos de los españoles cuando escriben en italiano. Como veréis, el problema está en que cuando escribís en el idioma extranjero que estáis aprendiendo seguís involuntariamente las normas de vuestra lengua materna. Esta vez, en vez de corregiros mutuamente como soléis hacer, cada uno de vosotros intentará corregir los errores de su grupo, por lo tanto los italianos intentarán corregir y reflexionar sobre los errores de los italianos y los españoles harán lo mismo con los de los españoles.

Si eres italiano/a, sigue estas instrucciones:

1. *observa los errores de los italianos en la columna a la izquierda*
2. *observa los errores de los españoles en la columna central*
3. *siguiendo la lógica, busca el error en las frases en español*
4. *escribe en la tercera columna a la derecha la versión correcta y el motivo del error.*

Si eres español/a, sigue estas instrucciones:

1. *observa los errores de los españoles en la columna central*
2. *observa los errores de los italianos en la columna a la izquierda*
3. *siguiendo la lógica, busca el error en las frases escritas en italiano*
4. *escribe en la tercera columna a la derecha la versión correcta y el motivo del error.*

Los errores de los italianos...	Los errores de los españoles...	...y vuestras correcciones
Me gusta mucho el deporte, pero no lo practico, lo miro solo en la televisión.	Adesso che solo mi manca la tesi, cerco un lavoro.	<i>Tengo que recordar que...</i>
Estudio español y alemán: español desde hace un año solo y me gusta mucho.	Quando sono andata a Roma solo ho potuto vedere poche cose.	
He siempre vivido aquí con mis padres y mis dos hermanos.	Giocavo con il mio vicino di casa, però lui sempre voleva vincere.	
No me acuerdo si te he ya preguntado si haces algún deporte.	Già posso trovare un lavoro come ingegnere perchè ho fatto tre anni di studi e già ho finito il primo ciclo.	
Ayer empezó a nevar y no ha todavía acabado.	Sei stata negli Stati Uniti? Io non sono andato ancora ma mi piacerebbe tantissimo!	
..yo pensaba estar 4 días en Barcelona... he también encontrado una buena oferta para un hotel...	Sono stata a Roma 3 anni fa, ed in quel viaggio anche ho visitato Pompei e Napoli.	



Ahora, fijémonos un poco más en las diferencias de uso de ‘*anche*’ y ‘*también*’.

Para los españoles:

En italiano, en algunos casos, la posición de ‘*anche*’ puede determinar un **cambio de significado**.

Por ejemplo: Due mesi fa *io sono stata **anche** a Roma*

(significa que estuve en muchos lugares y, entre ellos, también estuve en Roma)

Due mesi fa ***anch’io*** sono stata a Roma

(significa que también la persona con la que estoy hablando estuvo en Roma)

Explica las diferencias de significado entre:

1. Qui in Spagna ha **anche** nevicato moltissimo.
2. **Anche** qui in Spagna ha nevicato moltissimo.

1. Paola mangia **anche** il pesce.
2. **Anche** Paola mangia il pesce.

1. A me piacciono **anche** i film dell’orrore.
2. **Anche** a me piacciono i film dell’orrore.

Escribe aquí la explicación de las diferencias

Si no logras entender las diferencias pídele ayuda a tu compañero/a Tándem.



Para los italianos:

En español el pronombre personal siempre se pone **delante del** adverbio ‘*también*’ y siempre **delante del** verbo al que se refiere. ¿Puedes corregir estas frases?

También yo quiero explicarte los errores que has hecho.

He visto **yo también** esa película y sinceramente no me ha gustado mucho.

Estoy con mi madre porque mis padres están separados, pero a veces estoy con mi padre **también**.

Escribe aquí la versión correcta

Si no logras entender las diferencias pídele ayuda a tu compañero/a tándem; cuando hayas terminado, envíale **una copia completa** de esta ficha y mándasela también a soniabilini@alice.it

**Cuadro 15. Variable de intervención directa, nivel A2: Y el adverbio ¿dónde lo pongo?/
E l'avverbio dove lo metto?**



NIVEL B1
PROBLEMAS CON... LOS PRONOMBRES
PROBLEMI CON... I PRONOMI

¿Te has preguntado alguna vez qué diferencias hay en el uso de los pronombres de complemento directo e indirecto en italiano y en español? Para entender mejor de qué estamos hablando observa esto:

	PRONOMBRES DIRECTOS			PRONOMBRES INDIRECTOS	
	ITALIANO	ESPAÑOL		ITALIANO	ESPAÑOL
SINGULAR	LO	LO	SINGULAR	GLI	LE
	LA	LA		LE	
PLURAL	LI	LOS	PLURAL	GLI*	LES
	LE	LAS			

* En italiano también existe el pronombre indirecto plural 'loro', que se coloca detrás del verbo, pero sólo se usa en los registros formales. Ejemplo: 'Ho chiesto un favore ai miei amici' > Ho chiesto loro un favore.

Aquí abajo hay dos fichas: en la primera hay ejemplos de errores que hacen los italianos cuando escriben en español y en la segunda ejemplos de errores que hacen los españoles cuando escriben en italiano. Esta vez, en lugar de corregiros mutuamente como soléis hacer, cada uno de vosotros intentará corregir los errores propios de su grupo: por lo tanto, los italianos tratarán de corregir y reflexionar sobre los errores de los italianos y los españoles harán lo mismo con los errores de los españoles. Si no lográis encontrar el error, podéis pedirle ayuda a vuestro compañero o a mí.

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS

Observa las frases en la columna de la izquierda, busca los errores y corrígelos. En la columna de la derecha intenta explicar por qué es fácil equivocarse. Como verás, no se trata tan sólo de recordar cómo funcionan unas normas de gramática, sino pensar en que no logras (o te olvidas de) aplicarlas porque tu lengua materna 'se cuela'. Pídele ayuda a tu compañero/a tándem para comprobar si tus correcciones están bien y acuérdate de mandarme siempre una copia de tu trabajo.

<p><i>Busca y corrige los errores...</i></p> <p>1. Imagino que a tus hijos gusta el McDonald's... Generalmente a los niños gusta mucho.</p> <p>2. En estos días comemos Panettone, el dulce navideño italiano, que en la mayoría de los casos no gusta mucho a los niños porque tiene frutas confitadas.</p> <p>3. ...y Bolonia... todo el mundo dice que sí es bonita..desafortunadamente no la he vista hasta ahora... la he atravesada en coche o en tren a menudo pero no la he visitada nunca...</p> <p>4. ...siento no haberte escrito antes pero me se rompió el ordenador unas semanas atrás...</p> <p>5. Si tienes dudas en italiano estoy aquí para intentar aclarártelos.</p> <p>6. A mí también gustaría ir a Londres pero no me lo puedo permitir, es demasiado cara para mí.</p>	<p><i>... y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué.</i></p>
--	---

EJERCICIO PARA LOS ESPAÑÓLES

Observa las frases en la columna de la izquierda, busca los errores y corrígelos. En la columna de la derecha intenta explicar por qué es fácil equivocarse. Como verás, no se trata tan sólo de recordar cómo funcionan unas normas de gramática, sino pensar en que no logras (o te olvidas de) aplicarlas porque tu lengua materna 'se cuela'. Pídele ayuda a tu compañero/a tándem para comprobar si tus correcciones están bien y acuérdate de mandar siempre una copia de tu trabajo también a soniabailini@alice.it

<p>Busca y corrige los errores...</p>	<p>... y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quest'anno a me i Re Magi non mi hanno portato quasi niente. 2. E quello che hai detto di tuo zio è super vero, perchè a Marc gli piace molto il calcio, soprattutto il Barça. 3. Nelle feste ci sono 'i giganti', che sono figure di quattro o cinque metri di altezza che rappresentano i re antichi. Un uomo si mette sotto i loro vestiti e gli fa ballare. 4. Adesso non ho quadri in casa perché tutti quelli che ho visto li ho trovato troppo impersonali. 5. Le famiglie con bambini prendono un pezzo di legno, li dipingono una faccia e li fanno un vestito con una coperta. I genitori mettono i regali sotto la coperta e i bambini li danno dei colpi per farli uscire. 6. La mortadella di Bologna è famosa perfino qui. L'hai assaggiato? 	



Ahora, observando los ejemplos, intenta completar el esquema aquí abajo. Si eres español completa la parte izquierda y si eres italiano la derecha. Después, comprueba con tu compañero/a tándem si tus reflexiones son correctas y envíale **una copia completa** de esta ficha también a soniabailini@alice.it

<p>PARA LOS ESPAÑÓLES EN ITALIANO...</p>	<p>PARA LOS ITALIANOS EN ESPAÑOL...</p>
<p>❶ No hace falta repetir en la misma frase.</p> <p>❷ Li es un pronombre y se usa con los verbos.....; en cambio, gli es un pronombre y se usa con los verbos</p> <p>❸ Cuando en una frase al pretérito perfecto hay pronombres directos.....</p>	<p>❶ Normalmente se repiten en la misma frase.</p> <p>❷ Cuando dos pronombres se usan juntos el orden en que ponerlos es no</p> <p>❸ Cuando en una frase al pretérito perfecto hay pronombres directos.....</p>

Cuadro 16. Variable de intervención directa, nivel B1: *Problemas con... los pronombres/ Problemi con... i pronomi*

NIVEL B2

**A CADA VERBO... SU PREPOSICIÓN
AD OGNI VERBO... LA SUA PREPOSIZIONE**



Seguro que te habrás dado cuenta de que a menudo, en italiano y en español, construcciones verbales muy parecidas van acompañadas de preposiciones distintas o, en algunos casos, una de las dos lenguas precisa una preposición mientras que la otra no. Las preposiciones son como ‘enlaces’ que permiten crear una conexión entre el significado del verbo que acompañan y el del complemento que viene después. En este ejercicio vamos a fijarnos en algunas estructuras que en italiano y en español requieren preposiciones distintas. Aquí abajo hay dos fichas: en la primera hay ejemplos de errores que suelen hacer los italianos cuando escriben en español y en la segunda ejemplos de errores que suelen hacer los españoles cuando escriben en italiano. Esta vez, en vez de corregiros mutuamente como soléis hacer, cada uno de vosotros intentará corregir los errores típicos de su grupo, por lo tanto los italianos intentarán corregir los errores de los italianos y los españoles los de los españoles. Si no logras encontrar el error, pídele ayuda a tu compañero/a tándem o a soniabailini@alice.it

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS



Fíjate en las frases a la izquierda, busca los errores y corrígelos. Como verás, el problema está en que tu lengua materna ‘se cuele’. En la columna a la derecha intenta resumir las diferencias entre el italiano y el español con respecto a las preposiciones que acompañan algunos verbos.

<i>Busca y corrige los errores...</i>	EN ITALIANO se dice...	EN ESPAÑOL se dice...
1. En agosto 2007 fui a Valencia por tres semanas y participé a un curso de español.	PARTECIPARE a qualcosa....	PARTICIPAR
2. Estoy elaborando un pequeño estudio sobre don Quijote: al principio pensaba de concentrar mi atención sólo en su locura, pero me parece poco y lo ampliaré.		
3. La película habla de un ingeniero aeronáutico que decide de ayudar a siete personas que están en dificultad.		
4. En Italia el Carnaval se celebra en todas las ciudades y le permite a la población de divertirse durante unos días.		
5. Te mando dos recetas de dulces que se comen en este período, las ‘chiacchiere’ (se llaman también ‘lattughe’) y las ‘castagnole’, así que puedes intentar a prepararlas y decirme si te gustan.		
6. Te mando un beso y quedo en la espera de recibir tu carta.		
7. Yo estoy interesada a la política, porque es muy importante saber en manos de quien ponemos nuestro futuro.		

EJERCICIO PARA LOS ESPAÑOLES



Fíjate en las frases a la izquierda, busca los errores y corrígelos. Como verás, el problema está en que tu lengua materna 'se cuele'. En la columna a la derecha intenta resumir las diferencias entre el italiano y el español con respecto a las preposiciones que acompañan algunos verbos.

<i>Busca y corrige los errores...</i>	EN ESPAÑOL se dice...	EN ITALIANO se dice...
1. A maggio spero andare a Napoli perché è una città che mi attira e anche perché non ho mai visitato il sud.	ESPERAR hacer algo	SPERARE
2. Quest'anno con il gruppo di italiano abbiamo pensato andare a Bologna un fine settimana.		
3. Ho avuto la fidanzata fino a giugno 2008, siamo stati insieme due anni ma poi abbiamo deciso lasciarci.		
4. Ho un rapporto con la gente basato nel rispetto e la sincerità.		
5. Ma eccomi qua, dopo dieci giorni di caos provo di scriverti qualche parola!!		
6. Mi piace l'arte, la musica e il cinema però ciò che mi piace di più è viaggiare: sono stata in molti paesi perché sono interessata nelle culture diverse dalla mia.		
7. Sto cercando prendere la patente di guida e devo fare pratica con l'automobile la mattina alle 8 perché non ho un altro momento libero.		

Cuadro 17. Variable de intervención directa, nivel B2: A cada verbo... su preposición/Ad ogni verbo... la sua preposizione.

La introducción de las variables de intervención indirecta y directa se planteaba identificar en qué medida la reflexión metalingüística en clave contrastiva, a partir del análisis de los errores, y el metalenguaje que de ella se origina, pueden llevar a un avance más rápido de la interlengua de aprendientes de LE afines. Esto no pone en duda que las secuencias de adquisición sean las mismas para cualquier aprendiente de LE, al margen de la mayor o menor distancia entre la L1 y la LE, sino que destaca el impacto que la concienciación lingüística y una interacción entre iguales de calidad puede tener en el ritmo de aprendizaje

de lenguas afines. La desaparición, la reducción y el grado de persistencia de errores relacionados con los aspectos tratados en las actividades de reflexión metalingüística permiten destacar la eficacia o la ineficacia de las mismas, teniendo en cuenta que la interlengua es un sistema dinámico y no lineal, que se caracteriza por avances y retrocesos constantes, a menudo inconscientes. Por este motivo, en la presente investigación se ha evitado medir los efectos de la reflexión metalingüística a través de la suministración de ejercicios estructurales *ad hoc* inmediatamente después de las tareas de concienciación, ya que consideramos que para ver si éstas realmente tuvieron algún efecto en la reestructuración de la interlengua hace falta observar los cambios en producciones libres (mejor si en forma escrita, debido a la posibilidad, para el aprendiente, de organizar y revisar el texto) porque la concienciación sobre el riesgo de interferencias precisa tiempos cognitivos más largos. Opinamos que, en caso de suministrar ejercicios estructurales inmediatamente después de una tarea de concienciación, se podrían obtener casi seguramente resultados más positivos pero efímeros, ya que el aprendiente podría dar la solución correcta porque se está fijando exclusivamente en una forma lingüística que acaba de observar, mientras que la auténtica prueba de que la interlengua está ‘procesando’ ese aspecto es ver cómo éste aparece en producciones para cuya realización el aprendiente se está fijando *tanto en la forma como en el significado*. Puede que este tipo de investigación no dé resultados positivos inmediatos y, por supuesto, sería necesario monitorizar la interlengua de cierto grupo de aprendientes por un período más largo; asimismo puede parecer que confía demasiado en las potencialidades del aprendiente, pero, al fin y al cabo, si se quiere que éste realmente esté en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y que adquiera un papel activo, creemos que éste es el camino a seguir.

El análisis de los resultados de la intervención directa se centró en la observación del grado de persistencia (permanencia *versus* desaparición) de los errores sobre los que se había llamado la atención de los aprendientes en sus producciones escritas sucesivas a la realización de cada actividad de reflexión. La comparación de la interlengua del GE con la del GC en el período anterior y posterior a la introducción de la variable permitió observar si y en qué medida las actividades de reflexión y concienciación lingüística repercutieron en el ritmo de desarrollo de la interlengua (véase cap. 7).

El 13 de junio de 2009, es decir un mes antes del final de la recogida de datos, se envió a todos los aprendientes del GE la tarea *Atando cabos...Tirando le fila*, cuyo objetivo era el de estimular a los aprendientes a tomar conciencia de los progresos que habían hecho en los

meses de actividad en e-tándem y a observar qué errores les resultaban más difíciles de erradicar. En otras palabras, se trataba de un pretexto para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y ayudarlos a marcar los pasos que tenían que seguir para controlarlo mejor y de manera más consciente.

TODOS LOS NIVELES

ATANDO CABOS...

La actividad que te propongo aquí abajo parte de la idea de que es tan sólo tomando conciencia de los propios errores que se logra superarlos o, por lo menos, se aprende a estar alerta hacia palabras o estructuras que pueden ser tramposas debido a la afinidad entre el español y el italiano. El objetivo de este trabajo es el de ayudarte a comprender cuáles son tus dificultades en el idioma que estás aprendiendo, invitarte a reflexionar acerca de ellas y buscar soluciones para mejorar la calidad de tu aprendizaje.

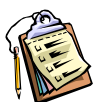
Aquí va mi propuesta:



❶ recoge todos los textos que has escrito desde el comienzo del proyecto hasta hoy: si te apetece, puedes imprimirlos y crear un ‘diario del tándem’ donde también podrás apuntar comentarios, preguntas, dudas, esquemas, fotos, etc. y que te quedará como recuerdo de estos meses de actividad;



❷ fíjate en las correcciones que tu compañero/a nativo le ha hecho a tus textos: si hay algo que no entiendes, pídele ayuda a él/ella o a soniabailini@alice.it



❸ toma nota de los **tres errores más frecuentes que todavía haces**: deja de lado los errores de tecleo y los de ortografía, que se pueden corregir consultando el diccionario, y fíjate en **los que te parezcan más ‘graves’**. Sintetízalos aquí abajo e intenta explicar por qué sigues haciéndolos:

- ① _____
- ② _____
- ③ _____



Ahora, para cada uno de ellos, piensa en alguna estrategia ‘anti-error’ y escríbela aquí abajo:

- ① _____
- ② _____
- ③ _____

Cuando escribas tu próximo texto para el proyecto tándem, guarda a tu lado esta ficha y ¡acuérdate de tus errores más frecuentes y de las estrategias ‘anti-error’! Y antes de enviarle el texto a tu compañero/a, ¡revisa con cuidado lo que hayas escrito!

Cuadro 18. Autoanálisis de los errores y control del proceso de aprendizaje: *Atando cabos.../Tirando le fila.*

4.3. Materiales didácticos para la recogida de datos

El protocolo de recogida de datos preveía la elaboración de una serie de actividades didácticas cuya finalidad era la de brindar estímulos para la producción escrita libre para poder recoger de manera sistemática muestras de la interlengua de aprendientes italianos de ELE y españoles de ILE. A diferencia de las actividades de reflexión metalingüística, que se enviaban sólo a los miembros del GE, las propuestas de escritura se enviaban a todos los miembros de todos los niveles de ambos grupos (GE y GC). Los criterios que guiaron la preparación de estos materiales didácticos fueron básicamente dos: el primero fue el de intentar seleccionar temas que ocasionaran el uso de un abanico de estructuras morfosintácticas y de un repertorio léxico bastante amplio, en el que cada nivel de competencia comunicativa (A1, A2, B1 y B2) pudiera expresarse, y el segundo fue el de proponer actividades orientadas a hablar o bien de sí mismos o bien de experiencias vividas o de todas formas relacionadas con aspectos que no implicaran una documentación previa, precisamente para favorecer la escritura espontánea y el establecimiento de una interacción amistosa entre los miembros de cada pareja. La idea era que el compañero e-tándem se percibiera más como un amigo experto de la LE que como un mero revisor del trabajo escrito de cada uno. Cabe subrayar, además, que las actividades de escritura eran propuestas adicionales optativas, ya que cada pareja podía elegir libremente temas y actividades con tal de que incluyera al menos una parte de producción escrita y que produjera un texto en LE cada dos semanas. Para evitar que la escritura se redujera a la rutina formularia de un mensaje de correo electrónico, se puso como condición que cada texto desarrollara un tema concreto y que se enviara como archivo adjunto de Word y no como texto de correo electrónico. También se los sensibilizó a cuidar la forma y la ortografía⁴³² para evitar, en la medida de lo posible, errores de tecleo o respuestas impulsivas con la función ‘responde’ de las aplicaciones de correo electrónico. Cada propuesta iba acompañada de un mensaje de instrucciones en forma de correo electrónico y, como se trataba de actividades comunicativas, se enviaron a los aprendientes sólo en sus respectivas LE, es decir a los españoles se les enviaban en italiano y a los italianos en español. Como se puede ver en el cuadro 19 al principio del proyecto las propuestas de escritura se enviaron con una frecuencia mayor, en el intento de consolidar la interacción entre las parejas e-tándem y acostumbrarlas a un intercambio regular y constante, mientras que se distanciaron un poco

⁴³² Por ejemplo, a los italianos se les mandó una hoja de instrucciones sobre cómo activar y utilizar el teclado español.

más a partir de la propuesta 5, ya que en aquella fecha se introdujo la variable de intervención indirecta en el GE y, por lo tanto, a partir de ese momento se hizo necesario reducir un poco la cantidad de input y de instrucciones para evitar la sensación de agobio y sobrecarga de trabajo.

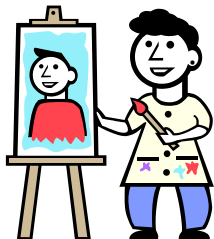
PROPUESTAS DE ESCRITURA	FECHA DE ENVÍO PROPUESTA	FECHA DE ENTREGA TEXTO	FECHA DE ENTREGA CORRECC.
1 Autorretrato. <i>Autoritratto.</i>	15/12/2008	22/12/2008	30/12/2008
2 Tradiciones navideñas <i>Tradizìoni natalizìe</i>	23/12/2008	10/01/2009	17/01/2009
3 Describo mi región: geografía, cultura, tradiciones. <i>Descrivo la mia regione: geografia, cultura, tradizìoni.</i>	13/01/2009	20/01/2009	27/01/2009
4 El Carnaval: tradición y folclore en Italia. <i>Il Carnevale: tradizìone e folclore in Spagna.</i>	14/02/2009	24/02/2009	2/03/2009
5 Recuerdos de mi infancia. <i>Ricordi d'infanzia.</i>	17/03/2009	24/03/2009	31/03/2009
6 Semana Santa en Italia: usos y costumbres. <i>La Pasqua in Spagna: usi e costumi.</i>	10/04/2009	17/04/2009	24/04/2009
7 Te racconto l'ultimo libro che ho letto... <i>Te cuento el último libro que he leído...</i>	19/04/2009	28/04/2009	5/05/2009
8 Mi viaje más... <i>Il mio viaggio più...</i>	26/05/2009	2/06/2009	9/06/2009
9 ¡Mi casa es tu casa! <i>Sentiti a casa tua!</i>	29/06/2009	06/07/2009	13/07/2009

Cuadro 19. Propuestas de escritura para la recogida de muestras de interlengua

De hecho no hay que olvidar que la participación en el e-tándem era de carácter voluntario y que todos los participantes estaban estudiando las respectivas LE en cursos regulares de lengua en sus respectivos centros; además, muchos de ellos eran alumnos trabajadores. Las propuestas de escritura tenían un hilo temático que, en nuestra opinión, encaja con el espíritu colaborativo típico del método tándem porque apuntaban a convertir la experiencia de intercambio con un compañero nativo en una trayectoria formativa también desde el punto de vista personal y humano. Con este intento se ha fomentado la producción de textos –tanto en la LE como en la L1– que reflejaran la personalidad y la creatividad de cada uno, dejando a los aprendientes la libertad de tomar la iniciativa y de enriquecer sus textos en LE con soportes audiovisuales, como por ejemplo fotografías, vídeos grabados por ellos mismos o buscados pensando en los intereses del compañero e-tándem, canciones, poemas compuestos por ellos mismos en LE, enlaces de interés y hasta encuentros personales en Italia o España y virtuales a través de Facebook.

En las páginas siguientes recopilamos las actividades didácticas arriba mencionadas por orden cronológico de envío y primero en su versión en español, reservada a los italianos, y luego en su versión en italiano, reservada a los españoles. Por supuesto, estas actividades, que aquí colocamos juntas por razones prácticas, se enviaban a los alumnos sólo en sus respectivas LE.

AUTORRETRATO *(para los italianos)*



Querido + *nombre alumno*:

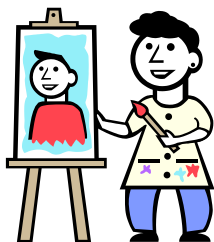
los datos que me has proporcionado me han permitido encontrarte un/a compañero/a español/a con el que trabajar: su nombre es _____ y este es su correo electrónico _____

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

Escribe tu texto en español y mándaselo a tu compañero/a **antes del 22 de diciembre de 2008**. Cada vez que le envíes una comunicación a tu compañero/a español, también tendrás que mandar en copia el mismo mensaje a soniabailini@alice.it.

Quedo a tu disposición para cualquier pregunta y, si tienes alguna dificultad en ponerte en contacto con tu compañero/a tándem, ¡no dudes en contactarme!

AUTORITRATTO *(per gli spagnoli)*



Caro + *nome studente*,

i dati che mi hai fornito mi hanno permesso di trovarti un compagno italiano con cui lavorare: il suo nome è _____ e questo è il suo indirizzo e-mail: _____

Ora la prima cosa che devi fare è presentarti. Prova a scrivere un 'autoritratto' di te stesso: dove sei nato, quanti anni hai, dove abiti, come sei fisicamente, quali sono i pregi e i difetti del tuo carattere, che cosa ti piace e non ti piace fare, quante e quali lingue conosci, dove e come le hai imparate... e tutto ciò che ritieni importante affinché il tuo compagno possa farsi un'idea di te!

Scrivi il tuo testo in italiano e mandalo al tuo compagno **entro il 22 dicembre 2008**. Ogni volta che gli spedirai una comunicazione dovrai mandare in copia lo stesso messaggio anche a soniabailini@alice.it.

Sono a tua disposizione per qualsiasi domanda e, se hai qualche difficoltà a metterti in contatto con il tuo compagno Tandem, non esitare a contattarmi!

Cuadro 20. Propuesta de escritura 1: Autorretrato/Autoritratto



DESCRIBO MI REGIÓN: GEOGRAFÍA, CULTURA, TRADICIONES

(para los italianos)

Queridos alumnos:

he visto que muchos de vosotros ya se han escrito y corregido mutuamente más veces y de forma bastante regular pese a la pausa navideña, mientras que, otros, después del primer contacto, se han quedado en silencio... Quizá no sepáis que la palabra 'tándem' recuerda el funcionamiento de la bici con dos personas.... y si una no pedalea también la otra va más despacio...pero si las dos pedalean entonces ¡van realmente rápido! Pido, por lo tanto, que quien todavía no haya corregido el trabajo de su compañero lo haga cuanto antes y se lo envíe, poniéndome, como siempre, en copia.

Para que las cosas sean más fáciles e inmediatas para todos, os ruego que destaquéis tanto los errores de vuestros compañeros como vuestras correcciones con un color distinto al del texto.

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

Plazo de entrega del texto a vuestro compañero: **20 de enero**.

Por último, un consejo práctico: si todavía no lo habéis hecho, cread una carpeta con todos vuestros escritos y las correcciones de vuestros compañeros y ponedla en orden cronológico: de esta manera, dentro de algún tiempo, podréis ver más fácilmente si y qué progresos habéis hecho. Os deseo un buen trabajo y os agradezco la colaboración.



DESCRIVO LA MIA REGIONE: GEOGRAFÍA, CULTURA, TRADIZIONI

(para los españoles)

Cari studenti,

ho visto che molti di voi si sono scritti e corretti più volte e con una certa regolarità nonostante la pausa natalizia; altri, invece, dopo il primo contatto, sono rimasti in silenzio... Forse non sapete che la parola 'tandem' ricorda il meccanismo della bicicletta con due persone e se una non pedala anche l'altra va più lenta... ma, se pedalano tutte e due, allora vanno davvero forte! Chiedo dunque a chi non ha ancora corretto il lavoro del proprio compagno di farlo al più presto e di spedirglielo, mettendomi, come sempre, in copia.

Per rendere le cose più facili e immediate per tutti, vi chiedo di evidenziare sia gli errori dei vostri compagni che le vostre correzioni con un colore diverso da quello del testo.

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

Scadenza entro cui inviare il testo al vostro compagno e a me in copia: **20 gennaio 2009**.

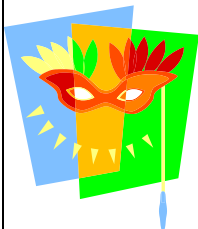
Infine un consiglio pratico: se non lo avete già fatto, create una cartella con tutti i vostri scritti e le rispettive correzioni dei vostri compagni e ordinatela per data: in questo modo, tra un po' di tempo potrete osservare più facilmente se e quali progressi avrete fatto.

Non mi resta che augurarvi buon lavoro e ringraziarvi per la collaborazione.

Cuadro 21. Propuesta de escritura 2: *Describo mi región: geografía, cultura, tradiciones/Descrivo la mia regione: geografia, cultura e tradizioni*.

EL CARNAVAL: TRADICIONES Y FOLCLORE EN ITALIA

(para los italianos)



Queridos alumnos:

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

Quedo a la espera de vuestros trabajos **antes del 24 de febrero** y de su corrección para **el 2 de marzo**.

Muchas gracias y ¡buen trabajo!

IL CARNEVALE: TRADIZIONI E FOLKLORE IN SPAGNA

(para los españoles)



Cari studenti,

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

Resto in attesa dei vostri lavori **entro il 24 febbraio** e della relativa correzione **entro il 2 marzo**.

Grazie e buon lavoro!

Cuadro 22. Propuesta de escritura 3: *El Carnaval: tradiciones y folclore en Italia/ Il Carnevale: tradizioni e folklore in Spagna*

RECUERDOS DE MI INFANCIA

(para los italianos)



Queridos alumnos:

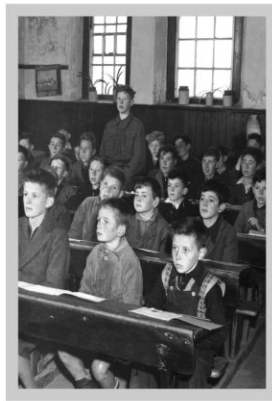
os adjunto una propuesta de escritura para el proyecto tándem: os ruego que le mandéis vuestro texto a vuestro/a compañero/a **antes del martes 24 de marzo** y que le enviéis la corrección para **el 31 de marzo**. Las fotos que os adjunto sólo sirven como estímulo a la escritura, ¡no tenéis que volver a enviármelas! En cambio, si queréis, podéis mandarle a vuestro/a compañero/a alguna foto de cuando erais pequeños.

Cuando corrigáis el texto de vuestro/a compañero/a, marcad con colores distintos tanto el error como vuestra corrección y no borréis lo que él/ella haya escrito, si no será más difícil para él/ella entender qué habéis corregido.

Muchas gracias por la colaboración y ¡buen trabajo!

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

Cuenta el recuerdo de tu infancia que más ha quedado grabado en tu corazón.



RICORDI D'INFANZIA

(para los españoles)

Cari studenti,



vi allego una proposta di scrittura per il progetto tandem: vi prego di mandare il vostro testo al vostro compagno tandem **entro martedì 24 marzo** e di provvedere alla correzione **entro martedì 31 marzo**.

Le foto che troverete sono solo uno stimolo alla scrittura, non dovete rispedirle! Se invece vi fa piacere mandare al vostro compagno qualche foto di quando eravate piccoli, allegatele pure al vostro testo.

Quando correggete il testo del vostro compagno, evidenziate con un colore diverso sia l'errore che la correzione e non sovrascrivete il testo, altrimenti sarà più difficile per lui/lei capire cosa avete corretto.

Mille grazie per la collaborazione e buon lavoro!

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

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



Cuadro 23. Propuesta de escritura 4: *Recuerdos de mi infancia/Ricordi d'infanzia*

SEMANA SANTA EN ITALIA: USOS Y COSTUMBRES

(para los italianos)



Queridos alumnos:

os deseo una Semana Santa feliz junto con vuestros seres más queridos.

No olvidéis contarle a vuestro compañero tándem cuáles son las tradiciones de Semana Santa en Italia y cómo habéis pasado estas vacaciones y enviarle el texto **antes del 17 de abril** y la corrección correspondiente **para el 24 de abril**.

¡Feliz Semana Santa!

LA PASQUA IN SPAGNA: USI E COSTUMI

(para los españoles)



Cari studenti,

a tutti voi un caro augurio di una Pasqua serena insieme alle persone a voi più care. Non dimenticatevi di raccontare al vostro compagno tandem quali sono le tradizioni di Pasqua in Spagna e come avete passato la Settimana Santa e di mandargli il testo **entro il 17 aprile** e di provvedere alla correzione **entro il 24 aprile**.

Buona Pasqua!

Cuadro 24. Propuesta de escritura 5: *Semana Santa en Italia/Pasqua in Spagna*

TE CUENTO EL ÚLTIMO LIBRO QUE HE LEÍDO...

(para los italianos)

Queridos alumnos:

aquí va una propuesta de escritura para el proyecto tándem: os ruego que le mandéis vuestro texto a vuestro/a compañero/a **antes del martes 28 de abril** y la corrección para **el martes 5 de mayo**. La ficha que os adjunto sirve para daros algunas sugerencias sobre cómo organizar el texto: ¡no tenéis que volver a enviármela! Las propuestas de escritura han de entenderse como estímulos para intentar usar palabras y estructuras variadas y, si no queréis escribir sobre el tema propuesto, podéis elegir otro: lo importante es que escribáis algo más que un simple mensaje de correo electrónico porque, si no, no ‘experimentáis’ con el idioma que estáis aprendiendo...



El último libro que he leído se titula...

Habla de.../ Cuenta la historia de...

Los temas son...

Los personajes son...

Me ha gustado/ No me ha gustado porque...

TI RACCONTO L'ULTIMO LIBRO CHE HO LETTO...

(para los españoles)

Cari studenti,

ecco qui una proposta di scrittura per il progetto tandem: vi prego di mandare il vostro testo al vostro compagno **entro martedì 28 aprile** e di provvedere alla correzione **entro martedì 5 maggio**. La scheda che vi allego serve per darvi qualche suggerimento su come organizzare il testo: non dovete rispedirmela! Le proposte di scrittura vanno intese come stimoli per provare ad usare parole e strutture diverse e, se non volete scrivere sul tema proposto, siete liberi di sceglierne un altro: l'importante è che scriviate qualcosa di più di un semplice messaggio e-mail, altrimenti non ‘sperimentate’ con la lingua che state imparando...



L'ultimo libro che ho letto si intitola...

Parla di.../ Racconta la storia di...

I temi sono...

I personaggi sono...

Mi è piaciuto/ Non mi è piaciuto perché...

Cuadro 25. Propuesta de escritura 6: *Te cuento el último libro que he leído/Ti racconto l'ultimo libro che ho letto.*

MI VIAJE MÁS... (para los italianos)



Queridos alumnos:

aquí va una propuesta de escritura para el proyecto tándem: la ficha que os adjunto sólo sirve como estímulo a la escritura: ¡no tenéis que volver a enviármela! Si os apetece, podéis mandarle a vuestro/a compañero/a unas fotos del viaje que le contéis y, como siempre, acordaos de ponerme en copia a vuestros mensajes. Os ruego que le mandéis vuestro texto a vuestro compañero **antes del martes 2 de junio** y la corrección correspondiente para **el martes 9 de junio**.

Las propuestas de escritura han de entenderse como sugerencias para intentar usar palabras y estructuras variadas y, si no queréis escribir sobre el tema propuesto, podéis elegir otro: lo importante es que escribáis algo más que un simple mensaje de correo electrónico.

Aprovecho para informaros que **el Proyecto Tándem continuará hasta mediados de julio**: sé que en este período estáis todos muy ocupados con los exámenes, pero os recuerdo que el tándem puede ser una oportunidad para profundizar aspectos que podríais encontrar en vuestros exámenes de español, por lo tanto no hay que pensar en ello como “*una cosa más que hacer*” sino más bien como “*un recurso para explotar*”.

Os agradezco de antemano la colaboración y quedo a la espera de vuestros textos.

Observa los dibujos y cuéntale a tu compañero/a tándem tu viaje más...



movido



romántico



interesante

exótico



divertido

inolvidable



imprevisible



desventurado

IL MIO VIAGGIO PIÙ...

(para los españoles)



Cari studenti,

ecco qui una proposta di scrittura per il progetto tandem: la scheda che vi allego serve come stimolo alla scrittura: non dovete rispedirmela! Se vi fa piacere, potete mandare al vostro compagno qualche foto del viaggio che gli racconterete e, come sempre, ricordatevi di mettermi in copia. Vi prego di spedire il vostro testo al vostro compagno **entro martedì 2 giugno** e di provvedere alla correzione **entro martedì 9 giugno**.

Le proposte di scrittura vanno intese come suggerimenti per provare ad usare parole e strutture diverse e, se non volete scrivere sul tema proposto, siete liberi di sceglierne un altro: l'importante è che scriviate qualcosa di più di un semplice messaggio e-mail.

Colgo l'occasione per informarvi che **il progetto tandem continuerà fino alla metà di luglio**: so che in questo periodo siete tutti molto occupati con gli esami, ma ricordate che il tandem può essere un'opportunità per approfondire aspetti che potreste trovare nei vostri esami di italiano, quindi non dovete vederlo come 'una cosa in più da fare' ma come 'una risorsa da usare'.

Vi ringrazio in anticipo per la collaborazione e resto in attesa dei vostri testi.

Osserva i disegni e racconta al tuo compagno/a tandem il tuo viaggio più...



avventuroso



romantico



interessante

esotico



divertente



indimenticabile



imprevedibile



sfortunato

Cuadro 26. Propuesta de escritura 7: *Mi viaje más.../Il mio viaggio più...*

MI CASA ES TU CASA

(para los italianos)

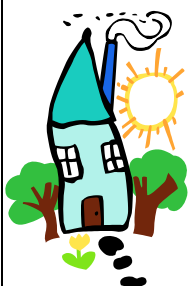
Queridos alumnos:

aquí va otra propuesta de escritura para el proyecto tándem: si queréis, podéis enviarle a vuestro/a compañero/a alguna foto de vuestra casa y, como siempre, acordaos de ponerme en copia.

Os ruego que le mandéis vuestro texto a vuestro compañero **antes del lunes 6 de julio** y que enviéis la corrección correspondiente **para el lunes 13 de julio**.

Sé que en este período estáis todos muy ocupados con los exámenes y/o el trabajo y que, en los pocos ratos libres, los días soleados invitan a salir antes que a estar delante del ordenador, pero os pido por favor que hagáis un pequeño esfuerzo para seguir escribiéndoos.

Os agradezco de antemano la valiosa colaboración y quedo a la espera de vuestros textos.



Para profundizar tu conocimiento del español este verano has decidido ir un mes a España. Tu compañero/a tándem te ha ofrecido su casa, ya que él/ella piensa venir a Italia para hacer lo mismo. Entonces tú le has ofrecido la tuya, ya que sabes que estará libre en el mes de agosto. Este intercambio os permitirá ahorrar mucho dinero. Ahora, lo primero que tienes que hacer es describirle tu casa: donde está, cómo es, cuántas habitaciones tiene, cómo está estructurada, cuál es la parte que más te gusta de ella, si hay algo que no te gusta.... Si quieres, puedes incluir una foto o un dibujo.

No se te olvide dejarle una nota a tu compañero/a en la que le das instrucciones sobre cómo funcionan los electrodomésticos, si se pueden usar o no determinadas cosas, lo que se puede o no se puede hacer... También, acuérdate de aclarar qué cosas te molesta que se hagan en tu casa y si hay algo que te gustaría que él/ella hiciera mientras esté allí.

SENTITI A CASA TUA!

(para los españoles)

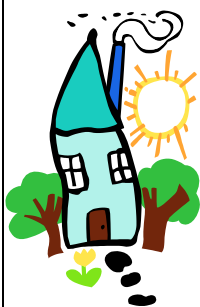
Cari studenti,

ecco qui un'altra proposta di scrittura per il progetto tandem: se vi fa piacere, potete mandare al vostro compagno qualche foto della vostra casa e, come sempre, ricordatevi di mettermi in copia.

Vi prego di mandare il vostro testo al vostro compagno **entro lunedì 6 luglio** e di provvedere alla correzione **entro lunedì 13 luglio**.

So che in questo periodo siete tutti molto occupati con gli esami e/o il lavoro e che nei pochi momenti liberi le belle giornate invitano ad uscire piuttosto che a stare davanti al computer, ma vi prego di fare ancora un piccolo sforzo e di continuare a scrivervi.

Vi ringrazio in anticipo per la preziosa collaborazione e resto in attesa dei vostri testi.



Per approfondire la tua conoscenza dell'italiano quest'estate hai deciso di andare un mese in Italia. Il tuo/a compagno/a tandem ti ha offerto la sua casa perché lui/lei pensa di venire in Spagna per lo stesso motivo. Quindi tu gli/le hai offerto la tua casa perché sai che sarà libera nel mese di agosto. Questo scambio vi permetterà di risparmiare molti soldi. A questo punto la prima cosa da fare è descrivergli/le la tua casa: dov'è, com'è, quante stanze ha, com'è strutturata, qual è la parte che ti piace di più, se c'è qualcosa che non ti piace... Se vuoi, puoi inserire una foto o un disegno...

Non dimenticarti di lasciare una nota al tuo compagno in cui gli/le dai istruzioni su come funzionano gli elettrodomestici, se si possono usare o no certe cose, quello che si può e non si può fare... Ricordati anche di dirgli/le che cosa ti dà fastidio che si faccia in casa tua e se c'è qualcosa che ti piacerebbe che facesse mentre è lì.

Cuadro 27. Propuesta de escritura 9: ¡Mi casa es tu casa!/Sentiti a casa tua!

4.4. Tipologías de los datos recogidos

Los datos recogidos se pueden clasificar en cuatro tipologías:

1. la *interlengua*, que consta de las producciones escritas en LE por cada grupo de aprendientes (italianos y españoles). Esta tipología de datos representa el corpus principal del análisis, es decir lo que permite ver si las hipótesis iniciales de la investigación han surtido algún efecto y qué tipo de impacto han tenido en el ritmo de aprendizaje. En otras palabras la interlengua sería el producto ‘visible/externo’ de la experimentación, del que se puede ver la trayectoria de desarrollo antes y después de la acción didáctica.
2. las *producciones escritas en la propia L1* de los aprendientes, cuya función es la de servir como input auténtico, tal y como plantea el método tándem. En el análisis de los datos no se ha incluido esta categoría, pero sí se ha observado si ha tenido alguna repercusión en las producciones en LE de los destinatarios; en otras palabras, se ha utilizado como una especie de ‘corpus de control’ de la interlengua;
3. la *retroalimentación*, entendida como la manera en que los aprendientes corregían mutuamente sus errores y negociaban el significado en casos de ambigüedad. En esta categoría se incluyen tanto las formas gráficas y verbales empleadas por los aprendientes para la corrección recíproca como el análisis concreto de qué aspectos de la L1 consideraban más importante corregir, cuáles consideraban secundarios y cuáles ni siquiera consideraban oportuno corregir. Asimismo, se incluyen en esta categoría los aspectos sobre los cuales los aprendientes sintieron la necesidad de negociar el significado y cuáles, aunque incorrectos desde el punto de vista formal, no precisaron negociación. Creemos que el análisis de este tipo de datos puede contribuir a trazar un cuadro de lo que los aprendientes consideran correcto o incorrecto de la propia L1, y observar en qué medida esto se acerca o no al uso real y auténtico de la lengua.
4. el *metalenguaje* surgido de la interacción entre iguales y de la corrección mutua, es decir la verbalización de las hipótesis de los propios aprendientes acerca del funcionamiento de la LE y de la L1. Esta tipología de datos es la que surge de las intervenciones indirecta y directa y permite observar de qué manera los aprendientes construyen su andamiaje mutuo (*mutual scaffolding*) e intervienen en las respectivas Zonas de Desarrollo Próximo. Representa la punta del iceberg que sube a la superficie o, para usar otra metáfora, lo que se hace visible de la ‘caja negra’ de

los aprendientes y se presenta como material de estudio para el investigador que se plantee relacionar la percepción de la LE y la L1 de los aprendientes con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este tipo de información puede manifestarse tanto en la LE como en la L1 y no necesariamente refleja el uso de una terminología correcta desde el punto de vista lingüístico, pero el hecho de que un aprendiente no sepa verbalizar correctamente un fenómeno lingüístico no significa ni que no lo haya entendido ni que no lo sepa explicar.

La tipología de datos mencionada en el punto 1 es un ‘producto’ que es, a su vez, el resultado de un ‘proceso’ que se hace visible de manera paralela y complementaria en la categoría de datos mencionados en los puntos 3 y 4. Además, los datos del punto 1 son el output de un grupo de aprendientes (por ejemplo los españoles) que sirven como input para el otro grupo de aprendientes (los italianos), ya que a partir de estos datos se activa el proceso de producción de las tipologías 3 y 4. La primera de éstas, la retroalimentación, da cuenta del proceso de análisis de la interlengua y de su comparación con la L1 que los aprendientes pueden llevar a cabo, mientras que la segunda, el metalenguaje, refleja el modo en que este proceso se verbaliza. Por el contrario, la categoría mencionada en el punto 2 es otro tipo de ‘producto’ que sirve tan sólo como input, cuya utilidad depende exclusivamente del uso que el destinatario sepa hacer de ella y es bastante difícil de cuantificar. Creemos que todos estos datos pueden ayudar al profesor-investigador a ver en qué puntos hacer hincapié para encaminar a los aprendientes hacia una visión de la propia L1 como punto de apoyo estratégico para el aprendizaje de una LE afín y mejorar así el ritmo de aprendizaje y la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas afines.

CAPÍTULO 5.

EL ANÁLISIS DE ERRORES COMO PUNTO DE PARTIDA

5.1. Criterios de análisis y clasificación de los errores

Todo estudio de interlengua (IL) no puede prescindir del Análisis de Errores (AE), ya que éstos son datos empíricos que dan cuenta del estadio de desarrollo del proceso de adquisición de la LE. Si bien una de las críticas más duras es la que afirma que el AE no ofrece una visión global de la IL porque se centra tan sólo en lo que el aprendiente ha hecho mal sin valorar lo que ha realizado correctamente, cabe decir que el AE sigue siendo una metodología de análisis eficaz porque permite detectar las áreas de dificultad que el aprendiente encuentra en su trayectoria de aprendizaje. Por otra parte si, por un lado, desde el punto de vista teórico, la IL es un sistema dinámico cuyo avance se basa en un proceso de comprobación de hipótesis, el cual, en su concretización como ‘producto’, está formado por segmentos correctos e incorrectos de LE, por otro lado, desde el punto de vista didáctico, es inevitable que los segundos llamen más la atención del profesor-investigador. Además, en el caso de aprendientes de lenguas afines es casi imposible detectar, entre los fragmentos conformes a la norma de la LE, cuáles se deben a transfer positivo y cuáles son el resultado del aprendizaje. Otras críticas que se le han hecho al AE son las que se refieren a la dificultad de encontrar un único origen a cada error y a la imposibilidad de identificar ciertas áreas de dificultad debido al uso de estrategias de evitación por parte del aprendiente, lo que hace que no se produzcan errores porque éste, consciente de la dificultad, evita producir cierto tipo de construcciones en la LE. Con respecto al primer punto es verdad que la reconstrucción de la causa de un error avanza por hipótesis del investigador y que la petición directa de información al aprendiente acerca del porqué ha producido cierto error puede ayudar a aclarar algunas dudas; sin embargo, cuando se analiza un corpus grande de datos ésta es una operación poco viable. Además, también hay que tener en cuenta que a menudo los aprendientes no saben explicar el porqué de sus errores porque o bien no tienen o bien no han desarrollado una buena capacidad de reflexión y análisis lingüístico; por lo tanto, aunque en algunos casos no es fácil remontarse al origen de cierto error y por ende resulta difícil su clasificación, esto no impide considerarlo como señal de un área de dificultad en la que se puede intervenir con una didáctica específica. Por lo que se refiere al uso de estrategias de evitación, si consideramos

la IL desde una perspectiva sociolingüística como un sistema natural de cierto grupo de hablantes (los aprendientes) observamos que, al fin y al cabo, el uso de este tipo de estrategias es comparable a los falsos comienzos, los anacolutos y las reformulaciones de cualquier hablante nativo de una lengua, quien a veces modifica sobre la marcha lo que quiere decir por no arriesgarse con una construcción sintáctica que percibe como compleja en su propio idioma.

El AE que se presenta en este trabajo se centra en dos corpórea de IL: el primero recopila la IL de aprendientes italianos de español lengua extranjera (ILESP) y el segundo la de aprendientes españoles de italiano lengua extranjera (ILITA). Cada corpus analiza la IL de 24 sujetos, cuyo estadio de desarrollo está repartido como sigue:

- 4 sujetos de nivel A1
- 7 sujetos de nivel A2
- 6 sujetos de nivel B1
- 7 sujetos de nivel B2

Los corpórea de ambos grupos de aprendientes constan de composiciones escritas sobre los mismos temas –en el intento de recopilar textos similares en sendas IL– que los alumnos se intercambiaban como archivos adjuntos de correo electrónico siguiendo los principios del e-tándem y de los que enviaban una copia a la profesora-investigadora. Ambos corpórea se han recogido a lo largo de siete meses (diciembre 2008 – julio 2009) en los que los aprendientes –que asistían a cursos formales de sus respectivas LE en sus propios países y que participaban en el e-tándem de manera voluntaria– tenían que escribir una composición sobre un tema asignado por lo menos cada dos semanas y estaban libres de escribir más textos sobre temas de su interés si lo deseaban. Siguiendo los principios del e-tándem los aprendientes se intercambiaban también textos en su propia L1, así como traducciones de la L1 a la LE y otros ejercicios más o menos estructurales vinculados con sus cursos de LE y para los cuales les pedían ayuda a sus compañeros tándem. Estos textos no se han incluido en los corpórea porque creemos que no permiten captar la auténtica textura de la IL: muchos estudios, de hecho, confirman que la traducción pedagógica de la L1 a la LE (que es una actividad didáctica todavía muy presente en la universidad) conlleva la producción de un número de errores de interferencia mucho más alto que en cualquier otro tipo de producción escrita y los ejercicios estructurales sobre un aspecto concreto de la gramática llaman la atención del aprendiente sobre cierta norma de la LE sólo temporalmente, ya que el hecho de que resuelva de manera correcta un ejercicio estructural

no significa que será capaz de reutilizar correctamente esa misma norma en producciones futuras.

Los errores que se analizan en este capítulo corresponden a las producciones de los primeros tres meses de recogida de datos (del 15 de diciembre de 2008 al 15 de marzo de 2009) y han de entenderse como una primera recopilación cuya finalidad es la de poder contar con un corpus de datos suficientemente representativo como para detectar las características típicas de la IL de estos dos grupos de aprendientes de lenguas afines e identificar áreas problemáticas comunes en las que intervenir. El análisis de la IL de los cuatro meses siguientes –que se presenta en el capítulo 7– apunta a averiguar los efectos de algunas actividades de reflexión metalingüística en el avance de la IL. Se trata, por tanto, de un estudio longitudinal que prevé la monitorización constante de la IL de dos grupos de aprendientes (los italianos y los españoles) con características muy parecidas.

Los errores se analizan desde una perspectiva fonológica⁴³³, morfosintáctica y léxico-semántica siguiendo un criterio etiológico. El criterio etiológico distingue entre errores interlinguales, intralinguales y de simplificación y proporciona información acerca de la etapa de aprendizaje en que se encuentra el aprendiente. Los errores interlinguales son el resultado de la interferencia de la L1 o de otras LE. La interferencia es un fenómeno que se presenta con mayor frecuencia cuando hay escasa distancia lingüística entre L1 y LE y los dos idiomas se perciben en términos de similitud y contraste, por lo tanto el aprendiente busca continuamente correspondencias entre su L1 y la LE. Entre las tipologías de errores interlinguales más frecuentes en las interlenguas del español y del italiano están:

- la omisión de rasgos obligatorios;
- la adición de rasgos innecesarios;
- la elección equivocada de elementos que tienen una distribución diferente en la L1 y la LE;
- la transposición automática de palabras o de normas gramaticales;
- los errores de falsa colocación.

Los errores intralinguales son los que están relacionados con la adquisición de la LE y que destacan alguna dificultad en el uso de alguna de sus reglas. Entre las tipologías de errores intralinguales más frecuentes están⁴³⁴:

⁴³³ Al tratarse de producciones escritas se considerarán los errores ortográficos derivantes de asimilaciones al sistema fonológico de la L1 de los aprendientes.

⁴³⁴ G. Vázquez (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa, pág. 38.

- la neutralización de estructuras que o bien tienen el mismo referente semántico o bien se encuentran en distribución complementaria;
- la selección falsa de elementos por falta de observación, similitud fonética, error inducido o arbitrariedad del sistema;
- la generalización falsa de reglas, sin tener en cuenta las restricciones propias del caso;
- la resistencia a eliminar la ambigüedad de elementos sincréticos;
- la ignorancia de las connotaciones textuales.

La simplificación es una estrategia que consiste en ajustar los conocimientos lingüísticos a las necesidades de la comunicación y se manifiesta sobre todo cuando el aprendiente intenta comunicar sin tener todavía los recursos lingüísticos para hacerlo. Entre los principales errores de simplificación están:

- la regularización de elementos que se apartan de la regla general;
- la neutralización de funciones sintácticas;
- la fusión de campos semánticos que se encuentran en distribución complementaria;
- la eliminación de morfemas redundantes;
- la utilización de estructuras prefabricadas y de un léxico reducido pero muy funcional⁴³⁵.

El análisis de errores que se presenta en este trabajo se plantea identificar las áreas más problemáticas en las respectivas IL para luego intervenir con una didáctica específica; por este motivo otro criterio que se ha seguido es el pedagógico, cuyo propósito es el de detectar los errores transitorios y los fosilizables y planificar acciones didácticas en la etapa de aprendizaje más adecuada a través de la introducción de actividades de concienciación y reflexión lingüística. Como los informantes estaban asistiendo a cursos formales de LE en sus países de origen, el punto de partida para determinar si considerar error cierta desviación de la norma de la LE era preguntarse si en esa etapa de la IL el aprendiente medio de un determinado nivel debería o no haber asimilado la norma con la que se equivocaba. Por supuesto estábamos en contacto con los profesores de los cursos formales y conocíamos de antemano los contenidos de sus programas así como la cantidad de horas semanales de cada curso. Además, la alternancia, en el mismo texto, de formas correctas e incorrectas relacionadas con una misma norma de la LE destacaba el dinamismo de la IL y

⁴³⁵ G. Vázquez (1999), ob. cit., pág. 40.

por lo tanto no se las podía considerar errores, sino señales de una reestructuración de la misma o errores de actuación. El análisis simultáneo de varios niveles de interlengua (del A1 al B2) ha permitido detectar los errores fosilizables⁴³⁶, en su mayoría interlinguales, y ha sido útil para identificar las áreas de dificultad en las que intervenir en cada nivel dependiendo de la frecuencia con que los mismos aparecían en la IL de distintos sujetos del mismo nivel. En este sentido también han sido de gran utilidad los criterios de prioridad fijados por Vázquez en sus sugerencias para una progresión correctora, que recogemos a continuación⁴³⁷:

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

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

Cuadro 28. Sugerencias para una progresión correctora

Los errores, entendidos como datos empíricos utilizables para fomentar el proceso de aprendizaje, se han analizado cualitativa y cuantitativamente en el intento de ofrecer un estudio detallado tanto desde el punto de vista de la variedad y tipologías de errores como de la incidencia de su frecuencia en la IL. Este AE consta de un resumen de los errores transitorios, fosilizables y fosilizados en las producciones escritas de un grupo homogéneo de aprendientes, “enfocando los problemas desde la perspectiva de quien aprende, considerando su lengua nativa y el estadio de interlengua”⁴³⁸.

En el AE de ILESP e ILITA que se presenta en los apartados siguientes se han extraído de ambos corpórea sólo los errores sistemáticos y, para el recuento cuantitativo de su incidencia, se ha calculado tan sólo una recurrencia del mismo error aunque éste apareciera más veces en el mismo texto; si volvía a aparecer en textos sucesivos, se

⁴³⁶ Los errores fosilizables son aquellos errores de los que el aprendiente no se da cuenta y, por más atención que ponga, siempre se le escapa alguno; los errores fosilizados, en cambio, son los de que el aprendiente es consciente pero no logra controlar; suelen ser interlinguales y no afectan al contenido.

⁴³⁷ G. Vázquez (1999) ob. cit., pág. 44.

⁴³⁸ G. Vázquez (1999), ob. cit., págs. 89-90.

calculaba como error (pero siempre una sola vez) y si en el mismo texto aparecían una forma correcta y una desviada de la misma norma de la LE se lo consideraba un error asistemático o un indicador de reestructuración de la IL y por lo tanto no formaba parte del recuento. En las actividades de reflexión metalingüística ilustradas en el capítulo 4 se han utilizado los errores de ambos grupos de aprendientes para impulsar el aprendizaje a través de la autocorrección y los temas de las mismas surgían de las áreas en las que se habían detectado errores que considerábamos a riesgo de fosilización.

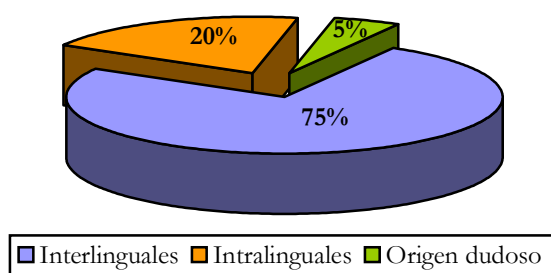
5.2. El español de los italianos: análisis de errores

El corpus de interlengua de los primeros tres meses de los 24 aprendientes italianos de español lengua extranjera consta de 153 producciones escritas repartidas como sigue: 23 de nivel A1; 41 de nivel A2; 39 de nivel B1 y 50 de nivel B2. Los errores se han clasificado según tres dimensiones de la lengua (nivel fonológico/ortográfico; morfosintáctico y léxico-semántico) y en el recuento de los mismos, además de los criterios mencionados en el apartado anterior, la incidencia de los errores se ha calculado de manera proporcional teniendo en cuenta la relevancia de cierto error en un determinado nivel; así, por ejemplo, si en el nivel morfosintáctico el recuento de los errores relacionados con el uso del artículo se ha realizado en todos los niveles del corpus por ser éste un tema que se explica ya desde los niveles iniciales, en el caso del contraste entre el uso del subjuntivo y del indicativo sólo se han recopilado los errores presentes en las producciones de los niveles B1 y B2. Esto explica también por qué, en términos absolutos, a veces se observan discrepancias numéricas en la incidencia general de los errores.

5.2.1. Nivel fonológico/ortográfico

La premisa al análisis de esta tipología de errores es que el corpus en que se basa son producciones escritas y, por lo tanto, en algunos casos la grafía es el resultado de la percepción o de la adaptación de algunos fonemas de la LE que se reproducen en la escritura según las normas ortográficas de la L1.

Gráfico 13. Incidencia errores fonológico-ortográficos en ILESP



De un total de 172 errores, el 20% son intralinguales, el 75% interlinguales y el 5% de origen dudoso, ya que podrían interpretarse o bien como errores interlinguales de transposición o bien como intralinguales de resistencia a desambiguar o de generalización falsa

de alguna norma ortográfica. El error intralingual más persistente y fosilizable está relacionado con la acentuación y, más en concreto, con la omisión del acento gráfico cuando sería necesario (47 casos correspondientes al 38%), como por ejemplo en: **examenes*, **buenisimos*, **leido*, **fisicamente*, **parecia*, **todavia*, **habras*, **facil*... El aprendiente italiano de español suele pronunciar correctamente estas palabras pero no las acentúa gráficamente. Si en el primer caso el error puede deberse al hecho de que la palabra *examen* no lleva tilde en singular, en todos los otros se trata más bien de generalización falsa, ya no de las normas de acentuación en sí, sino más bien de las de la ortografía general del español. Téngase en cuenta que los errores se han extraído de textos en que aparecían otras palabras acentuadas, lo cual significa que los aprendientes conocían la existencia de las normas de acentuación, por lo tanto no se deben a faltas de tecleo o al no uso generalizado de acentos gráficos. También se dan errores de adición de tilde en casos en que no se precisa (10 casos = 8%) como en: **fuí*, **bién*, **fin*, **trés*, **exposiciones*, **asociaciones*, **construcciones*. Este error se debe a la falsa generalización de la norma de acentuación de las palabras agudas: en los primeros cuatro casos se aplica la norma también a los monosílabos, mientras que en los otros tres ejemplos el mantenimiento de la tilde también en el plural puede deberse o bien a la tendencia a poner tilde en la vocal tónica sin tener en cuenta la letra final de la palabra –es decir a una aplicación parcial de la norma– o bien a la idea de invariabilidad del acento con respecto al número o bien a la interferencia de la norma de acentuación de la L1 (it: *la città – le città; il caffè – i caffè*) o bien a un automatismo, ya que este error se da sobre todo con palabras que en singular terminan por *-ón* y cuya acentuación gráfica es más fácil de aprender con respecto a la de las palabras llanas o esdrújulas. Otro error intralingual muy frecuente y persistente relacionado con la acentuación es la resistencia a desambiguar la colocación o no de tilde cuando ésta

discrimina la función gramatical de una palabra (41 casos = 33%) como en los siguientes casos:

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

Entre los errores intralinguales debidos a selección falsa de letra por similitud fonética (23 casos = 18%) señalamos: **he correjido*; *el 13 de *genero*; *la casa que *vees*; *muchas *vezes*; **organizé*; **me disfrazé*; **homogenize*, **coneción*; etc. Otro error intralingual de generalización falsa es el mantenimiento de la conjunción ‘y’ delante de palabras que empiezan por ‘i’ (8 casos = 7%): *informática *y italiano*; *salir con los amigos *y ir a bailar*; *es una página web útil *y interesante*; *duermo muchas horas *y intento reponer las energías*.

Los errores interlinguales son transitorios y se deben principalmente a la adaptación ortográfica según la norma de la L1 de palabras parecidas en la LE o a la creación de formas híbridas entre la L1 y la LE (9 casos = 26%) como por ejemplo: **escriverte*, **propiedades*, **imperadores*, **decideré*, **difecto*, **familla*, **meravilloso*, **marmelada*⁴³⁹. Otros errores interlinguales frecuentes son la omisión del acento gráfico en palabras que tienen la misma grafía en italiano y en español y que se diferencian únicamente por la presencia de tilde en español (7 casos = 21%) como por ejemplo: **tecnologica*; **musica*; **mio*; **economia*, así como la omisión del punto interrogativo o exclamativo al comienzo de la pregunta o de la exclamación (7 casos 21%):

- *[]Qué hiciste el día de Carnaval?
- *[]A qué aeropuerto llega el vuelo?
- Yo estoy muy bien en estos días *[]y tú?

El 18% (6 casos) de los errores interlinguales, concentrados en los niveles A1 y A2, se debe al mantenimiento de la ortografía de la L1: **mucias gracias por la corrección*; **pinguino*; *qué cursos* **frequentas*; *personas que cantan, bailan y *lancian confetis*. También típica de los niveles iniciales

⁴³⁹ Los correspondientes italianos responsables de estos errores son: *scriverti*, *proprietà*, *imperatorì*, *deciderò*, *difetto*, *famiglia*, *meraviglioso*, *marmellata*.

es la transposición del apóstrofo (3 casos = 9%): **l'espera*; **l'antigua batalla*; **l'espuma*. Por último, hay que mencionar algunos errores debidos a la interferencia de otros idiomas como **paysaje* del francés y **major* del inglés.

También cabe apuntar que hay errores cuyo origen es dudoso (9 casos = 5% del total de los intra- e interlinguales), ya que se podrían interpretar o bien como errores interlinguales de elección equivocada de palabras que en la L1 están en distribución inclusiva con respecto a la LE o bien como intralinguales de resistencia a desambiguar. Se trata de palabras que en la L1, aun desempeñando las mismas funciones gramaticales que en la LE, mantienen siempre la misma ortografía mientras que en la LE a cada función le corresponde una grafía distinta, como en el caso del italiano *perché* que en español puede ser *porque*, *por qué*, *por que* y *porqué* según la función que desempeñe en un enunciado, y que provoca muchos errores en los aprendientes italianos:

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

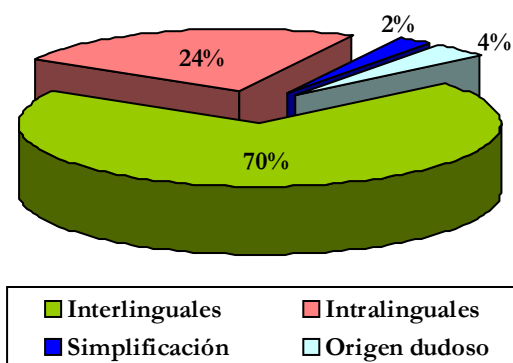
Tendemos a atribuir el primer ejemplo (**porqué* del it: *perché*, 6 errores de 9) a la interferencia del italiano y los restantes casos a conflictos internos de normas de la LE.

5.2.2. Nivel morfosintáctico

Se han analizado los errores presentes en doce categorías gramaticales identificando, en cada una de ellas, los porcentajes de incidencia de los errores interlinguales, intralinguales y de simplificación. En los gráficos que mostramos a continuación intentamos sintetizar las características principales

de la ILESP de los aprendientes italianos y en los apartados siguientes presentamos un análisis pormenorizado de los errores más típicos por categoría gramatical y tipología de error. De un total de 549 errores morfosintácticos, 386 son interlinguales, 130

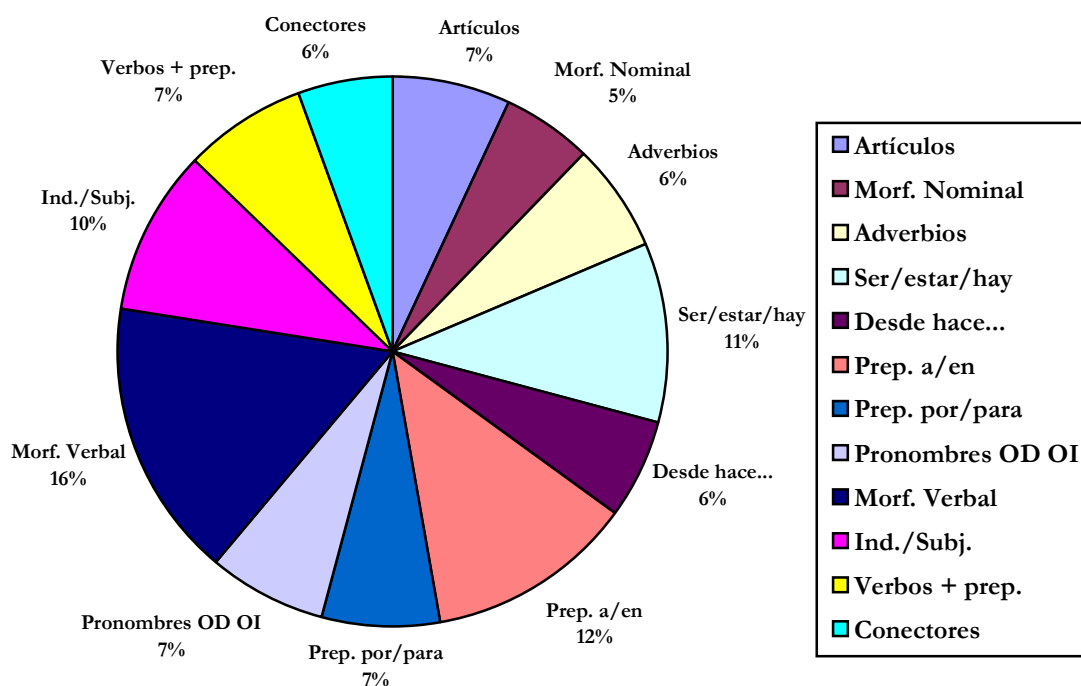
Gráfico 14. Incidencia errores morfosintácticos en ILESP



intralingüales, 11 de simplificación y 22 de origen dudoso, como se puede observar en el gráfico 14. Cabe señalar que el número bastante reducido de errores de simplificación se debe, en nuestra opinión, a la alta intercomprensión entre el español y el italiano, que hace que los aprendientes prefieran solucionar sus lagunas lingüísticas formulando hipótesis a partir de su L1 antes que simplificar estructuras o palabras de la LE.

En el gráfico 15 se puede observar la repartición de errores por cada categoría gramatical:

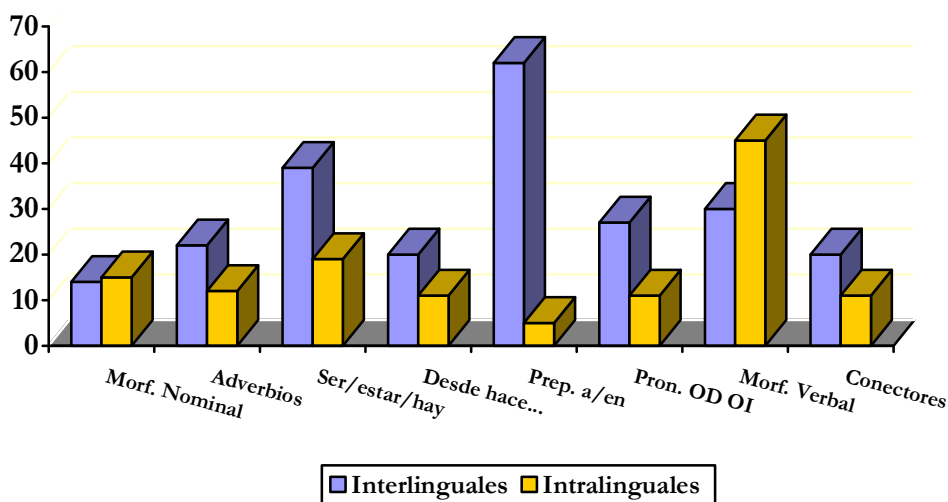
Gráfico 15. Distribución errores morfosintácticos en ILESP



El gráfico 15 muestra que los porcentajes más altos de errores se dan en la morfología verbal, aunque la mayoría de ellos son intralingüales y transitorios, ya que van reduciéndose a medida que el aprendiente logra dominar el sistema de la LE. La adquisición de la sintaxis del indicativo y del subjuntivo, así como el dominio de los contextos de uso de *ser/estar/hay*, plantean dificultades más persistentes en aprendientes italianos de ELE debido a una interferencia bastante fuerte de la L1 y lo mismo se puede decir con respecto a las preposiciones *a/en* para indicar movimiento y/o estado en un lugar. El resto de las áreas gramaticales analizadas presentan un porcentaje total de errores muy parecido, que oscila entre el 5 y el 7% aunque, como muestra el gráfico 16, los errores interlingüales son los que presentan, en todos estos casos, los porcentajes más altos.

En el gráfico 16 se puede ver la distribución de los errores morfosintácticos por macrotipología de error, teniendo en cuenta que se han excluido del recuento las categorías gramaticales en que se habían detectado únicamente errores interlinguales, a saber: los artículos, las preposiciones *por/para*, la sintaxis de indicativo/subjuntivo y el régimen preposicional de los verbos. Asimismo, se han excluido del cálculo los errores de simplificación por ser su presencia de escasa relevancia para este tipo de análisis.

Gráfico 16. Distribución errores morfosintácticos interlinguales e intralinguales en ILESP



Como se puede observar, los errores interlinguales son más numerosos que los intralinguales en todas las categorías gramaticales analizadas excepto en la morfología verbal y nominal. Estos datos confirman, por tanto, que en el caso de lenguas afines, la interferencia de la L1 es relevante y contribuye de manera significativa a forjar las características de la IL, llegando a constituir el armazón básico a partir del cual los aprendientes construyen su aprendizaje de la LE. A continuación se presenta el análisis cualitativo de los errores morfosintácticos en la ILESP de aprendientes italianos.

Uso del artículo: se trata, en la mayoría de los casos, de errores interlinguales de adición, omisión o transposición automática de la norma de la L1. Los errores transitorios se refieren a la adición del artículo delante de adjetivos posesivos, nombres propios de países y regiones y fechas indicadas sólo con el año:

- Yo me llamo Valentina y soy **la tu* compañera italiana del Tándem [A1].

- ¿La tarantella? ¡No la sé bailar! Creo que es un baile tradicional *de la Sicilia o de Nápoles [A2].
- Su carrera musical empezó *en el 1987/1988 [B1].

Los errores fosilizables están relacionados con la adición del artículo para referirse a algo en general y con la transposición automática del artículo determinativo singular en vez del plural para indicar acciones rutinarias:

- Además me gusta escuchar *la música y, claro, viajar [A1].
- ...pero él no se sentía muy bien y, de hecho, tenía *la fiebre [A2].
- Yo enseño *el⁴⁴⁰ baile moderno a las chicas *el lunes y *el miércoles, y *los bailes latino americanos a los adultos *el martes, *el jueves y *el viernes [A1].

Por último los errores fosilizados se deben a elección equivocada del artículo neutro del español que se encuentra en distribución inclusiva en la L1 respecto a la LE y a la omisión del artículo por transposición automática de colocaciones que en la L1 no lo llevan:

- También en Italia cocinamos algo muy semejante *al que me has dicho... se llama ‘bruschetta’ y es pan tostado con ajo, aceite y tomate [B1].
- Iremos a Bagolino, una ciudad *en sierra⁴⁴¹ donde se celebra el Carnaval [B1].
- Tengo 20 años y vivo en Rovato, un pueblo *en provincia⁴⁴² de Brescia [A2].

Morfología nominal: en esta categoría los errores interlinguales son el resultado de la transposición automática del género de una palabra de la L1 a la LE y se trata de errores transitorios:

- Además amo *el/Navidad⁴⁴³: este período es mágico y todo me parece mejor [A2].
- [...] echarle un poquito de sal y la corteza de limón, la canela, *el leche⁴⁴⁴ y la harina [B2].

En cambio, los errores intralinguales se deben a la falta de observación de las normas de formación del plural en la LE y, en algunos casos, a una generalización falsa de reglas:

- En Italia, la mayoría son católicos, hay *algún protestantes pero son de verdad muy pocos [A2].

⁴⁴⁰ Este error no está directamente relacionado con la L1 y podría considerarse un error transitorio intralingual de falsa generalización de reglas sin tener en cuenta las restricciones propias del caso, es decir que se está refiriendo al baile moderno en general.

⁴⁴¹ *En sierra es la transposición automática del italiano *in montagna*.

⁴⁴² *En provincia de... es la transposición automática del italiano *in provincia di...*

⁴⁴³ En italiano es *il Natale*, sustantivo masculino.

⁴⁴⁴ En italiano *il latte*, sustantivo masculino.

- Fui a España en una excursión escolar y mis compañeros y yo visitamos todos los monumentos más importantes de **las ciudades andaluzes* [B1].
- [...] se construyen casuchas de madera como las del belén y aquí unas personas vestidas como quiere la tradición están **inmóvil* [B2].

Sin embargo, todos estos errores, en nuestra opinión, se pueden considerar transitorios porque su presencia se reduce a medida que aumenta el nivel de competencia del aprendiente, posiblemente debido a la creación de un automatismo de la concordancia presente también en su L1 que no se hace evidente en las etapas iniciales e intermedias de la IL. Alguna excepción en este sentido puede darse con la atribución falsa de género, debido a que, en caso de palabras desconocidas, por intuición el aprendiente tiende a atribuir el género de su L1.

Posición de los adverbios: los errores interlinguales se deben a falsa colocación y/o transposición automática por interferencia del italiano de los adverbios *siempre, nunca, también, sólo, ya, todavía, más* y los intralinguales a generalización falsa y/o neutralización. Si por un lado son poco relevantes en el nivel A1 (8 casos), su presencia se reduce en el nivel A2 (4) para volver a 8 casos en el B1 y 14 en el B2, totalizando en estos últimos dos niveles una incidencia del 63% del total (23 de 35), lo que permite considerarlos errores con alto riesgo de fosilización. Veamos a continuación algunos ejemplos:

- [...] de todas maneras me parece que tú hablas **ya* bastante bien italiano [A2].
- He **siempre* vivido aquí con mis padres y mis dos hermanos [B1].
- He visto **yo también* esa película y sinceramente no me ha gustado mucho [B2].

Ser/estar/hay: en esta categoría se registra el 67% de errores interlinguales, el 33% de intralinguales y ninguno de simplificación. Es difícil reconstruir con seguridad la causa de los errores interlinguales, ya que, por lo que se refiere al uso de *ser/estar*, podría tener orígenes distintos:

- podría tratarse de elección equivocada de *ser* en lugar de *estar* por distribución inclusiva, porque en italiano, es decir en la L1 de este grupo de aprendientes, *essere* (ser) expresa todas aquellas funciones semánticas y morfosintácticas que en español están repartidas entre *ser* y *estar*;
- el uso de *ser* en vez de *estar*, al recalcar la estructura del italiano, también podría interpretarse o bien como una transposición automática o bien, en algunos casos,

como una resistencia a desambiguar elementos sincréticos⁴⁴⁵, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Una vez que también mi madre y mi padre **eran listos* partíamos [B1].
- ¿Te ha gustado Roma? Yo nunca **he sido* en Roma pero me gustaría muchísimo [B1].
- Yo **soy* en la universidad y estoy estudiando [B1].
- Yo soy bastante alta, 175 centímetros, pero ahora también **soy* un poco gordita [A2].
- Estoy con mi madre porque mis padres **son* separados [A1].

Por su parte, los errores ligados al uso de *hay/estar* se podrían interpretar o bien como interlingüales debidos a transposición automática de la L1 o bien como intralingüales debidos a neutralización de estructuras con el mismo referente semántico:

- Tiene muchos ríos (como el Po) y lagos también, como el Lago di Garda, el más grande de Italia, y cerca de Brescia el Lago d’Iseo, donde **hay* Montisola⁴⁴⁶, la isla de lago más grande de Europa [A1].
- [...] y es en este álbum que **hay* mi canción favorita: “In my arms”⁴⁴⁷ [A2].
- [...] cada miembro tiene su jerarquía y su papel [...]: **hay* el Rey, la Reina, la Torre...⁴⁴⁸ [A2].
- Me he divertido mucho. **Fue*⁴⁴⁹ mucha gente y las máscaras fueron estupendas. Te pongo algunas fotos así las ves [B1].

Los errores intralingüales se deben principalmente a neutralización o a falsa generalización de reglas (o tal vez, en el segundo ejemplo, a hipercorrección):

- Aquí **estaba* muy famoso Julio Iglesias [A2].
- En Brescia también **está* un castillo conocido como “il falcone d’Italia” [A1].

Son transitorios los errores debidos a la transposición del participio pasado de *ser* > *he sido* en enunciados como **he sido en Barcelona*⁴⁵⁰; en cambio, los errores más persistentes están relacionados con la neutralización o elección equivocada de *hay/estar* y con el uso de *estar* para indicar la ubicación de objeto o persona; muy persistentes, y en algunos casos fosilizados, son aquellos relacionados con el uso de *ser/estar + adjetivo*.

⁴⁴⁵ Por sincretismo se entiende la acumulación, en una forma, de varias funciones gramaticales.

⁴⁴⁶ En italiano: “[...] dove c’è Montisola”.

⁴⁴⁷ En italiano: “[...] ed è in questo album che c’è la mia canzone preferita...”

⁴⁴⁸ En italiano: “[...] ogni membro ha la propria gerarchia e il proprio ruolo: *ci sono* il Re, la Regina, la Torre...”

⁴⁴⁹ Este error también podría considerarse interlingüel como resultado de la neutralización (o escasa conciencia) de la diferencia entre *essere* (ser) y *esserci* (hay/estar) del italiano.

⁴⁵⁰ A diferencia de lo que se podría suponer, en este caso la afinidad lingüística en vez de facilitar las cosas las complica: en italiano la igualdad de formas de los participios pasados de los verbos italianos *essere* y *stare* = *stato*, frente a *ser* > *sido* y *estar* > *estado* del español podría hacer pensar en una inferencia más inmediata que lleve a producir *he estado*. En cambio los aprendientes transfieren la función semántica del verbo *ser* italiano limitándose a aplicar la norma de la LE a nivel de significante.

Desde hace.../desde.../hace...que: se trata de una tipología de errores que suele desaparecer a partir del nivel B2 pero que tiene una incidencia y persistencia muy altas en los niveles anteriores. Suele ser una norma de la LE que se aprende en el nivel A1, cuya adquisición es bastante complicada para los aprendientes italianos. La mayoría de los errores son intralinguales de generalización falsa de la regla, pero en muchos casos también podrían clasificarse como errores interlinguales de transposición automática, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Cuando era pequeña hacía karate, natación y esquí ¡pero **es mucho tiempo*⁴⁵¹ que no los practico! [A2].
- **Son 2 semanas que*⁴⁵² no nos escribimos y así te escribo de nuevo [A2].
- ¿Dónde estás? ¡Sigo esperando tu email **desde mucho tiempo*⁴⁵³ [B1].
- Mi hermano está buscando trabajo **desde 3 meses*⁴⁵⁴ [B1].

En otros casos la interferencia del italiano está muy clara:

- Muchas amigas mías **desde cuando*⁴⁵⁵ tienen novio han cambiado mucho sus vidas y sus opiniones [A2].

Otros errores intralinguales frecuentes pero transitorios están relacionados con la selección falsa por similitud fonética, como en los siguientes ejemplos:

- Estudio inglés **desde hacia* 11 años [A1].
- Empecé a jugar **haces* cuatro años y me llevo muy bien con mis compañeros [A1].

Preposiciones a/en: el 92,5% de los errores son interlinguales y, de éstos, el 66% se refiere a la diferencia de uso de estas dos preposiciones en español y en italiano para indicar el movimiento hacia un lugar y la ubicación. El restante 34% se debe a la omisión de la preposición ‘a’ delante del complemento de objeto directo de persona, que, por mayor coherencia, trataremos en el apartado relativo a los pronombres. La causa principal de ambos tipos de errores es la transposición automática de la norma gramatical de la L1 en la ILESP de aprendientes italianos, lo que provoca errores persistentes y fosilizables del nivel A1 en adelante, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- ¿Qué tal? ¿Como has pasado tus vacaciones de Navidad? ¿Has trabajado **al*/bar? [A1].

⁴⁵¹ Del italiano *è molto tempo che...*

⁴⁵² Del italiano *Sono due settimane che...*

⁴⁵³ Del italiano *da molto tempo.*

⁴⁵⁴ Del italiano *da tre mesi.*

⁴⁵⁵ Del italiano *molte mie amiche da quando hanno il ragazzo...*

- *A Ivrea la cosa más típica es la batalla con las naranjas, que representa la antigua batalla entre el tirano y el pueblo [A1].
- Dentro de pocos días iré con ocho amigos *en la casa que Lorenzo posee en Losine para celebrar el último día del año [A2].
- [...] he estado *a una fiesta en casa de una amiga mía [A2].
- En el tiempo libre me gusta mucho ir de compras *en centro donde hay muchas tiendas bonitas [B1].
- He viajado mucho *en Alemania, Holanda, Austria, Suecia, Irlanda [B1].
- Tenía que escribirte ayer pero no estaba *a la universidad porque tenía dolor de cabeza [B1].
- En febrero voy a pasar unos días *a Barcelona con mi familia [B2].
- Cuando vengas *en Italia, puedes encontrar los CD de los "Negramaro" en los centros comerciales o en todas las tiendas de música [B2].

Los escasos errores intralinguales se deben a falsa generalización de reglas:

- ¿Sabes que cuando fui *en Barcelona con mis compañeros visité también Sabadell? [B2].

Preposiciones por/para: los errores de este tipo son todos interlinguales y se deben, en su mayoría (92%), a elección equivocada de las preposiciones *por/para* por encontrarse éstas en distribución inclusiva en italiano con respecto al español, ya que en italiano la preposición *per* cubre casi todas las funciones que en español están repartidas entre *por* y *para*. De los ejemplos que presentamos a continuación hemos excluido los errores producidos por aprendientes de nivel A1, ya que el uso correcto de las dos preposiciones arriba mencionadas no forma parte del currículo de este nivel; cabe subrayar, además, que en el nivel B2 se ha registrado el 39% de los errores de este tipo:

- Mantova es una ciudad única *para su belleza y su cultura [A2].
- Este fin de semana salgo *por Torino y vuelvo el martes... [B1].
- Coced el arroz en la leche fría *para 8-10 minutos con una cucharada de azúcar [B2].

Pronombres de objeto directo e indirecto: los errores interlinguales representan el 71% del total, calculado sólo del nivel A2 en adelante (ya que en el nivel A1 serían poco relevantes por ser la IL en una etapa demasiado inicial para poder dominar esta categoría gramatical) y se deben principalmente a:

- Omisión de la preposición *a* delante de objeto directo de persona:
 - Soy una persona vivaz e altruista.... amo hacer reír *[] la gente y hacer fiesta [B1].

- Los monjes [...] ayudaron *[] la población local [B2].
- Omisión de rasgos obligatorios en la LE:
 - ¡*Di[] a tu jefe que estás enferma! [B2].
 - [...] el Panettone, el dulce navideño italiano por excelencia, que en la mayoría de los casos no *[] gusta mucho a los niños porque tiene frutas confitadas.
 - Santa Lucía fue una mártir cristiana: antes se sacó los ojos y *[] los dio al hombre pagano con el que no podía casarse.
- Transposición automática de la concordancia de género y número del participio pasado con el pronombre de objeto directo, según la regla gramatical del italiano:
 - La película ‘El caso particular de Benjamin Button’ no *la he vista pero me han dicho que es graciosa [B2].
- Transposición automática del género y número que el referente del pronombre de objeto directo tiene en la L1:
 - Si tienes *dudas* en italiano estoy aquí para intentar *aclarártelos⁴⁵⁶ [B1].

Los errores intralinguales, que representan el 29% de la muestra analizada, están relacionados o bien con la resistencia a desambiguar elementos sincréticos o bien con la neutralización de estructuras con el mismo referente semántico:

- [...] si quieres informaciones detalladas sobre las ciudades *pidémelo [B2].
- [...] pero lo que no entiendo es si solo trabajas en el sector farmaceutico o también en *lo de los cosméticos [B2]⁴⁵⁷.

En el primero de estos dos últimos ejemplos la confusión reside en la atribución del pronombre de objeto directo *lo* al enunciado completo (la acción de *pedir información*) y no a un referente concreto *las informaciones (sic!)⁴⁵⁸.

También hay casos de selección falsa de elementos, tal vez por similitud fonética, como en este caso:

- Los niños le escriben una carta en la que indican lo que *los gustaría recibir [B2].

Entre todos los errores interlinguales mencionados los más persistentes son los relacionados con la omisión de la preposición *a* delante de objeto directo de persona y con la omisión de rasgos obligatorios en la LE, sobre todo porque, en la mayoría de los casos,

⁴⁵⁶ En italiano *duda*, *dubbio* es masculino, por lo tanto mentalmente el aprendiente piensa en *dubbi*, masculino plural y busca el pronombre de objeto directo correspondiente en la LE, es decir *los*.

⁴⁵⁷ No destacamos, en las muestras de interlengua que utilizamos, otros errores presentes no relacionados con la categoría que estamos analizando.

⁴⁵⁸ Dejando de lado, por indulgencia, que, por arbitrariedad del sistema, “información” en español se usa casi siempre al singular.

se trata de una regla totalmente asimétrica con respecto a la del italiano, donde la redundancia del pronombre se considera un error grave que se intenta erradicar en los niños nativos desde la escuela primaria y por lo tanto se percibe como algo muy erróneo que hay que evitar⁴⁵⁹. También bastante difíciles de resolver son los errores de transposición automática de concordancia del pronombre de objeto directo con el participio pasado en los tiempos compuestos por fuerte interferencia del italiano mientras que los relacionados con la transposición de género y número son transitorios.

Entre los errores intralinguales, en cambio, los más persistentes son aquellos relacionados con la desambiguación de los contextos de uso del artículo neutro español *lo* versus el artículo masculino con función de pronombre demostrativo.

Morfología verbal: de los 91 errores detectados en esta categoría gramatical los más numerosos son los intralinguales, que representan el 49% del total, seguidos por los interlinguales, con un 33%, y por un 10% de errores de simplificación. El restante 8% está representado por casos de clasificación dudosa. Los intralinguales, a su vez, se dividen entre errores de selección falsa por similitud fonética (53%) y errores de generalización falsa de reglas (47%), como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- Tus correcciones han sido muy útiles: estaba preparada para lo peor y en cambio no **hizo* muchos errores [A2] [SEL FALS]

debido a selección de la tercera persona del pretérito indefinido en lugar de la primera; muchos errores de este tipo también se dan con la confusión entre *fui/fue*, *tuvo/tuve* y en algunos casos también con los paradigmas regulares como *cumplí/cumplió*.

- Yo **tiengo* 20 años y vivo en Salò [A1] [GEN FALS]

debido a la extensión de la forma diptongada de la primera persona singular o bien por asociación con la segunda y la tercera (*tienes, tiene*), o bien por generalización de la regla de diptongación de algunos verbos del español. De hecho, si es cierto que la primera persona singular del indicativo presente del verbo *entender* es *entiendo*, es lógico pensar que el paradigma del verbo *tener* sea el mismo, cuyo resultado es **tiengo*. En otros casos se trata de selección falsa del tiempo verbal por similitud fonética, como en el siguiente ejemplo, donde, en vez del presente de indicativo, el aprendiente selecciona el pretérito indefinido:

⁴⁵⁹ A modo de ejemplo mencionamos las construcciones con el verbo “gustar”: *A mí me gusta...* cuya traducción literal al italiano sería “**A me mi piace...*” que es típico del lenguaje de los niños y que se percibe como muy incorrecto. A eso se debe la resistencia de los aprendientes italianos de español a asimilar la redundancia de los pronombres de objeto indirecto típica del castellano.

- Muchas veces, cuando **conocimos* a nuevas personas nos preguntan si somos hermanas porque dicen que nos **parecimos* mucho [B1] [SEL FALS].

Los errores de generalización falsa más frecuentes están relacionados con la generalización de la regla de alternancia vocálica o de diptongación también a personas, tiempos y modos verbales que no la precisan:

- Estoy feliz de **empiezar* esta amistad contigo y estoy muy curiosa de saber cómo eres y lo que te gusta [A2].
- [...] son experiencias que **recuerdo* para siempre [B1].
- Estoy estudiando idiomas extranjeros y sus literaturas, **eligi* español porque me gusta y es parte de mi vida [B2].

Entre los errores interlingüales, todos de transposición automática, los más frecuentes son:

- la neutralización del contraste entre pretérito perfecto/pretérito indefinido del español por transferencia al español de la norma del italiano y, por lo tanto, uso del pretérito perfecto en vez del indefinido aun en presencia de marcadores temporales que indican una acción puntual concluida en un momento del pasado:
 - Ahora estoy en casa en Brescia...**he vuelto ayer* de Madrid... [A2].
 - **El fin de semana pasado he ido* con mis amigos a un concierto rock [B1].
- el uso del infinitivo en el imperativo negativo informal, por calco de la estructura italiana:
 - **No asustarte*, escribiste bien, hay poquísimas imprecisiones [B1].
- la transferencia de la desinencia de la 1era persona singular del imperfecto del italiano:
 - ¡Me acuerdo que **esperabo* todo el invierno para que llegara aquel momento! [B1].
 - **El viernes siempre íbamos al mini golf..... nunca *ganabo* [B1].
 - Véneto está subdividido en siete provincias: la provincia de Belluno es la más extendida y yo vivía allí cuando **ero* pequeña [B1].

Entre los errores de clasificación dudosa están los verbos que presentan un significante muy parecido en la L1 y la LE. Si por un lado podrían considerarse errores de simplificación, por otro, considerando la L1 de los aprendientes, estamos más orientados a considerarlos errores interlingüales de transposición, lo que explicaría la tendencia a conjugarlos como en su L1 sin tener en cuenta las normas de la LE, como puede observarse en los casos siguientes:

- La gente se disfraza y **se diverte*⁴⁶⁰ [A1].
- Recogida de firmas para el cartel que **defende* los derechos civiles de los niños [A1].
- En todas las regiones hay dialectos diferentes; en Lombardia, donde estoy yo hay un dialecto que según algunos **recorda* un poco el francés [A2].

Los errores de simplificación se refieren a la regularización de paradigmas verbales irregulares, cuyo resultado produce formas incorrectas pero congruentes:

- Mezclar de vez en cuando, mientras la polenta **coce* por al menos media hora [A2].
- Perdóname si no te **he escrito* más, pero he hecho muchos exámenes [B1].
- [...] es muy tarde y estoy **dormiéndome* [B1].
- En otros territorios, en cambio, distribuye los regalos la *Befana*, una mujer vieja pero buena. Los pequeños **colgan* unas medias grandes cerca de los hogares y dejan comida y el 6 de enero encuentran algunos caramelos [B2].
- Después **hemos volvido* a nuestro pueblo y hemos ido a una fiesta con unos amigos [B2].
- Si no **entendes* algo pregúntame, ¿vale? [B2].

Por lo general se trata de errores transitorios, ya que, a medida que el aprendiente va dominando el sistema de la LE, se crean automatismos en la conjugación de los paradigmas verbales y el problema se traslada a la discriminación de uso entre indicativo y subjuntivo, como veremos a continuación.

Indicativo/Subjuntivo: con este grupo específico de aprendientes los errores en el uso del indicativo y/o del subjuntivo son todos interlinguales y se deben a la transposición en la LE de estructuras de la L1 o a la elección equivocada del modo y tiempo verbal por encontrarse éste en distribución inclusiva en la L1 con respecto a la LE, como es el caso de la idea de futuro en las oraciones temporales, que en italiano se expresa con el presente o futuro de indicativo mientras que en español precisa el subjuntivo. Esta tipología de errores, que alcanza la incidencia mayor con un 32% del total, representa un error fosilizable, como indica su alta persistencia:

- Cuando **tendré* un poco de tiempo escucharé los cantantes que me has dicho [B1].
- Cuando **hará* calor, en mayo podemos ir allá así nos conocemos y divertimos [B1].
- Cuando **quieres*, puedes hacer lo mismo con esta e-mail y la anterior [B1].

⁴⁶⁰ Los infinitivos del verbo español *divertirse* y del italiano *divertirsi* son casi iguales, pero en italiano no hay diptongación: *io mi diverto, tu ti diverti, lei/ lui si diverte...*, mientras que en español sí la hay: de ahí el error.

- Cuando **estarán* listas, ponédlas en una fuente y esparcidlas con azúcar blanco aromatizado con vainilla [B2].
- Esta tarde he escrito este texto...por favor, cuando **tienes* tiempo ¿puedes leerlo y decirme qué errores he hecho? [B2].
- No sé lo que vamos a hacer en Semana Santa voy a decírtelo cuando lo **sé** [B2].

El segundo grupo de errores más frecuentes (28%) y también bastante persistente está relacionado con la elección equivocada del subjuntivo en vez del indicativo en oraciones con *creo que...* por calco del italiano:

- *Creo que* Gaudí y los otros modernistas **bayan creado* algo único, un sueño, que representa perfectamente la creatividad y la alegría de vivir de los catalanes y, en general, de los españoles [B1].
- *Creo que* la música **sea* una buena ayuda para aprender una lengua [B1].
- El libro que me gustó y me gusta más... el mejor para mí es el de Pennac, “Señores chicos” (lo he leído en italiano y *creo que* la traducción **sea* esta [B2].

La tercera tipología de errores por orden de frecuencia es la relacionada con el uso del futuro en vez del subjuntivo en oraciones introducidas por verbos de esperanza:

- [...] *espero que* con calma mi español **mejorará* [B1].
- *Espero que* un día **podrás* visitar este lugar [B2].
- [...] *espero que* **podemos*⁴⁶¹ convertirnos en buenas amigas [B2].

La cuarta tipología de errores de este grupo (9%) se refiere al mantenimiento de construcciones implícitas –típicas del italiano– que en español son explícitas, como en los siguientes casos:

- Una virtud que me reconozco es que **pienso de ser* bastante extrovertido y sociable [B1].
- Me acuerdo que un día hicimos un castillo estupendo y le **pedí a mi madre de tomar* una foto [B1].

Por último cabe señalar errores de vario tipo en la sintaxis del subjuntivo, siempre debidos a calcos de las estructuras de la L1, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Creo que es maravilloso que **bailas*⁴⁶² la salsa, a mí también me encantaría aprender [B2].

⁴⁶¹ En este ejemplo el error se podría atribuir a la homonimia entre la primera persona plural del presente de indicativo y de subjuntivo en italiano (*possiamo*), que el aprendiente interpreta erróneamente como indicativo ya en su L1 y traslada el error a la LE.

⁴⁶² También en este caso el error se podría atribuir a la homonimia de la segunda persona singular del presente de indicativo y de subjuntivo del italiano (*tu balli, che tu balli*), que el aprendiente utiliza erróneamente ya en su L1 y traslada el error a la LE.

- ¿Sabes qué cuando fui a Barcelona visité también Sabadell? Fuimos a la "Zona Hermética", me parece que **se llame así...¿verdad?* [B2].
- [...] yo quería ir a Venecia con mis amigos pero no sabemos aun...**es más probable que iremos a Bagolino* [B2].
- No conozco ninguna empresa que **tiene* esta 'filosofía', pero creo que unas multinacionales o grandes empresas ofrecen estos servicios también en Italia [B2].

Régimen preposicional de los verbos: los errores en esta área gramatical son todos interlingüales y fosilizables. La mayoría de ellos (49%) se debe a la transposición en la LE de la misma preposición que rige el verbo en la L1:

- Yo creo que España es una nación muy solar y optimista, un poco como Italia, cuando **pienso a España *pienso al sol* [B1].
- Yo me **intereso a* la política [B1].
- El grupo 'Negramaro' llegó a ser famoso en Italia hace cuatro años porque **participó al* Festival de Sanremo [B2].
- [...] he visto una película muy bonita: "I love shopping" que **está inspirada a* los libros de Sophie Kinsella [B2].

El segundo grupo de errores más representativo (36%) es la adición de la preposición –por calco de la L1– a verbos que no la precisan en la LE:

- Entonces, ¿dónde habéis **decidido de* ir con la escuela oficial de idiomas? [B1].
- Soy una chica muy reflexiva, pero me gusta divertirme con las personas que me **permiten de* ser mi misma [B1].
- [...] estoy elaborando un pequeño estudio sobre don Juan Tenorio: al principio **pensaba de* *concentrar* mi atención sólo en la literatura española, pero me parece poco y la ampliaré [B2].
- [...] **espero de* poderte escribir con más frecuencia [B2].

Por las mismas razones también se observan casos de omisión (10%) de la preposición en contextos en que es obligatoria:

- [...] en cambio mi abuela **se acuerda [] todo* porque ella es verdaderamente argentina y se casó con mi abuelo que venía de Italia [B1].
- Inicialmente estaba un poco escéptica, sin embargo después **he cambiado [...]* opinión [B2].

Por último se observa cierta resistencia a desambiguar elementos sincréticos con el verbo *esperar* que en español es más polisémico que en italiano, ya que cubre tanto el significado del italiano *aspettare* como de *sperare*, que presentan un régimen preposicional distinto: en el primer caso *aspettare qualcosa/qualcuno* es un verbo transitivo que no precisa ninguna

preposición para introducir el complemento, mientras que *sperare in qualcosa/qualcuno* expresa la confianza en algo o en alguien y *sperare di fare qualcosa* indica la esperanza de poder hacer algo. Esto explica errores como los siguientes:

- Estaba **esperando en* tu respuesta, pero me decidí a escribirte [B1]

en los que el aprendiente acumula el significado italiano de *sperare* y *aspettare* como se puede inferir por el resto de la frase.

Conectores: los errores interlingüales (65%) se deben principalmente a la similitud del significante (falsos amigos) de la L1 y la LE y a la traducción literal de la palabra sin tener en cuenta los contextos de uso. Los errores debidos a falsos amigos deberían ser transitorios porque se supone que tarde o temprano el aprendiente se da cuenta de que no encajan desde el punto de vista semántico con lo que quieren decir, aunque la persistencia insidiosa de los mismos precisa, en nuestra opinión, una intervención que llame la atención sobre la presencia de este tipo de ‘trampa’ también en esta categoría de palabras, ya que esto suele hacerse sobre todo con sustantivos y adjetivos. Los siguientes ejemplos ofrecen un abanico mínimo de esta tipología de errores:

- Falsos amigos:
 - **Tal vez* los animadores organizaban competiciones de canicas, nosotros tomábamos parte y mi primo Diego siempre ganaba [B1].
 - En lo que se refiere a la salsa, desafortunadamente no he conseguido convencer a mi amiga, **todavía* me he conformado con un curso de fit-box [B2].
 - ¡wow..! **¡quizás como* estaba rico tu roscón de reyes!...creo que un día lo probaré yo también... [B2].
 - Quitad de la nevera la mantequilla un poco antes de empezar la ejecución, **en cuanto* deberá ser muy blanda [B2].
- Traducción literal:
 - Este verano me gustaría mucho ir a Barcelona... creo que es una ciudad maravillosa, **aunque si* me dicen que hay solamente italianos...[B1].
 - espero conocer pronto y personalmente la cultura de un país **así* importante [B1].

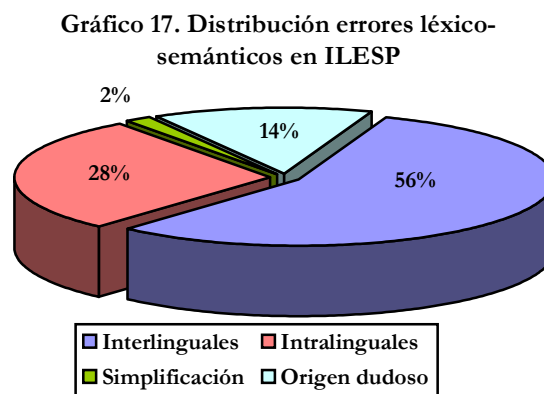
Los errores intralingüales representan el 35% y se deben, en su mayoría, a la ignorancia de las connotaciones textuales en la LE y son transitorios:

- Este año quería pasar la Nochevieja con mis amigos en Madrid pero no logramos reservar los billetes del avión; **luego* iremos a Florencia [B2].

- ¿Cómo vas a pasar el día de Carnaval? Yo tengo que trabajar por la tarde, **entonces* no me disfrazaré [B2].
- Esta mañana he hecho el examen... lo he aprobado con 27/30. Esta solo es la primera parte del examen, la otra va a ser en el próximo semestre y **entonces* no es la nota final [B2].

5.2.3. Nivel léxico-semántico

Los errores identificados en esta dimensión de la lengua son 116 en los cuatro niveles examinados, repartidos como se puede ver en el gráfico 17. Los errores de origen dudoso se podrían clasificar o bien como interlinguales de



transposición o bien como intralinguales de ignorancia de las connotaciones textuales y de registro de algunos vocablos. Los errores interlinguales son todos de transposición de vocablos o colocaciones de la L1 a la LE y, a su vez, se dividen en partes casi iguales entre falsos amigos (51%) y errores de traducción literal del italiano (49%). A continuación recopilamos algunas muestras de las distintas tipologías de errores interlinguales; cabe subrayar que se han incluido en la categoría de los falsos amigos sólo aquellos vocablos que presentan un significante parecido en la L1 y LE pero que tienen un significado diferente y en su clasificación, por razones de espacio y simplificación, no se ha ahondado en la diferente distribución en los dos idiomas.

- Falsos amigos:
 - Vivo en una pequeña **habitación*⁴⁶³ con jardín en Castel Mella, un pueblo cerca de Brescia (10 Km) [A1].
 - No me gustaba para nada este **argumento*⁴⁶⁴ [A1].
 - Este año todavía **soy indecisa* sobre **la costumbre*⁴⁶⁵ de Carnaval [A2].

⁴⁶³ El origen del error es la palabra italiana *abitazione* que significa *casa/vivienda*.

⁴⁶⁴ La causa de este error hay que buscarla en la diferente distribución de las palabras *argumento* (esp.) y *argomento* (it.): ésta última en italiano indica el tema de algo y no tiene necesariamente que ver con el razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición. Aunque el DRAE en la segunda acepción de esta entrada define el argumento como el “asunto o materia de que se trata en una obra” y por lo tanto no cabe duda de que sea correcto, tendemos a considerarlo como resultado de una hipótesis que lo asocia al significado italiano de la palabra.

- Yo tengo el pelo **lungo*⁴⁶⁶ y **marrón* claro [A2].
- Por esta razón los organizadores de las loterías han empezado a **asumir*⁴⁶⁷ abogados que ayuden a los ganadores a encontrar a expertos de hacienda [B1].
- Los niños escriben **una letra*⁴⁶⁸ donde piden algunos regalos [B1].
- ¡Nos **sentimos*⁴⁶⁹ pronto! Un beso [B2].
- Errores debidos a traducción literal del italiano, con mayor o menor adaptación fonética a la LE:
 - Yo **frequentaba*⁴⁷⁰ la escuela americana como los otros chicos [A1].
 - Me gustaría también saber algo más sobre tus sobrinos, porque **quiero*⁴⁷¹ mucho [*] los niños [A2].
 - [...] **hemos hecho un paseo*⁴⁷² para ver toda aquella nieve [A2].
 - Además los animales serían débiles y solos, sin **genitores*⁴⁷³ que pueden ayudarles y sin hábitat natural! [A2].
 - A mí Anna Wintour no me entusiasma mucho [...] además me parece tonto que muchas personas estarían listas para **sotometirse*⁴⁷⁴ a ella para entrar en aquel mundo [B1].
 - [...] hay que hacer algunas clases donde te enseñan a manejar el coche y después cuando estás lista y no eres un peligro por la **estrada*⁴⁷⁵ [B1].
 - Me gustaría mucho hacer un Erasmus en España pero por otro lado me asusta el estar por mucho tiempo **lejano*⁴⁷⁶ de mi familia, novio y amigos [B2].
- Cambio de código:
 - En Lombardía hay muchos sitios de cultura y **divertimento* [A1].
 - [Santa Lucía] es una Santa que la noche del 12 diciembre **porta* regalos a los niños [A1].
 - [...] me han dicho que no es nada mal que es muy **divertente* [B2].

⁴⁶⁵ Este error podría deberse a una consulta superficial del diccionario, en la que el aprendiente se ha fijado en el cambio de género entre el español y el italiano (*il costume*) pero no en el significado de la palabra en la LE.

⁴⁶⁶ Clásico falso amigo debido a igualdad de significantes y diferencia de significados: el italiano *lungo* corresponde al español *largo* y el italiano *largo* corresponde al español *ancho*.

⁴⁶⁷ La causa de este error es el verbo italiano *assumere* que corresponde al español *contratar a alguien*.

⁴⁶⁸ Otro falso amigo frecuente que se debe a la similitud del significante del español *letra* con el italiano *lettera*, que en español corresponde a *carta*; a veces la confusión es doble y puede que se deba a hipercorrección porque al italiano *carta* le corresponde el español *papel*, es decir el material que se utiliza para escribir cartas.

⁴⁶⁹ Traducción literal del italiano *Ci sentiamo presto!* (¡Hasta pronto!).

⁴⁷⁰ Del italiano *frequentavo*.

⁴⁷¹ Del italiano *amo molto i bambini*. En italiano el verbo *amare* tiene una intensidad semántica menor con respecto al español *amar*.

⁴⁷² Traducción literal de la colocación italiana *fare una passeggiata (abbiamo fatto una passeggiata)* por *dar un paseo*.

⁴⁷³ Traducción de *genitori* por *padres*.

⁴⁷⁴ Hipótesis falsa, del italiano *sottomettersi* por *someterse*.

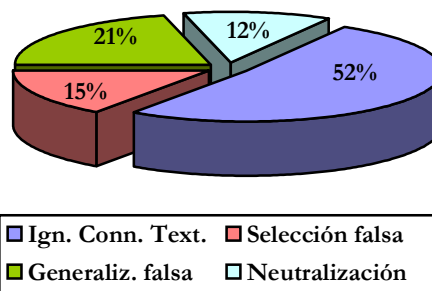
⁴⁷⁵ Hipótesis falsa, del italiano *strada* por *carretera*.

⁴⁷⁶ Del italiano *lontano*, *lejos*.

Los errores intralingüales se deben a ignorancia de las connotaciones textuales, a selección falsa de palabras, a generalización falsa y, por último, a neutralización de palabras con el mismo referente semántico, como se puede ver en el gráfico 18.

A continuación se ofrece una muestra por cada una de estas categorías:

Gráfico 18. Distribución errores léxicos intralingüales en ILESP



- Errores debidos a ignorancia de las connotaciones textuales:
 - La semana pasada compró un móvil nuevo, ¡es muy **guapo* [A1].
 - En mi tiempo libre juego a voleibol porque es mi pasión y soy bastante **capaz* en este deporte [A2].
 - Al final hice el examen de derecho y ¡**obtuve 29!* [B1].
 - [...] él está casado pero cuando come en mi casa mi madre le prepara una comida **preciosa* [B2].
 - [...] yo trabajo en una tienda de helados [...] es el más **bonito* de toda Brescia [B2].
- Errores debidos a selección falsa de palabras:
 - Temía que mi correo electrónico **hubiera* algunos problemas, por esta razón no quería correr el riesgo que no te llegara [B1].
 - Hoy estoy contentísima por que una chica que viene a mi casa para clases de inglés hoy **tomó* 8.5/10 [B1].
 - El día antes de partir [...] la primera cosa que hacía era la de ir a **levantar* mi hermano [B1].
 - [...] añadir el arroz y cocerlo a **llama* media 2-3 minutos [B2].
- Errores debidos a generalización falsa de reglas de composición y/o derivación de palabras:
 - El ruso **me encanta mucho*⁴⁷⁷ [B1].
 - Espero que [Barak Obama] pueda realizar su promesas, como **un disfrute* mayor de energía ecológica, **la cerrada* de la cárcel de Guantánamo, más cooperación en el Oriente Medio [B1].
 - [...] no soy una chica muy **deportiva* [B2].

⁴⁷⁷ Se trata de la generalización de la norma que regula la intensidad de una expresión, sin tener en cuenta que algunos verbos (me encanta, me fascina...) ya tienen una carga semántica muy intensa que no necesita ser reforzada con un adverbio.

- [...] yo soy la pequeñita, sin embargo no soy la ‘reinita de casa’ como unos dicen. De hecho para mi madre **el reinito* es mi hermano [B2].
- Errores debidos a neutralización de palabras con el mismo referente semántico:
 - en Italia, el 25 de diciembre llega papá Noel que **lleva* regalos para todos [B1].

Entre los errores que se podrían clasificar o bien como interlinguales de transposición o bien como intralinguales de ignorancia de las connotaciones textuales y de registro o bien de selección falsa de algunos vocablos señalamos, a modo de ejemplo, los siguientes:

- [...] te doy las gracias por los dos documentos que has adjuntado en tu último mail. Eres muy **gentil* [A2].
- El Carnaval de Viareggio es seguramente el más famoso y su característica fundamental son **los grandes carros* que se pueden admirar [B1].
- Yo también **empleo* mucho tiempo para contestarte porque quiero quedar bien y por este motivo **hago* mucha atención en formular frases y tengo que buscar muchas palabras y resolver dudas! [B2].
- En las ventanas **he metido* algunas migas de pan para los pajaritos [...] [B2].
- [...] tengo un poquito de miedo porque va a ser un examen oral y me **agito* [B2].

Por último, un ejemplo de los escasos errores de simplificación presentes en el corpus:

- Creo que este **cambio* de cartas puede ser muy muy útil, pero se necesita empeño y fuerza de voluntad [A2].

Los errores interlinguales debidos a falsos amigos son transitorios en los casos en que el contexto permite desambiguar el significado y un poco más insidiosos cuando la palabra tiene una distribución diferente en la L1 y la LE. Los errores de cambio de código son el resultado de estrategias de compensación y también son transitorios; en cambio, los errores interlinguales fruto de la traducción y/o adaptación fonética o morfológica de palabras de la L1 son fosilizables hasta que el aprendiente tome conciencia de su ambigüedad y active una mayor atención en el uso de estrategias de inferencia léxica, lo que se traduce, por ejemplo, en el nacimiento de una duda que lo empuje a consultar el diccionario u otros materiales con mayor frecuencia antes que confiar en su propia intuición.

Los errores intralinguales debidos a ignorancia de las connotaciones textuales y a selección falsa de palabra son transitorios, mientras que los de generalización falsa son un poco más persistentes y los de neutralización de palabras con el mismo referente semántico son fosilizables, sobre todo cuando el significado de una palabra se encuentra en distribución inclusiva en la L1 con respecto a la LE, como en el caso de las parejas de verbos *pedir/preguntar*, *llevar/traer*, *acordarse/recordar* o también en casos de distribución

complementaria como con *ir/venir* en español e italiano. Cabe recordar, a modo de conclusión, que el repertorio léxico de cada aprendiente de una LE puede variar mucho en calidad y cantidad dependiendo no sólo del nivel de competencia adquirido sino también de su L1. En aprendientes de lenguas afines es evidente que la capacidad de inferencia –tanto en la fase de comprensión como de producción– es muy superior a la de aprendientes de idiomas con mayor distancia lingüística entre la L1 y la LE. Esto, por un lado, se traduce en una mayor capacidad comunicativa y expresiva ya desde los niveles iniciales; por otro, implica un mayor riesgo de fosilización debido precisamente a la sensación de seguridad derivante de la afinidad lingüística.

5.3. El italiano de los españoles: análisis de errores

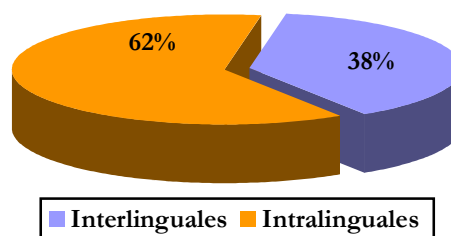
El corpus de interlengua de los primeros tres meses de los 24 aprendientes españoles de italiano lengua extranjera consta de 137 producciones escritas, repartidas como sigue: 23 de nivel A1; 34 de nivel A2; 35 de nivel B1 y 45 de nivel B2. Los criterios de análisis de los errores son los mismos que se han utilizado para el análisis del corpus de ILESP.

5.3.1. Nivel fonológico/ortográfico

Como ya mencionado en el párrafo 5.2.1 la premisa al análisis de esta tipología de errores es que el corpus en que se basa son producciones escritas y, por lo tanto, en algunos casos la grafía es el resultado de la percepción o de la adaptación de algunos fonemas de la LE que se reproducen en la escritura según las normas ortográficas de la L1. De un total de 143 errores el 38% son interlinguales y el 62% intralinguales.

Los errores interlinguales son transitorios y se deben principalmente a dos causas:

Gráfico 19. Incidencia errores fonológico-ortográficos en ILITA



- transposición integral de la ortografía de la L1 (21 casos de 55 = 38% de los interlinguales) como por ejemplo en *diciembre*, *habito*, *que*, **envio*⁴⁷⁸, *espero*, *derecho*, *si* (hipotético); *familia*, *camino*, *bebe*⁴⁷⁹, etc.
- uso de la representación gráfica de la L1 para transcribir:
 - bien fonemas comunes a la L1 y a LE que, sin embargo, en la segunda se escriben con letras diferentes, como por ejemplo **cualque*, **perque*, **squerzando* (esp: *cua* > it: *qua*; esp: *que* > it: *che*); **amichi*, **romantichissima*, **simpatichissimo* (esp: *chi* > it: *ci*);
 - o bien fonemas que en la LE se asocian a dos sonidos y grafías bien diferentes mientras que en la L1 son fonológicamente parecidos y su representación gráfica no tiene una clara correspondencia fonema/letra, como en el caso de /b/ y /β/ que pueden representarse en español con las letras *b* o *v* (según un criterio etimológico) mientras que en italiano el fonema /b/ tiene un sólo alófono al que le corresponde la letra *b* y, además, tiene el fonema fricativo labiodental sonoro /v/ al que le corresponde la letra *v*; ésta es la causa de errores como **laboro*, **ricebuto*, **dobresti*, **describere*, **arribi*, que en italiano se escriben con *v* y no con *b*. Otra causa de errores es la transferencia de grupos consonánticos frecuentes en la L1 y raros en la LE como por ejemplo: **transporti*, **construzioni* o bien el mantenimiento de algunas vocales de la L1 como en **relassarti*, **cugnato*, **megliore*, **defetto*, **allegre* o la transformación del fonema /ks/ del español, representado con la letra *x*, en el fonema /s/ representado con *s* o *ss* como en **essame*, **estenssa*. Los errores de este tipo son 34 de 55, correspondientes al 62% de los errores interlinguales.

Los errores intralinguales son fosilizables y persistentes y, en el caso concreto de aprendientes hispanohablantes de italiano, se refieren sobre todo a la neutralización de la oposición entre consonantes simples y geminadas porque no logran discriminarlas al oído y esto repercute en la escritura. Estos errores constituyen el 76% (67 casos de 88) de los errores intralinguales y se dividen, a su vez, en errores de omisión de la consonante geminada cuando sería necesaria (37 casos de 67 = 55%) y geminación de consonante cuando en realidad es simple (30 casos de 67 = 45%). Veamos a continuación algunos ejemplos de este tipo de errores:

- simplificación de geminadas: **sapiamo*, **svilupato*, **tantissimo*, **preocuppo*, **cità*, **tropo*, **machina*, **obligato*, **dona*⁴⁸⁰, **gato*, **oferta*, **rica*⁴⁸¹, etc.

⁴⁷⁸ Sin acento en el original.

⁴⁷⁹ Las palabras correspondientes en italiano son: *dicembre*, *abito*, *che*, *invio*, *spero*, *diritto*, *se*, *famiglia*, *beve*.

- geminación de consonantes simples: **abitudini*, **benne*, **praticcare*, **gelatti*, **sono natta*, **si ripette*, **piaccerebbe*, **pocco*, **faccendo* (de *fare*, hacer), **correzioni*, **dicco*, **collazione* (por *colazione*, desayuno), etc.
- también se dan algunos casos de inversión de la geminada: **progetto* en lugar de *'progetto'*, **ufficio* en lugar de *'ufficio'*, **proffesoresa* en vez de *'professoressa'*.

Otro tipo de error intralingual, menos persistente que los anteriores (16 casos = 18%), es el de selección falsa de la ortografía de una palabra o de algún fonema de la misma por similitud fonética, como por ejemplo *puoi* (del verbo *potere*) por *poi* (adverbio de tiempo); *può* (3era persona del presente indicativo del verbo *potere*) por *po'* (indefinido); *sonno* (sust.: sueño) por *sono* (1era persona sing. y 3era plural del presente de indicativo del verbo *essere*); **se ne andata* por *se n'è andata*, etc. Por último, hay que señalar algunos errores, transitorios, de generalización falsa de normas de ortografía de la LE (5 casos = 6%), como por ejemplo **spiagge* por *spiagge* y **tedescho* por *tedesco*. El primero de ellos se debe a la formación del plural partiendo del singular *spiaggia* sin tener en cuenta la norma de ortografía, que dice que se mantiene la *i* cuando *c* y *g* van seguidas por *e* sólo si el acento tónico cae en la sílaba inmediatamente anterior, como por ejemplo en *ciliegie* (esp. cerezas) y *camicie* (esp. camisas) frente a *camice* (esp. bata, guardapolvo), que no precisa *i* porque el acento tónico no cae en la sílaba inmediatamente anterior. El segundo error deriva de la formación del singular a partir del plural *tedeschi* sin tener en cuenta que la norma de ortografía dice que el fonema /k/ en italiano se representa con *ca*, *co*, *cu*, *chi*, *che* y que *h* es lo que diferencia el sonido /ke/, /ki/, *che*, *chi*, de /t≡e/, /t≡i/, *ce*, *ci*.

5.3.2. Nivel morfosintáctico

También en el corpus de ILITA se han analizado los errores presentes en las mismas doce categorías gramaticales⁴⁸² identificando, en cada una de ellas, los porcentajes de incidencia de los errores interlinguales, intralinguales y de simplificación. En los gráficos que

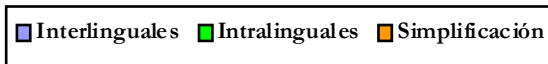
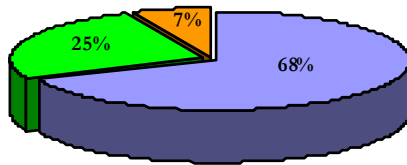
⁴⁸⁰ Este error también podría deberse a la interferencia del catalán *dona* > it. *donna* > esp. mujer.

⁴⁸¹ La simplificación de la geminada en la escritura de **gato*, **offerta* y **rica* también podría adscribirse a la influencia de la L1, ya que la doble consonante es lo que diferencia las tres palabras en español y en italiano (*gatto*, *offerta*, *ricca*).

⁴⁸² En el caso de las preposiciones, se han considerado las dificultades de los aprendientes españoles en el aprendizaje de *di/da* análogas a las de los aprendientes italianos con *por/para*.

mostramos a continuación intentamos sintetizar las características principales de la ILITA de los aprendientes españoles y, en los apartados siguientes, presentamos un análisis pormenorizado de los errores más típicos por categoría gramatical y tipología de error.

Gráfico 20. Incidencia errores morfosintácticos en ILITA



De un total de 742 errores morfosintácticos, 510 son interlinguales, 183 intralinguales y 49 de simplificación, como se puede observar en el gráfico 20.

En el gráfico 21 se puede observar la distribución de los errores por categoría gramatical:

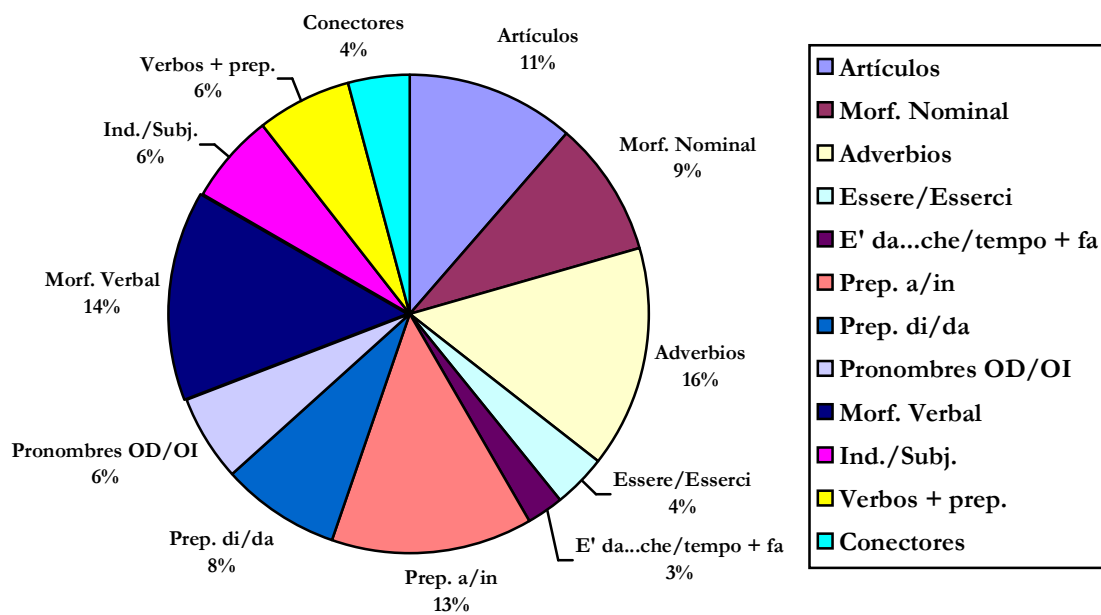


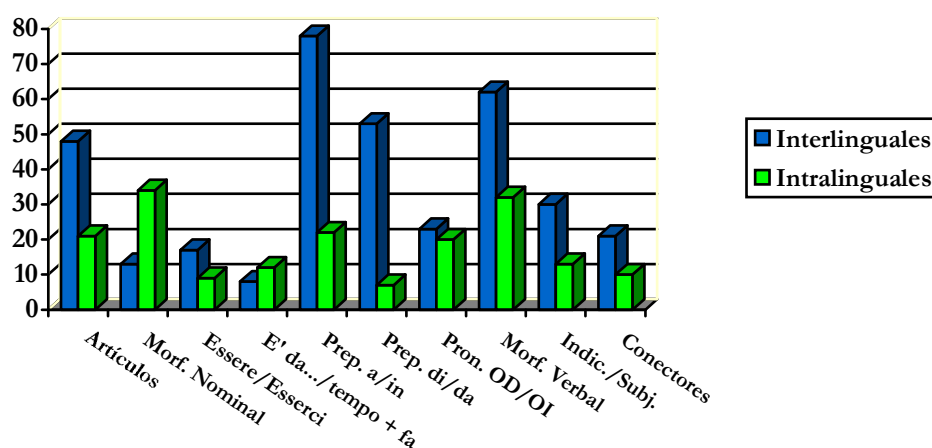
Gráfico 21. Distribución errores en ILITA por categoría gramatical

El porcentaje más alto de errores se observa en la morfología verbal, aunque, de manera análoga a ILESP, se trata de errores intralinguales transitorios, que se reducen de manera paulatina a medida que aumenta el dominio del sistema de la LE; lo mismo se puede decir con respecto a los errores de morfología nominal. En cambio, los errores de posición de los adverbios y de uso de las preposiciones *a/in*, en su mayoría interlinguales, como se puede ver en el gráfico 22, son más persistentes, así como los relacionados con el uso de

los artículos. Los porcentajes más bajos relacionados con otras categorías gramaticales, sin embargo, son sólo indicativos de la distribución de los mismos en el corpus y no de su persistencia y riesgo de fosilización; además, no está de más recordar que su recurrencia en el sistema lingüístico, en términos absolutos, es inferior con respecto, por ejemplo, a la de artículos, verbos, sustantivos y adjetivos.

En el gráfico 22 se puede observar la relación entre errores interlingüales e intralingüales por cada categoría gramatical:

Gráfico 22. Distribución errores morfosintácticos inter- e intralingüales en ILITA



Como presentaban únicamente errores interlingüales, se han excluido del recuento los adverbios y el régimen preposicional de algunos verbos. Como se puede notar, hay un claro predominio de los errores interlingüales en la mayor parte de las categorías analizadas, lo que indica que la L1 influye de manera significativa la IL de este grupo de aprendientes. El análisis cualitativo de los datos recogidos completa el cuadro cuantitativo con el objetivo de ofrecer un estudio pormenorizado de las características de la ILTA de los españoles.

Uso de los artículos: de los 85 errores identificados el 56% son interlingüales, el 25% intralingüales y el 19% de simplificación. Éstos últimos se refieren a la simplificación de la norma de uso de los artículos delante de los sustantivos masculinos que empiezan por *s+consonante*, por *z* o por vocal, lo que hace que en vez de utilizar *lo*, *l'*, *gli* según corresponda, los aprendientes españoles utilicen tan sólo el artículo masculino singular *il* y su correspondiente plural *i*, produciendo errores como los siguientes: **il zaino*, **il spagnolo*, **il animale*, **i animali*, **i amici*, **i occhi*, **il esame*, **i esami*. Sin embargo, si en las etapas iniciales

de interlengua este error puede adscribirse a simplificación de una norma que resulta muy compleja para los aprendientes hispanohablantes, la persistencia de estos errores en los niveles B1 y B2⁴⁸³ hace pensar más bien en una generalización falsa de la misma norma.

La mayoría de los errores interlingüales (65%) consiste en la omisión del artículo en contextos en que en italiano es obligatorio, como en los siguientes ejemplos:

- delante de nombres de países y regiones:
 - *[*]Catalogna ha 7,35 milioni di abitanti, è la seconda regione di[*] Spagna con più abitanti. La prima regione è [*]Andalucia [A1].*
 - *Ho scelto [*]Italia perche mi piace tantissimo tutto! [B1].*
 - *Abbiamo un po' di tutto, sia mare che montagna. I Pirenei sono quelle più alte e ci separano da[*] Francia [B2].*
 - *Ti piace [*]Spagna? Io vado ogni anno con i compagni d'italiano un fine settimana in Italia [B2].*
- cuando se hace referencia a algo en general se observa una asimetría en español y en italiano, ya que mientras en el primero la referencia generalizada a una categoría (de personas y objetos) no requiere artículo, en el segundo sí es necesario:
 - *Non ho [*] fidanzato: sono molto esigente [A1].*
 - *Io non ho [*] patente di guida, perché mi fa molta paura l'automobile [A2].*
 - *Fin da piccola porto [*] occhiali [B2].*
- omisión del artículo indeterminado delante de adjetivos indefinidos:
 - *Ti scrivo [*] altro giorno perchè sono in un bar e non ho internet a casa [A2].*
 - *Scusa [*] altra volta per il ritardo, ma anch'io ho gli esami e ho poco tempo... [B1].*
- omisión del artículo delante de los adjetivos posesivos:
 - *[*] mio compleanno è andato bene, sono venuti da me alcuni amici, ho preparato una cena e abbiamo festeggiato [B1].*

Por el contrario, aunque con una incidencia inferior (21%), también se da el error de adición del artículo, sobre todo delante de los días de la semana, según la norma del español, ya que en italiano en estos contextos lingüísticos sólo se pone artículo cuando se hace referencia a acciones rutinarias. Los errores identificados se refieren todos a acciones puntuales, por lo que cabe excluir que se deban a una elección equivocada:

- **Il venerdì ho un esame di letteratura araba e *il sabato di letteratura ebraica e... finisco gli esami!!! [A1].*

⁴⁸³ Se han encontrado 9 casos de este tipo de error en los niveles B1 y B2, frente a 16 en los niveles A1 y A2.

- **Il sabato scorso* abbiamo passato una serata veramente meravigliosa [A2].
- Siamo arrivati **il giovedì* e per questo motivo non ho potuto risponderti [A2].

Más escasa es la presencia de errores de transposición de usos del artículo típicos de la L1 e inexistentes en la LE (14%), sobre todo relacionados con el artículo neutro *lo* del español en función de pronombre, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- [...] ho tutto **il* mapa di Roma in testa per vedere tutto **lo possibile* in sei giorni [A2].
- Ho capito tutto **lo che* abbiamo ascoltato e guardato in TV [A2].
- [...] potere esprimere tutto **lo che* succede nella vita [B1].

Otras transposiciones por interferencia de la L1 se observan en los siguientes casos:

- E non so che dire....spero che questo progetto sia molto utile per **i* due [B1].
- Tiziano Ferro e Laura Pausini hanno fatto versioni delle loro canzoni in spagnolo e non hanno sempre lo stesso senso. Mi piacciono di più **le* italiane [B2].

La causa más frecuente de errores intralinguales es la generalización falsa de normas de uso del artículo (81%)⁴⁸⁴, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- In Spagna si parlano 4 lingue differenti. Il castigliano in tutta [*] Spagna, il catalano in Catalunya, il galiziano in Galizia (questa è la lingua che parlano dove abita **la mia madre*, al nord della Spagna, e è molto simile al portoghese ed **il euskera* nei Paesi Baschi [A2]⁴⁸⁵ (1).
- Adesso sto studiando la lingua italiana e l'inglese perché lavoro in una ditta italiana ed a volte devo parlare con **la* Italia e la Svizzera ma preferisco scrivergli una e-mail [B2] (2).
- [...] abbiamo molto lavoro da fare (per le vendite di medicine) e forse non potrò prendere **quelli* giorni di ferie [B2] (3).

En el ejemplo (1) se trata de la falsa generalización de la norma de uso de los artículos con los posesivos, ya que no se tienen en cuenta las restricciones de la misma con los nombres de parentesco; en el ejemplo (2) se utiliza el artículo femenino delante de un nombre propio de país pero se olvida que cuando el nombre está en singular y empieza por vocal se pone apóstrofo; por último, en el ejemplo (3) se considera invariable la forma plural masculina del demostrativo, olvidando que cuando desempeña la función de adjetivo se combina con el artículo correspondiente al sustantivo que acompaña, por lo tanto sería *quei giorni*. En realidad, este error también podría clasificarse como resultado de la neutralización de la oposición entre la función de adjetivo y la de pronombre de los demostrativos.

⁴⁸⁴ En este grupo se han incluido también aquellos errores que, en los niveles iniciales, se atribuyen a simplificación mientras que en los niveles intermedios a generalización falsa de la regla sobre el uso de los artículos.

⁴⁸⁵ Destacamos con * todos los errores por la voluntad de representar de la manera más fiel posible el corpus, y también en cursiva los errores sobre los cuales se quiere llamar la atención.

Por último se han observado 4 casos de neutralización de la diferencia entre la presencia o la omisión del artículo según se quiera expresar una idea general o referirse a un contexto concreto:

- Mi piace moltissimo fare **lo* sport [A2].
- Purtroppo per me a volte è un problema perché mi provoca **lo* stress [B2].
- **Nella* Spagna conosciamo i cantanti Tiziano Ferro e Laura Pausini.

En nuestra opinión se trata de índices de avance de la interlengua (nótese el uso correcto del artículo *lo* delante de sustantivos que empiezan por *s+consonante*) y señales de reestructuración, ya que parece que estos aprendientes han entendido que el artículo se usa de manera diferente en su L1 y en la LE para referirse o bien a algo general o bien delante de nombres propios de países, pero esta nueva norma entra en conflicto con otras preexistentes y todavía no se ha asimilado correctamente.

Morfología nominal: de un total de 67 errores, la mayoría son intralinguales (51%), el 30% de simplificación y el 19% interlinguales. Los intralinguales se deben principalmente a generalización falsa de la regla de concordancia de género y número de sustantivos y adjetivos, que en italiano es más compleja y articulada que en español. El error de generalización se manifiesta sobre todo en las concordancias del plural de sustantivos y adjetivos en las que utilizan sólo una marca del plural, sin distinguir entre masculino y femenino (26 casos):

- [...] amo molto la natura e giocare con *i miei cugini*, sono **piccole*, 4 e 7 anni [A1].
- A Barcellona ci sono **moltissimi discoteche* di ogni tipo [A2].
- [...] in un gruppo ci sono **molte persone* [B1].

Otro error que podría adscribirse a generalización falsa pero que hemos preferido atribuir a simplificación (20 casos), sobre todo porque se encuentra con cierta frecuencia en los niveles A1 y A2, es el uso del sustantivo o adjetivo en la forma singular masculina tal y como se encuentra en el diccionario y sin ningún tipo de concordancia, aunque en el contexto inmediato haya palabras que indican que debería hacerse:

- [Salamanca] è una città molto bella, la cattedrale è gotica e io adoro **le costruzione* gotiche [A1].
- [...] **la vita* è molto *costoso* [A1].
- [...] di solito porto **le lente* a contatto [A2].
- Ci sono **moltissime canzone* che non conosco [A2].

- Noi non abbiamo animali in **casa*, perché è *piccolo* [A2].
- Sarebbe anche una buona idea studiare la possibilità di costruzione di **piste ciclabile* [B1].

Estos errores suelen ser transitorios, excepto la falta de concordancia en el plural de sustantivos y adjetivos que terminan por *-e* (y que en plural cambian en *-i*) porque los aprendientes creen que la vocal final *-e* indica la forma plural del sustantivo o adjetivo (mientras lo es sólo de los sustantivos y adjetivos que terminan por *-a* en singular). Dos casos de clasificación dudosa son los siguientes:

- Ho 38 anni, sono 177 centimetri di altezza, **capelli nero* con diversi bianchi, occhi marroni [A2].
- Io sono di statura normale, occhi marroni, **capelli castagno, lungo e riccio* [A2].

Si a primera vista podrían incluirse en los errores de simplificación, porque parece que los aprendientes han buscado las palabras en el diccionario y las han copiado en su texto sin fijarse en la norma de concordancia, también puede ser que la L1 haya influido en este automatismo ya que, pese a haber escrito *capelli*, podrían haber seguido pensando en *pelo* y, por tanto, hayan encontrado lógico mantener el singular de los adjetivos.

Algunos errores intralinguales de concordancia se producen por selección falsa de elementos debido a arbitrariedad del sistema (6 casos de 34), como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- Il week-end è stato pieno di **attività familiare* [A2] (1).
- Ho una chitarra [...] ma non so bene come farla suonare perché **i miei diti* sono piccoli e magri, e quando devo fare il ponticello mi fa molto male! [A2] (2).
- [...] adesso comincio a vedere **questi uove* di Pasqua [...] ma non so cosa significano... [B1] (3).

En el ejemplo (1) la causa del error podría ser la invariabilidad de número de los sustantivos que terminan por *-à* (y otras vocales con acento) que hace que el aprendiente no concuerde al plural el adjetivo *familiare*, pero el mantenimiento del singular del adjetivo también podría deberse a simplificación o incluso a transposición de la L1. Los ejemplos (2) y (3), en cambio, se deben a arbitrariedad del sistema, ya que en italiano el singular *il dito/l'uovo* cambia de género al plural dando *le dita/le uova*, por lo tanto cabe observar el esfuerzo de ambos aprendientes de aplicar la norma de concordancia produciendo errores perfectamente comprensibles desde el punto de vista lógico.

Los errores interlinguales (19% del total) se deben a la transposición (o mantenimiento) del género o del número del sustantivo de la L1 en la LE, como en los siguientes casos:

- Ma se tu compri una guida di Madrid o se cerchi su Internet troverai **tanta informazione* [A2].
- La storia dice che **dalla sangue versata* è nato un **rosaio* e perciò il 23 aprile in Catalunya gli uomini danno una rosa alle ragazze... [A2].
- Ah, grazie per le tue **correzione*. Sono di grande **aiuto!* [A2].
- Ho iniziato ad imparare l'italiano **questo estate* [B1].
- **I Carnavali* più conosciuti in Spagna sono quelli di Tenerife e Las Palmas de Gran Canaria [B2].

La mayoría de los errores interlinguales e intralinguales relacionados con la concordancia de género y número de sustantivos y adjetivos tienden a desaparecer a medida que va aumentando el nivel de competencia; sin embargo, los intralinguales relacionados con la formación del plural y la concordancia de sustantivos y adjetivos que terminan por *-e* son muy persistentes.

Posición de los adverbios: ésta es una de las áreas gramaticales donde se observa una incidencia muy alta de errores interlinguales a riesgo de fosilización, como demuestra su persistencia en todos los niveles: de un total de 112 casos, 105 se deben a falsa colocación del adverbio en la oración, con 15 casos en el nivel A1, 24 en el A2, 37 en el B1 y 29 en el B2. Los adverbios con que los aprendientes hispanohablantes se equivocan con más frecuencia son: *sempre, anche, solo/ soltanto, anche, già, ancora, più*.

- Ho un carattere allegro, **sempre* sono contenta [A1].
- **Anche* mi piace giocare a calcio e fare delle gite in montagna e sono un grande fan dei Simpson [A1].
- Noi abbiamo passato il Natale **anche* con la famiglia (genitori, fratelli, nipoti... non ci sono nonni) [A2]⁴⁸⁶.
- A Sitges (Barcellona) **anche* il Carnevale è molto importante [B1].
- I viaggi che **più* mi sono piaciuti sono due: Punta Cana e Brasile [A2].
- Il tuo esame era oggi, vero? Sono sicura che lo hai fatto bene!! e se no, **sempre* puoi pensare che almeno **già* è passato [B1].
- **Particolarmente* mi piace l'Italia, è una cultura che ammiro per l'energia e passione della sua gente oltre al suo passato e splendore [A2].
- [...] È un ballo un po' noioso, almeno per me, se ti dico la verità, non l'ho imparato **mai* perché non mi piace per niente.. [B1].

⁴⁸⁶ Nótese la ambigüedad de este enunciado, debida exclusivamente a la falsa colocación del adverbio.

- Il Carnevale è stato divertente [...], siamo andati in una casa rurale e ci siamo travestiti con vestiti degli anni 70', ma io **soltanto* mi sono dipinta un fiore e il simbolo della pace sulla faccia [B1].
- **Soltanto* posso dirti che sono innamorata della mia regione e che raccomando a tutti che la visitino [B2].
- Io sono nata in un paesino piccolo [...] e **sempre* dico che non mi piacerebbe abitare in grandi città, anche se mi piace andarci! [B2].

Los restantes casos de error se deben a transposición de usos del mismo adverbio según la norma de la L1:

- In Spagna ci sono due regioni che **anche* parlano il catalano⁴⁸⁷, sono [*] Comunidad Valenciana e Baleares [A1].
- ...e sei andata a S. Petersburgo??! Anch'io! Due volte, perche **anche*⁴⁸⁸ mi è piaciuto tanto... [B1].
- Fino all'anno scorso facevo la “gimnasia ritmica” non so come si dice in italiano... ma questo anno sono qui e ho dovuto smettere... **Anche*⁴⁸⁹, come ho detto, mi piace tantissimo la moda! È una passione e qualche volta un po' un'ossessione...[B1].

y a la omisión del pronombre tónico, que en italiano es obligatorio mientras que en español se puede omitir, como se puede observar en este ejemplo:

- Il mio fidanzato si chiama Marc ed **anche* [*]⁴⁹⁰ lavora in polizia [B1].

Essere/esserci – C'è/Ci sono - Stare: en esta área gramatical el 65% de los errores es interlingual y el 35% intralingual. Los errores interlinguales se deben principalmente a:

- Elección equivocada de *c'è/ci sono* por encontrarse éstos en distribución inclusiva en español con respecto al italiano (*hay* versus *c'è/ci sono*):
 - In Spagna **c'è tre regioni* che parlano il catalano, sono Catalunya, Comunidad Valenciana e Baleares [A1].
- Transposición automática del verbo *estar* (*stare*) en lugar de *ser* (*essere*), según la norma de la L1:

⁴⁸⁷ [...] *ci sono altre due regioni che parlano il catalano...*

⁴⁸⁸ El origen de este error es la traducción literal del español: ¿...y has ido a S. Petersburgo? ¡Yo también, dos veces, porque también me ha gustado mucho; el italiano no admite el pronombre átono y precisa el tónico después del segundo *también*; el enunciado correcto, por lo tanto, en italiano sería: ...e sei andata a S. Pietroburgo? Anch'io, due volte, perché anche **a me** è piaciuto tanto.

⁴⁸⁹ En este caso se trata de una falsa colocación más compleja que las anteriores, porque el *también*, que iría después de *tantissimo*, colocado ahí se puede interpretar como sinónimo de *inoltre* (esp. *además*).

⁴⁹⁰ La frase correcta sería, por tanto, *Il mio fidanzato si chiama Marc e anche lui lavora in polizia*.

- Studio pubblicità e RP, **sto* al quarto corso, voglio lavorare in management culturale [B1].
- Come stai? **Sto* contenta di potere iniziare questo progetto [B1].
- Transposición/adaptación de la forma impersonal del verbo haber *hay* para expresar el significado del italiano *c'è/ci sono*:
 - Non mi piacciono molto le "Corride" [...] perché l'animale soffre ma questa è una antica tradizione popolare e ancora **ha* molte persone che dicono che non è così [A2].
- Transposición automática del verbo *hacer* en lugar de *essere* para indicar condiciones meteorológicas:
 - [...] abbiamo passeggiato sotto il sole perché **faceva* un giorno molto bello [B2].

Los errores intralinguales se deben a:

- Neutralización de la distinción entre el italiano *essere* y *esserci*:
 - [...] nulla sarà lo stesso il prossimo semestre... so che **saranno* nuovi compagni, ma adesso **sto* triste⁴⁹¹ [B1].
- Generalización falsa de la regla de uso de *essere* en italiano, que hace que el aprendiente piense que este verbo sustituye integralmente todos los usos de *ser* y *estar* en su L1:
 - Ciao Sabrina, **sono* bene, ma pensando troppo **nel* mio futuro [A2].
 - [...] è una maniera di fare sport, di **essere* con gli amici, di divertirsi e di rilassarmi prima di cominciare la settimana [B2].

È da + tempo + che.../ indicazione tempo + fa⁴⁹²: aun tratándose de estructuras en que no se ha detectado un número alto de errores en términos absolutos, lo que nos ha llamado la atención ha sido su homogeneidad y alta concentración en los niveles A2 y B1 en los dos grupos de aprendientes, tanto italianos como españoles, que hemos interpretado como una dificultad en asimilar este tipo de construcciones en sendos idiomas. Los errores interlinguales de los aprendientes españoles de italiano LE (40%) son todos del mismo tipo y consisten en el calco de la estructura de su L1, como en los siguientes ejemplos:

- [...] **fa 3 mesi che* non sono con la mia famiglia [A2]⁴⁹³.
- Oggi il sole era bellissimo credo che **faceva un sacco di tempo che* non c'era il sole [B1]⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Error interlingual.

⁴⁹² Estructuras para indicar una acción que ha empezado en el pasado y continúa en el presente.

⁴⁹³ Traducción literal del español: *Hace tres meses que...*, mientras que en italiano lo correcto sería *Sono tre mesi che...*

- I miei genitori sono divorziati **da fa molti anni*⁴⁹⁵ ed io abito con mia madre, Antonia, mia sorella, Patricia, e il nostro cane, Rocky, qui a Terrassa [A2].

Todos los errores intralinguales (40%) se deben a la fusión en una misma estructura de las dos que en italiano se emplean respectivamente para indicar la referencia a una acción que ha empezado en el pasado y sigue en el presente (*è da + indicación tiempo/fecha + che + tiempo verbal en presente*; ej: *è da un mese che lavoro qui*) y una acción que se concluyó en un pasado del que se dan las coordenadas temporales (*coord. temp. + fa + tiempo verbal pasado*; ej: *un anno fa sono andato in Spagna/sei anni fa lavoravo all'estero*):

- Pilar è segretaria in una ditta tedesca, dove lavora **da quattordici anni fa* [A2].
- **Da nove anni fa* porto gli occhiali [B1].

Por último algunos errores que podrían deberse o bien a interferencia de la L1 o bien a generalización falsa:

- **Da molto tempo che* non celebro il Carnevale [B2]⁴⁹⁶.

Preposiciones a/in: de un total de 100 errores en el uso de estas dos preposiciones 78 son interlinguales y 22 intralinguales. Los primeros pueden dividirse a su vez en cuatro grupos:

1. errores relacionados con la expresión de movimiento hacia un lugar o estado en un lugar:
 - **In* Barcellona c'è una santa molto famosa che si chiama Moreneta [A1].
 - [...] sono stato **in* Punta Cana per la mia luna di miele [A1].
 - [...] vado **a* palestra a fare spinning fino alle 4 [A1].
 - Vorrei andare qualche giorno **a la* Toscana [A2].
 - Ho studiato Pubblicità e Pubbliche Relazioni **nella* Università Autonoma di Barcelona [A2].
 - Vivo **in* Rubí, una città della provincia di Barcellona, vicina alla montagna della Vergine di Montserrat. La conosci? [B1].
 - E a vai **a* Grecia! Che bello! [B1].
 - Ci sono tracce archeologiche **dei* iberos e anche degli arabi (nel VIII secolo sono arrivati **alla* Penisola Iberica) [B2].

⁴⁹⁴ Traducción literal del español: *Hacia mucho tiempo que...*, mientras que en italiano lo correcto sería *Era (da) molto tempo che...*

⁴⁹⁵ Traducción literal del español *desde hace muchos años* que en italiano es *da molti anni*.

⁴⁹⁶ De hecho podría tratarse de la traducción del español *hace mucho tiempo que* y en este caso sería interlingual, o del olvido del verbo al principio de la frase *è da molto tempo che...* o de la adición del *che*, puesto que en italiano lo correcto sería *Da molto tempo non *celebro (festeggio) il Carnevale* o bien *È da molto tempo che non *celebro (festeggio) il Carnevale*.

- [...] allora i bambini vanno **a* una stanza a lasciare il regalo [B2].
2. errores relacionados con la indicación temporal:
- [...] poi **nella* Pasqua finalmente viene la mia famiglia e faremo insieme qualche gita [B1].
 - **In* Settimana Santa finalmente vado a Palma di Mallorca 5 giorni con il mio ragazzo. E tu che cosa farai? [B2].
3. errores de adición de la preposición *a* con función de acusativo personal:
- [...]saluta **a* Lorenzo [A2].
 - Mi piace rendere felici **a* tutti quelli che mi vogliono bene [B1].
 - Il cavaliere, Sant Jordi, le spiegò che lui era lì per liberare **a lei* e **a tutti* gli abitanti di Montblanc [B1].
 - Anch'io penso che l'Alhambra sia un luogo bellissimo. Affascina **a* migliaia di persone perché nasconde molti segreti e leggende [B2].
4. errores de omisión:
- [...] e una giacca che mia mamma aveva fatto per mio padre **in* 1970! [A2].
 - Ho avuto la fidanzata fino **[]* novembre 2008, lei era di Valencia ma abitava a Barcellona, siamo stati insieme un anno [B1].

La mayoría de los errores intralinguales se deben a falsa generalización de la regla de uso de la preposición simple y articulada *in*, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- E **nell'Italia*? Credo che il Carnevale è molto famoso lì, non è vero? [A2].
- Io abito **a la* provincia di Barcelona [B1].
- [...] mio cognato è italiano, si chiama Mirko, e la sua famiglia abita **al* Piemonte [B1].
- **Nella* Spagna conosciamo i cantanti Tiziano Ferro e Laura Pausini e anche Eros Ramazzotti [B2].
- Abito **nella* Catalogna, una regione nel nord-est della Penisola Iberica [B2].
- [...] sto aspettando che ricominciano i corsi **nell'*università [B2].

En ambos tipos –interlinguales e intralinguales– se trata de errores bastante fosilizables, como demuestra su persistencia en los niveles B1 y B2.

Otra pareja de preposiciones en cuyo uso se observa un número relevante de errores en la interlengua de aprendientes hispanohablantes de italiano LE son *di* y *da*, que originan errores de elección equivocada por encontrarse en la L1 de este grupo de aprendientes en distribución inclusiva con respecto a la LE. Como en español la preposición *de* cubre las funciones que en italiano están repartidas entre *di* y *da*, los aprendientes hispanohablantes

encuentran dificultades en identificar el uso correcto de una y otra. De un total de 60 errores en el uso de estas dos preposiciones, 53 son interlinguales y tan sólo 7 intralinguales. De los interlinguales, el 66% (35 casos de 53) se deben a la no discriminación de las funciones gramaticales de las preposiciones italianas *di* y *da*, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- Sempre ho avuto le idee abbastanza chiare, anche se sono flessibile e mi piace osservare ed imparare **degli* altri [A2].
- Anch'io rifletto troppo! Ma non lo vedo come difetto... è **di* persona matura [A2].
- [...] abito a Terrassa, una città di più di 200.000 abitanti che si trova a una mezz'ora **di* Barcellona [A2].
- Questo posto si chiama Calafell, è un posto **da* mare, dove d'estate c'è tanta gente [B1].
- So che questo deve essere abbastanza difficile **di* capire per voi, ma penso che praticando riuscirai a usare questi verbi in un modo corretto [B1].
- In questi ultimi anni la nostra popolazione è cresciuta tantissimo grazie all'arrivo d'emigranti soprattutto **della* America Latina e **del* Nord de l'Africa [B1].
- Di fronte al paesino si alza una piccola montagna dove c'è un castello **dal* secolo XIII, ma ancora oggi si può visitare [B2].
- Ci sono pellegrini che partono **della* Germania! [B2].
- La mortadella **da* Bologna è famosa perfino qui [B2].
- Credo che la finalità del progetto sia poter praticare la lingua (italiana, nel mio caso, e spagnola, nel tuo) e imparare **degli* errori [B2].

Los casos restantes reflejan las siguientes tipologías de errores:

- transposición de estructuras de la L1 de los aprendientes:
 - Pensa che ti scrivo **di maniera* molto lenta, devo pensare come scrivo la email e **bisogno dell'aiuto* del dizionario [A2].
- adición de preposición:
 - Cambiando **di tema*, nel riferimento alla cucina giapponese, mi piace abbastanza, ma non vado quasi mai a mangiare in ristoranti giapponesi perché alla maggioranza dei miei amici non piace questo tipo di cucina [B1].
 - Mercoledì sera, dopo **di aver finito* la lezione di italiano, sono andata a cena da un'amica e abbiamo chiacchierato a lungo [B2].
- omisión de preposición:
 - Non posso dirti molto **[]* più perché non **celebro* mai il Carnevale, ma se vuoi, puoi guardare questa web sul Carnevale di Terrassa [A2].

- Approfitto *[] questo momento dopo aver cenato e prima di andare a dormire per raccontarti un po' *sulle tradizioni *di Catalogna [B1].
- omisión de artículo que acompaña a la preposición (*preposizioni articolate*):
 - Io non ho la patente di guida, perché mi fa molta paura l'automobile, ma...è il mio proposito *di anno nuovo [A2].
 - Ti ho disegnato in excel una linea *di tempo dove puoi vedere i principali tempi verbali che si utilizzano in spagnolo [A2].

Los errores intralinguales son escasos y transitorios y remiten sobre todo a la ortografía de las *preposizioni articolate* del italiano, problema que no se presenta sólo con *di* y *da*, sino también con *in* y en menor medida con *a*:

- Adesso lavoro in Magneti Marelli. La centrale *di la società è a Corbetta [A2].
- Ho notato che sbaglio i tempi verbali e che *in la email e qualche parola mancano lettere [B1].
- Io sono ingegnere chimico e lavoro in una ditta municipale che si dedica *a la raccolta di rifiuti a Terrassa. Sono la persona responsabile per la qualità e l'ambiente [B2].

Otra preposición que genera muchos errores interlinguales es *per* (30 casos) sobre todo por lo que atañe la transposición automática de estructuras que en español contienen *por* o *para* con distintas funciones y que en italiano requieren otras preposiciones. La mayoría de errores se han observado en los niveles B1 y B2.

- [...] È veramente gratificante quando una cosa del genere succede, io non ho mai fatto la professoressa, ma lo so *per mia sorella, che fa lezioni di inglese [B1].
- Questa settimana ho lavorato *per il pomeriggio e non ho avuto tempo [B1].
- Sarebbe anche una buona idea studiare la possibilità di costruzione di piste ciclabili [...] così i cittadini potrebbero spostarsi senza la paura di essere investiti *per le macchine [B1].
- Ho già i 4 libri *per leggere [B2].
- Quattro anni fa ho fatto con i miei amici una gita *per l'Italia [B2].
- La difficoltà [nдр: dei *castellers* catalani] viene data *per il numero di piani di gente e per la quantità di persone che ci sono in ogni piano [B2].

Pronombres de objeto directo e indirecto: los 43 errores detectados se reparten en partes iguales entre interlinguales e intralinguales. Los interlinguales se deben a duplicación del pronombre indirecto (12 casos) y a ausencia de concordancia de género y número entre el pronombre de objeto directo y el participio pasado en oraciones con tiempos compuestos (8 casos), como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Duplicación del pronombre indirecto:
 - **A noi ci* piace la montagna e anche i laghi [A2].
 - [...] anche **a me mi piacciono* tantissimo le sfilate di ysl [B1].
 - **A lei li* piace molto il suo lavoro ma **sempre* arriva a casa molto stanca, perchè deve lavorare undici ore ogni giorno [B1].
 - Quest'anno [i Re Magi] **a me non mi* hanno portato quasi niente [B2].
- Falta de concordancia género/número entre pronombres de objeto directo y participio pasado:
 - Si vede che hai contatto con persone **di* Sudamerica, perchè scrivi molte espressioni di li. Ma è totalmente corretto, quindi non **le ho corretto* [B1].
 - Noi possiamo proporre alcune modifiche e, dopo **averle studiato* il consiglio di amministrazione le instaura [B2].
 - [...] é un “lavoro di ricerca” interessante perché vai dove c'è una lente d'ingrandimento (questa parola **la ho cercato* nel dizionario), metti il gruppo che vuoi, lo selezioni, e puoi vedere gli artisti simili [B2].
 - Credo che la finalità del progetto sia poter praticare la lingua (italiana, nel mio caso, e spagnola, nel tuo) e imparare dagli errori. Ma se non correggiamo le e-mail dell'altra, non sappiamo **se ne abbiamo fatto*. Non ti pare? [B2].

La mayoría de los errores son intralingües (20) y se deben a selección falsa por similitud fonética entre el pronombre directo masculino plural *li* y el pronombre indirecto masculino *gli* (17 casos) y están todos repartidos en los niveles B1 (10 casos) y B2 (7 casos), lo que indica su persistencia:

- [...] per trovare questi voli così economici, di solito devi **comprargli* in anticipo [B1].
- Nelle feste ci sono “i giganti”, che sono figure di quattro o cinque metri di altezza che rappresentano i re antichi. Un uomo si mette sotto i loro vestiti e **gli* fa ballare [B2].
- [...] ho una debolezza per Jordi. È proprio grazioso: è cicciotto, ha i capelli ricci e biondi, **sempre* è allegro e gli piace tanto che io **li* legga delle fiabe [B2].
- [...] adesso sto per finire i 4 libri della saga Twilight. **Gli* ho finiti velocemente, mi mancano soltanto 300 pagine! [B2].

Los restantes 3 casos se han clasificado como errores de generalización falsa:

- Sí che posso allegarti le tue correzioni, scusa per non **inviarteli* prima [A2].
- Quando **tenga* il testo tradotto **ti lo lascio* attraverso internet [A2].
- Penso che non **ti lo* ho detto, ma adesso mi pagano per il blog! [B1].

En 3 casos el error se debe tanto a la interferencia de la L1 como a un conflicto entre las normas de la LE:

- **A mio papà li piace tantissimo il Garda* [B1].
- Le uova di Pasqua **in Spagna si fanno anche ma nella mia città non *gli ho visto* [B1].
- **A mio figlio li parlo molte volte in italiano, così *li faccio imparare la lingua da piccolo* [B1].

Morfología verbal: se han agrupado en esta categoría los errores de conjugación y uso de los tiempos verbales (auxiliares y concordancias); aquellos relacionados con el uso de indicativo y subjuntivo se tratarán en un apartado separado. De los 106 errores detectados el 58% son interlinguales, el 30% intralinguales y el 12% de simplificación. Las causas principales de los errores interlinguales son:

- la transposición de raíces o paradigmas de conjugación de la L1, que a menudo generan formas híbridas:
 - Nella mia città, Zamora, in inverno fa molto freddo e a volte **neva*⁴⁹⁷ mentre in estate fa molto caldo [A1].
 - Il motivo per il quale faccio questi studi è perché amo la lingua e la letteratura in generale, e perché nel futuro vorrei dedicarmi all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. Non so se lo **otterrerò*⁴⁹⁸, ma questa è la mia idea [A2].
 - Vedo che sai bene lo spagnolo, se vuoi **podiamo*⁴⁹⁹ parlare attraverso il computer. Conosci “skype”? [A2].
 - Mi **piacerei*⁵⁰⁰ scrivere l'italiano come tu scrivi lo spagnolo. Sia come sia, spero che questa relazione sia fruttifera per entrambe [A2].
 - Adesso abito con il mio fidanzato in un paese vicino a dove **abitava*⁵⁰¹ prima con i miei genitori [B1].
 - [...] così **verrò*⁵⁰² se veramente hai capito bene l'uso di questa parola [B1].
 - **Ho stato vedendo*⁵⁰³ la tua casa, ed è bellissima!!! [B1].

⁴⁹⁷ Adaptación del español *nieva* del verbo *nevar* mientras que en italiano sería *nevica* del verbo *nevicare*.

⁴⁹⁸ Se trata de una forma híbrida entre la española *obtendré* y la italiana *otterrò*.

⁴⁹⁹ Otra forma híbrida con raíz española y desinencia italiana.

⁵⁰⁰ Aunque a primera vista podría parecer un error de selección falsa, en realidad es el resultado de una transposición del paradigma del condicional del español, en el que la primera y la tercera persona del singular son iguales. A esto se añade la escasa conciencia lingüística (tanto en la L1 como en la LE) que hace que el aprendiente confunda el pronombre indirecto *mi* con un pronombre reflexivo. No se trata de un caso aislado, ya que los errores de este tipo (y los análogos con el imperfecto en el ejemplo siguiente) son muy frecuentes.

⁵⁰¹ También en este caso se trata de la transposición al italiano del paradigma del imperfecto del español en el que la primera y la tercera persona del singular son iguales.

⁵⁰² En este caso también propendemos más a clasificarlo como error de transposición que de falsa selección, originado por la adaptación del futuro del verbo español *ver/veré* utilizando la misma raíz y agregando la desinencia del futuro del italiano, olvidando que se trata de un irregular (*vedere/vedrò*). Excluimos, por tanto, que el aprendiente se haya confundido con *verrò*, futuro del verbo italiano *venire* (venir).

- La principessa, molto spaventata, gli disse di scappare subito [...] perchè se no li **ammazzerebbe*⁵⁰⁴ [B2].
- Con lo spagnolo **non ti preoccupi*, ti aiuterò con tutto quello che **possa*⁵⁰⁵ [B2].
- Vorrei che ci **correggiamo*⁵⁰⁶ qualche errore che facciamo. Sarebbe bene per renderci conto di quello che possiamo migliorare [B2].
- la elección equivocada del verbo auxiliar *essere* en los tiempos compuestos por encontrarse éste en distribución inclusiva en la L1 (o sea en español) con respecto a la LE (o sea el italiano) de este grupo de aprendientes. Por supuesto el recuento de los errores de este tipo se ha hecho a partir del A2, ya que es a partir de este nivel que se estudia el pretérito perfecto (*passato prossimo*).
 - Il nostro viaggio a Roma **ha stato* un piacere [A2].
 - Prima di quest'anno, non **aveva stato mai* a Verona, ma in settembre sono andata per [*] prima volta e mi **ha piaciuto* tantissimo [B1].
 - Ma adesso sono felice di avere scelto un anno, perchè un semestre **ha passato* troppo rapido... [B1].
 - Gardaland? non lo avevo sentito prima, ma quando l'ho letto nel tuo mail, **ho andato* a cercare il sito e mi sembra un'idea bellissima! [B1].
 - Non sapevo che tuo padre **aveva nato* in Argentina! [B1].
 - Dopo tanti anni, le cose **hanno cambiato* ed è importante conoscere le nuove tecnologie [B1].
 - [...] so che **si ha detto* tutto della bellezza di Venezia...[B2].
 - La mia famiglia non si riunisce per Natale, soltanto **ci abbiamo riuniti* con una mia zia e cugina e abbiamo fatto il pranzo di Natale insieme [B2].
 - Credo che entrambi **abbiamo migliorato* un po' quando scriviamo, no? [B2].

Como se puede observar los errores de uso del auxiliar *essere* (ser) se distribuyen en todos los casos en que el italiano requiere este verbo, a saber: verbos de movimiento, verbos que

⁵⁰³ Traducción literal de la forma perifrástica española *he estado viendo*.

⁵⁰⁴ Se trata de la transposición de la norma de concordancia de verbos que indican una acción futura en el pasado: mientras en español se utiliza el condicional simple, en italiano es obligatorio el condicional compuesto ([...] *se no li avrebbe ammazati*).

⁵⁰⁵ En este caso se trata de la transposición del paradigma del imperativo negativo informal, que en italiano se construye con *non + infinitivo* (*non ti preoccupare/non preoccuparti*) mientras que en español con *no + presente de subjuntivo*. En la segunda oración se trata del uso, típico del español, del subjuntivo para expresar alguna acción futura que, en cambio, en italiano se expresa con el futuro de indicativo ([...] *ti aiuterò in tutto quello che potrò*).

⁵⁰⁶ En este caso la interferencia se debe a la *consecutio temporum* española que, al lado de *Querria/Quisiera que nos corrigieramos*, admite también *Querria/Quisiera que nos corrigamos* mientras que en italiano el esquema de concordancias es menos flexible y admite tan sólo el condicional simple en la primera parte de la oración y el subjuntivo imperfecto en la segunda: *Vorrei che ci correggessimo*.

indican un cambio, verbos reflexivos, el verbo *piacere*, el verbo *essere* (*sono stato, sei stato, è stato...*), la forma pasiva impersonal y en algunos casos son bastante persistentes.

La tipología de errores intralinguales es más variada: la gran mayoría de ellos se debe a selección falsa o bien del tiempo/modo verbal o bien de la persona:

- Alla fine, **io vuol* dire che la tua ortografia è molto corretta [A1].
- La mia mamma mi telefona tutti i giorni perchè **senti* la mia mancanza [A1].
- E tu? Cosa **farei* per Carnevale? Ti piace mascherarti? [A2].
- E per ultimo devo chiederti un favore, si mi puoi **correggere* questo testo **mi sarei* di grande aiuto [B1].
- Diversi abitanti si offrirono per sostituire la principessa, ma il re fu duro e severo e disse che **la sua figlia *fosse* come tutte le altre e doveva essera sacrificata [B1].
- Questo fine settimana sono andata a teatro a vedere un'opera comica che si chiama 'Cancún' e che parla del destino e di quelle cose che **fossero* successe se avessimo reagito in un modo diverso [B1].
- Mi piacerebbe che **faceste* anche tu la correzione (solo se ne hai voglia) delle mie parole [B2].
- Ogni anno che passa dico che lo farò, e non l'ho ancora fatto... **Vedremmo!* [B2].
- [...] sono quasi allergica alla cioccolata. Quando lo spiego, la gente mi guarda sempre come se **fosse* di un altro pianeta [B2].

En segundo lugar están los errores de generalización que determinan, por ejemplo, que los aprendientes conjuguen los verbos de la tercera declinación que necesitan la partícula *-isc-* como los verbos normales en *-ire* y viceversa, o que conjuguen los verbos de una declinación con las desinencias de otra:

- **Ti spedo* una foto del 2008 mascherata **di* princesa, io sono la terza sotto [A1].
- Quelli che mi **conosciano* dicono che sono anche una sognatrice ed una romantica [A2].
- Spesso dopo cena, lo colpiamo con un bastone e... **appariscono* i regali [B1].
- Per quanto riguarda Venezuela e USA, ho trovato qualche informazione sul tema in Wikipedia ma nella pagina spagnola (nella italiana non **apparisce* [B2].

Y, además, errores de diverso tipo, cuya causa, en algunos casos, es bastante difícil de reconstruir:

- Hai già **organizzate*⁵⁰⁷ le vacanze per l'estate? [B1].

⁵⁰⁷ Puede que el aprendiente esté tomando conciencia de la concordancia de género y número del participio pasado como rasgo marcado del italiano y esté ensayando hipótesis de uso, ya que *organizzate* se refiere a *vacanze*.

- Se ti **sei*⁵⁰⁸ disturbato qualcosa, come che ti domandi sui ragazzi o **quello che sia*, me lo dici!! Credo che andremo d'accordo! [A2].

Por último, los errores de simplificación están relacionados con la regularización de paradigmas irregulares o con la eliminación de morfemas redundantes:

- **Ho veduto*⁵⁰⁹ le città di Maiorca, Tunisi, Malta, Palermo, Roma e Savona [A1].
- [...] la mia professoressa ha male al ginocchio e non **possa*⁵¹⁰ camminare [A2].
- Sto guardando su internet quanto **costa*⁵¹¹ i biglietti per andare in Italia [B1].
- Come stai? **Mi pare star prendendo un mal di gola di quelli che non *vadono*⁵¹² via in almeno una settimana... [B2].

Indicativo versus subjuntivo: de un total de 44 errores detectados, el 68% son interlinguales, el 30% intralinguales y el restante 2% de simplificación. Las estructuras que presentan el mayor número de errores de transposición de la L1 son las con *Credo che/Penso che/Mi sembra che...* que en italiano exigen subjuntivo mientras que en español, en la forma afirmativa, van acompañadas del indicativo:

- Tuttavia, **penso che questa non è l'unica soluzione e *che si deve incentivare* l'uso dei trasporti pubblici e alternativi [B1].
- **Sembra che questo gioco lo ha tranquillizzato* e dopo una mezz'oretta si è addormentato [B2].

Otro grupo de errores interlinguales frecuentes son los relacionados con las subordinadas temporales y relativas, que en español requieren subjuntivo mientras que en italiano indicativo:

- **Quando i pinoli siano dorati*, aggiungere gli spinaci e mescolare tutto per 5 minuti [B2].
- [...] e si ripete **fino che finiscano* i regali [B2].
- La settimana scorsa a lezione abbiamo imparato a fare la pasta fresca (con la farina, le uova, ecc.) e **un giorno che abbia tempo* proverò a farla a casa mia [B1].
- Quest'anno sto facendo un corso di storia della moda, e **penso che è la cosa più interessante *che ho fatto mai!* [B1].

⁵⁰⁸ En este caso puede que la confusión se deba a *disturbarci per qualcosa/qualcuno* (molestar por algo/alguien) y *disturbare* (molestar). El aprendiente utiliza el auxiliar *essere* porque confunde el pronombre de objeto indirecto *ti* con el pronombre reflexivo homógrafo *ti*, como demuestra también la elección de la segunda persona singular, mientras que lo correcto sería *“se ti ha disturbato qualcosa...”*

⁵⁰⁹ Regularización del participio pasado del verbo *vedere* > *-uto* (como *vendere* > *venduto*) sin tener en cuenta su irregularidad.

⁵¹⁰ Regularización de un paradigma irregular: *io posso*/**lei possa* en vez de *lei può*.

⁵¹¹ Se ha clasificado como error de simplificación por la eliminación de la estructura del plural (*quanto costano*), como también ocurre con *mi piace* por *mi piacciono*, posiblemente percibidos como morfemas redundantes.

⁵¹² Regularización de un paradigma irregular: *io vado*/*loro *vadono* en vez de *loro vanno*.

- Nella mia scuola ci sono **pochissimi bambini che usino* il catalano fra di loro giacché la maggioranza della gente di quel quartiere è piuttosto spagnolo-parlante [B2].
- Ho deciso che dipingerò di verde il corridoio che c'è all'ingresso e che ci appenderò fotografie **che io abbia fatto* [B2].

Otro error interlingual bastante frecuente y persistente es el uso de oraciones explícitas – característico del español– en lugar de oraciones implícitas, más corrientes en italiano:

- Un'esperienza all'estero è molto apprezzata e ti apre molte porte, perciò **ti raccomando vivamente che faccia* un Erasmus, e non ti preoccupare per gli esami [B1].
- Per quanto riguarda me, **credo che sono* una persona socievole, amica dei miei amici, riflessiva ed idealista e mi piace cercare sempre un punto di vista oggettivo e onesto su tutti gli argomenti [B1].
- [...] sono innamorata della mia regione e **raccomando a tutti che la visitino* [B2].

Los errores intralinguales se deben principalmente la neutralización de la oposición entre indicativo y subjuntivo:

- Se mi inviano le foto te ne invio qualcuna **perché ci vedi* [B1].
- *Spero* di non avere fatto troppi errori e **che questa storia ti piace* [B1].
- [...] **sto aspettando che ricominciano* i corsi all'università [B2].

Régimen preposicional de los verbos: de un total de 48 errores, el 94% son interlinguales y el restante 6% intralinguales. Los primeros se pueden dividir en tres grupos:

- errores de transposición a la LE de la preposición que suele acompañar un verbo en la L1 (42% de los casos):
 - “El Coso” è un'altra sfilata che si celebra il martedì, **in cui partecipano* tutti i gruppi e tutti i personaggi del Carnevale, accompagnati dalle regine e dalle dame d'onore [B2].
 - [...] ho un rapporto con la gente **basato nel* rispetto e la sincerità [B1].
- errores de omisión de preposición (51% de los casos):
 - Quest'anno con il gruppo di italiano **abbiamo pensato andare* a Bologna, Ravenna, Venezia, Napoli ed a Capri o a Roma un fine settimana [B2].
 - **Spero avere* notizie tue presto [B2].
 - [...] dopo il 1714 Felipe V ha fatto alcune leggi per **vietare parlare* in catalano ai cittadini della Catalonia [B2].
 - **Approfitto questo momento* dopo aver cenato e prima di andare a dormire per raccontarti un po' delle tradizioni di Catalogna [B1].
- errores de adición de preposición (7%):

- **Cambiando di tema*, la cucina giapponese mi piace abbastanza, ma non vado quasi mai a mangiare in ristoranti giapponesi perché alla maggioranza dei miei amici non piace questo tipo di cucina [B1].

En cambio, los muy escasos errores intralinguales se deben a selección falsa de preposición:

- [...] quando alla fine hanno trovato una professoressa, anche lei ha preso il congedo malattia, dunque oggi devo assolutamente andarci per **provare di recuperare* tutto questo tempo! [B2]
- [...] io sono abbastanza antipatica all'inizio, dato che **non mi fido da nessuno* [B1].

Como se puede observar de los ejemplos, todos sacados de producciones de los niveles B1 y B2, se trata de errores donde la interferencia de la L1 es bastante invasiva, por lo que el riesgo de fosilización es bastante elevado.

Conectores: los errores interlinguales (68%) se deben o a la traducción literal de la palabra sin tener en cuenta los contextos de uso en italiano o a falsos amigos. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de sendas tipologías de errores:

- Traducción literal:
 - Hai conosciuto Carmen Kass??!! Guau!! Lei deve essere veramente alta! e **anche non sia*⁵¹³ la più bella, mi piace moltissimo [B1].
 - Domani devo prendere l'aereo alle 6 di mattina, e **come*⁵¹⁴ l'aeroporto è così lontano devo alzarmi alle 4.30! [B1].
 - **Per se non lo sapevi*⁵¹⁵ la lettera Ñ viene scritta così perche in latino [...] quando volevano fare il suono N forte scrivevano una *n* sopra una altra [B2].
 - [...] l'anno scorso ne abbiamo letto uno [ndr: libro] con lo stesso titolo, che parlava d'un uomo che si trovava nelle torri gemelle e dopo il disastro decide d'iniziare una nuova vita, **giacché*⁵¹⁶ la gente pensa che è morto [B2].
 - Così **sicuro che* te lo potrò tradurre, proprio oggi se vuoi! [B2].
- Falsos amigos:
 - [...] lei doveva ritornare perchè oggi aveva lezioni... comunque ha dovuto comprare un altro volo per 300 euro! **Finalmente*⁵¹⁷ il volo "barato" non lo è stato così tanto... [B1].

⁵¹³ Traducción literal del español *aunque no sea* mientras que lo correcto en italiano es *anche se non è/benché non sia/nonostante non sia...*

⁵¹⁴ Traducción literal del conector causal *como*, mientras que en italiano lo correcto es *siccome*.

⁵¹⁵ Traducción literal del español *por si no lo sabías*, mientras que en italiano habría que decir *non so se lo sai/sapevi ma...*

⁵¹⁶ Traducción literal del español *ya que*. En italiano *giacché* se utiliza raramente y sólo en registros cultos. Lo normal es *poiché* o *perché*.

⁵¹⁷ Se trata de un falso amigo muy común: en español significa *al final* de una serie de sucesos/argumentos, mientras que en italiano significa *por fin*, es decir la consecuencia última de una serie de sucesos; por lo tanto la expresión correcta en el ejemplo mencionado sería *alla fine*.

- 4 anni fa ballavo molto l'house ma adesso sono pazza *della salsa e vado *incluso⁵¹⁸ ai congressi di salsa [B2].
- *Per certo⁵¹⁹, come ti piacerebbe lavorare? Se vuoi ci possiamo fare domande su qualcosa che non comprendiamo della lingua e anche correggere le e-mail che ci mandiamo. Cosa pensi? [B1].

Los errores intralinguales (32%) se deben sobre todo a selección equivocada del conector:

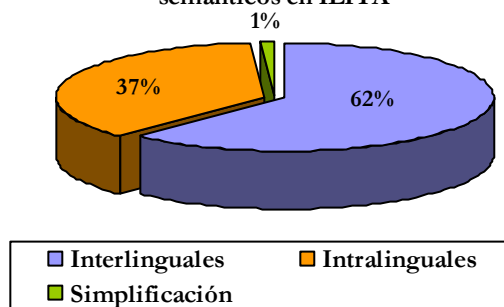
- [...] ma era tutto chiuso perché era domenica, *anziché⁵²⁰ l'ufficio turistico! [B1].
- [...] su quello che mi hai scritto nel facebook, madrileño-catalano, ti spiego un po! Guarda, *veramente⁵²¹ non si dice madrileño, si dice spagnolo/castellano [B2].
- Nel tempo libero mi piace molto leggere. Leggo romanzi *sempre che⁵²² posso ma purtroppo adesso non ho tanto tempo quanto vorrei...[B2].

5.3.3. Nivel léxico-semántico

El 63% de los 160 errores detectados en los cuatro niveles de lengua examinados son interlinguales, el 36% intralinguales y el 1% de simplificación. El escaso número de errores de simplificación (no sólo en el caso del léxico, sino en la interlengua general de estos dos grupos de aprendientes) se debe, en nuestra opinión, a la alta intercomprensión entre el

español y el italiano, que determina un mayor uso del cambio de código y de estrategias de congruencia y correspondencia para compensar alguna laguna⁵²³. En cambio, la mayoría de

Gráfico 23. Distribución errores léxico-semánticos en ILITA



⁵¹⁸ Incluso en italiano significa *incluso* dentro de un grupo, mientras que en español es un conector que se emplea para añadir/reforzar la información. En italiano el conector correcto en estos contextos es *perfino*, *addirittura* o, más sencillamente, *anche*.

⁵¹⁹ Otro falso amigo insidioso: *per certo* en italiano se emplea cuando algo se considera seguro (*dare per certo qualcosa*), mientras que en español *por cierto* se emplea para mencionar algo que viene al caso de lo que se está diciendo, lo que en italiano se expresa con *a proposito*.

⁵²⁰ El aprendiente confunde el sentido adversativo de *anziché* con el excluyente de *tranne, eccetto, salvo*.

⁵²¹ En italiano *veramente* no se usa en este contexto, donde es más correcto *in realtà, a dire il vero*.

⁵²² En italiano es un conector que indica una condición necesaria para hacer algo y va acompañado de subjuntivo, mientras que en español en este caso se lo está utilizando como conector temporal con el significado de *todas las veces que.../cuando*.

⁵²³ Estas dos estrategias ocasionan muchos errores de transposición de la L1.

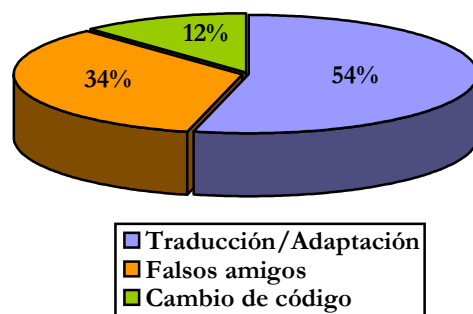
los errores intralingüales se deben a ignorancia de las connotaciones textuales y de registro de algunos vocablos.

Los errores interlingüales son todos de transposición de vocablos de la L1 a la LE y, a su vez, se dividen en traducciones literales o adaptaciones de palabras de la L1 (54%); falsos amigos (34%) y cambios de código (12%).

A continuación recopilamos algunas muestras de las distintas tipologías de errores interlingüales; cabe subrayar que se han incluido en la categoría de los falsos amigos sólo aquellos vocablos que

presentan un significante parecido en la L1 y LE pero que tienen un significado diferente y, en su clasificación, por razones de espacio y simplificación, no se ha ahondado en su diferente distribución en los dos idiomas.

Gráfico 24. Tipologías errores léxicos interlingüales en ILITA



- Falsos amigos, o sea palabras existentes en la LE pero con un significado diferente del que se quiere expresar:
 - Io vado al *supermercato⁵²⁴ il mercoledì, perché non ho *classe⁵²⁵ [A1].
 - [...] ma io sono di Zamora, è molto piccola e [...] anche se è una città sembra un *popolo⁵²⁶ [A1].
 - Il nostro *ospedale⁵²⁷ *stava accanto della piazza San Pietro [A2].
 - Abito a Santa Perpetua de Mogoda, un nome un po' *largo⁵²⁸ per un piccolo comune vicino a Barcelona [A2].
 - Come stai? *Perdona⁵²⁹ per non poterti rispondere prima [A2].
 - Mio marito, poverino, alla fine si è abituato (per forza) ed anche lui *sfrutta con⁵³⁰ queste riunioni familiari [B1].

⁵²⁴ Cambio de código, en italiano es *supermercato*. También podría atribuirse a adaptación fonológica.

⁵²⁵ *Classe* en italiano es el aula de una escuela o instituto o el grupo de alumnos en su conjunto; en este contexto lo correcto es *lezione*.

⁵²⁶ *Popolo* en italiano significa *población*. La confusión se debe a la polisemia de *pueblo* en español. Lo correcto en este contexto es *paese*. Este falso amigo tiene su correspondiente en *país* por *pueblo* en la interlengua de los italianos.

⁵²⁷ El origen de este error hay que buscarlo en la palabra *hospedaje*; *ospedale* en italiano significa *hospital*.

⁵²⁸ Se trata de un falso amigo muy frecuente y existente en la interlengua de sendos grupos de aprendientes: *largo* en italiano significa *ancho*. La traducción italiana de *largo* es *lungo*.

⁵²⁹ La inadecuación consiste en que el verbo *perdonar* en italiano tiene una intensidad semántica mayor que en español; lo correcto en contextos como el del ejemplo es *scusa*.

⁵³⁰ Confusión entre el verbo español *disfrutar con algo* y el italiano *sfruttare*, que significar *explotar a alguien*.

- [...] ho pensato che magari *fosse bello farti conoscere quanto è bella la storia del *padrone⁵³¹ di Catalogna, che è Sant Jordi [B1].
- [...] ma dopo qualche *successo⁵³² ho capito che la vita non funziona così, e che non ti puoi fidare [B1].
- Abbiamo una grande tradizione industriale che col *passo del tempo si è trasformata *attendendo⁵³³ alle necessità della popolazione [B1].
- Dopo pranzo ho fatto un sonnellino e adesso mi sento proprio *ricoverata⁵³⁴, pronta per cominciare un'altra settimana [B2].
- Allora, questo uomo diventa la vittima di un piano per confondere la stampa rosa e così mantenere in segreto il *romanzo⁵³⁵ tra un imprenditore sposato molto potente e una top model [B2].
- Questi sono gruppi e cantanti spagnoli con *lettere⁵³⁶ chiare che si capiscono bene [...] [B2].
- Errores debidos a traducción literal de la L1 con mayor o menor adaptación fonética a la LE, creando palabras inexistentes:
 - Qui siamo molti *studianti, molti [A1].
 - Nel nord di Catalogna si trovano i Pirenei, dove puoi andare a fare qualche sport (*escalata, sci alpino, di fondo...) [A1].
 - Sono più o meno bassa (160 cm) e magra. Ho *il capello castano e lungo [A2].
 - Roberta, la mia *professora, ci ha spiegato la possibilità di avere un compagno per mettere in pratica la lingua...[A2].
 - Come piatto tipico puoi trovare “l'all i oli”, che è una *mescola tra un uovo, un po' d'olio e aglio [A2].
 - Io avrò sicuramente tre settimane di vacanza e andrò *alla spiaggia qualche giorno con i bambini [A2].
 - Se cerchi su www.ryanair.com ogni tanto ci sono super *discounti e puoi volare per 1 euro! [B1].

⁵³¹ El error se origina de la confusión entre *padrone* (esp. dueño) y *patrono* (esp. patrón).

⁵³² *Successo* en italiano significa *éxito*, mientras aquí la referencia es a algún *suceso*.

⁵³³ *Attendere* en italiano significa *esperar* y la confusión se debe al parecido entre el significante del verbo italiano *attendere* y el español *atender*.

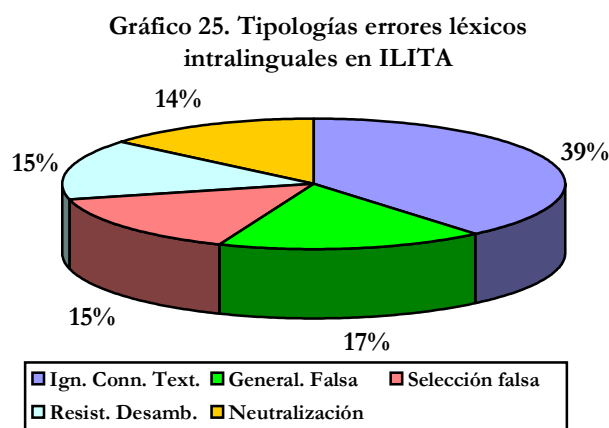
⁵³⁴ *Ricoverata* en italiano significa *hospitalizada*. El origen de este error está en el adjetivo que se forma del participio pasado del verbo *recuperarse* en el sentido de “volver a un estado de normalidad después de haber pasado por una situación difícil” (DRAE). Lo correcto en italiano es *riposata*.

⁵³⁵ *Romanzo* en italiano significa *novela*, mientras que el aprendiente aquí quiere decir *romance*, que en italiano se traduciría con *flirt/relazione/avventura*.

⁵³⁶ *Lettere* en italiano significa *cartas* mientras que aquí el aprendiente quiere decir *letras de las canciones*, es decir *i testi/le parole*.

- Sono bionda con i capelli corti, occhi marroni, **complessione* forte (dai, diciamolo così che suona un po' più elegante...) [B1].
- Il turismo in Catalogna si può trovare sul mare, più di 300 km di costa e belle spiagge con tutti i servizi che **bisogni* per passare delle vacanze indimenticabili [B1].
- C'è anche il Don Juan Tenorio, di Zorrilla (secolo XIX): siamo nel Romanticismo. Questo personaggio, invece, grazie alla **intervento* di una donna, Doña Inés, non è condannato [B2].
- Ho deciso che **pinterò* di verde il corridoio che c'è all'ingresso [B2].
- Beh, **portati* bene! [B2].
- Come ti sono andati gli **esamin*⁵³⁷? [B2].
- Cambio de código, o sea palabras de la L1 que se utilizan como estrategia compensatoria, aunque en algunos casos parece que la L1 interfiera sin que los aprendientes sean conscientes de ello:
 - Anche io rifletto troppo! Sono quasi **hiperracionalista*, ma non lo vedo come difetto...quello è **di* persona matura, no? [A2].
 - [...] mi piace fare dei viaggi, soprattutto andare in Italia, dove faccio acquisti di pasta, formaggio (pecorino, mozzarella, **parmesano*), libri e film [A2].
 - Voglio scusarmi per il ritardo della mia risposta al tuo **correo* [A2].
 - Il tuo esame di **derecho* era oggi, vero? [B1].
 - Josep abita a Oviedo (Asturias), questa regione si trova al nord della **peninsula* ed è bellissima [B2].
 - Il gelato **artesanal* non mi piace, anzi non mi piace né il gelato né il dolce [B2].

Los errores intralinguales se deben a ignorancia de las connotaciones textuales (39%); a generalización falsa de normas de composición y derivación de palabras (17%); a selección falsa por similitud léxica (15%); a resistencia a desambiguar (15%) y a neutralización (14%).



⁵³⁷ No creemos que el aprendiente haya querido utilizar un diminutivo italiano (*-ino, -ini, esamino, esamini*), sino que tendemos más a pensar que esta palabra sea el resultado de la traducción/adaptación de *exámenes*. Esta convicción procede de la experiencia de haber escuchado la pronunciación esdrújula de la palabra /ezámini/ (**esámini*) mientras que si fuera el diminutivo italiano se pronunciaría como una llana /ezamini/ (*esamini*).

A continuación se ofrece una muestra por cada una de estas categorías:

- Errores debidos a ignorancia de las connotaciones textuales:
 - Questo week-end vado a **visitare* i miei genitori [A1].
 - Sai che a Barcelona il tempo di solito è caldo e gli inverni sono abbastanza **tenui*, ma abbiamo avuto delle settimane particolarmente fredde [A2].
 - [...] non andrò al viaggio a Roma che volevo fare con alcuni compagni di classe perché **la mia donna* non si sente bene e non posso lasciarla sola con il bambino [A2].
 - Per questo motivo, il comune sta studiando la possibilità **d'instaurare* l'ecopass [B1].
 - Di carattere sono un po' **sfiduciata* con la gente che non conosco, e a volte un po' introversa ma sono molto amica dei miei amici e quando qualcuno ha qualche problema mi piace aiutarlo ed essere una buona amica [B1].
 - Per **celebrare* il compleanno di mio fratello, ho cucinato una torta di cioccolato [B2].
 - La nostra **capitale* è Barcellona, dove abitano circa 1.600.000 persone. Le altre tre capitali della Catalogna sono Girona, Lleida e Tarragona [B2].
- Errores debidos a generalización falsa de normas de composición y derivación:
 - È una bella città, ma il suo **sconveniente* è che non ha spiaggia! [A2].
 - [...] sono andata a fare migliaia di **foti* a tutti i giornalisti... [B1].
 - Ecco una piccola lezione di etimologia. Non te ne darò più perché magari sono un po' **annoiante*, ma ho pensato che visto quanto è importante per noi spagnoli la lettera Ñ bisognava fare una breve menzione alla sua storia [B1].
 - [...] i Pirenei Catalani offrono dei paesaggi spettacolari ai **suoi visitanti* [B1].
 - [...] per Pasqua con i miei amici vogliamo andare al nord di Catalogna e stiamo cercando **alloggiamento*, ma per quei giorni quasi tutte le case rurali sono piene [B1].
 - Queste vacanze sono state molto gradevoli perché ho potuto fare delle cose che a volte non faccio per **manca* di tempo [B2].
- Errores debidos a selección falsa:
 - Mi piacciono le cose ordinate, ma **solo* ho una cosa disordinata: **la mia tavola* [...] ma un giorno ordino tutto [A2].
 - In Spagna generalmente la notte del 24 si cena tutta la famiglia insieme (è assolutamente **obbligato* cenare con la famiglia) [B1].
 - Oggi, se non hai un parcheggio privato vicino a casa, devi **spegnere* circa 30 minuti per trovarne uno [B1].
 - **Sommergere le uve passe* in acqua per mezz'ora affinché si idratino [B2].
 - Ho degli amici che hanno due bambini. Il più grande ha cinque anni e si chiama Marc e il piccolo ne ha due e si chiama Jordi. Io sono la **patrigna* [B2].

- Errores debidos a resistencia a desambiguar:
 - **Spero* la tua risposta, un bacio [B1].
 - Veramente parli benissimo lo spagnolo! Io sono un po' un disastro con l'italiano e posso capire tutto, però poi per scrivere... (**aspetto*⁵³⁸ che al meno possa capire...) [B1].
 - [...] ho capito che la vita non funziona così, e che non ti puoi fidare di **qualsiasi*⁵³⁹ [B1].
 - Per fare il professore nell'università **si ha bisogno di fare*⁵⁴⁰ una post-laurea di 3 anni, ma, per il momento, non è il mio obiettivo [B2].
- Errores de neutralización:
 - Il nostro viaggio a Roma è stato un piacere. Sono felice perchè abbiamo **guardato*⁵⁴¹ tante opere d'arte [A2].
 - Sicuramente **andrò*⁵⁴² nuovamente in Italia quest'anno [B1].
 - Neanch'io ho fortuna nel gioco. Nella lotteria di Natale non ho **guadagnato*⁵⁴³ niente [B2].

El análisis de errores que se ha presentado en este capítulo ha de entenderse como un abanico representativo de las características idiosincrásicas de la IL de aprendientes italianos de español/LE y españoles de italiano/LE que ha servido de base para la programación de las intervenciones en la IL planteadas en el capítulo 4 y cuyos resultados se presentan en los capítulos 6 y 7.

⁵³⁸ Este error y el del ejemplo siguiente se deben a la polisemia del verbo español *esperar* que se traduce al italiano con *aspettare* (esperar a alguien) y *sperare* (tener esperanza).

⁵³⁹ Resistencia a desambiguar los indefinidos *chiunque* y *qualsiasi*. En este caso habría que decir: *non ti puoi fidare di chiunque/ non ti puoi fidare di qualsiasi persona*.

⁵⁴⁰ Resistencia a desambiguar el uso de *avere bisogno di qualcosa/ qualcuno* y *bisogna + infinitivo* para la expresión de la obligación en italiano. En este caso las estructuras correctas serían: “*è necessario/ si deve/ bisogna fare*”.

⁵⁴¹ Neutralización de la diferencia de significado entre *vedere* y *guardare*.

⁵⁴² Neutralización de la diferencia entre *andare* y *venire*. Teniendo en cuenta que el aprendiente está en España y que el destinatario de su mensaje está en Italia el verbo correcto es *verrò*.

⁵⁴³ Este error también podría ser el resultado de la interferencia del verbo *ganar* que en español está en distribución inclusiva con respecto al italiano que, según los contextos, requiere *vincere* o *guadagnare*.

CAPÍTULO 6.

ANDAMIAJE MUTUO, CALIDAD DE LA INTERACCIÓN Y AVANCE DE LA INTERLENGUA

El objetivo de este capítulo es el de analizar las características del andamiaje entre parejas de aprendientes adultos italianos de ELE y españoles de ILE que trabajaban en e-tándem por correo electrónico en la revisión mutua de producciones escritas. Por andamiaje se entiende cualquier estrategia didáctica llevada a cabo a través del diálogo colaborativo en que un aprendiente más competente puede ayudar a un novato a adquirir niveles más altos de autorregulación, es decir llegar a tomar conciencia de sus dificultades en la LE que esté aprendiendo y desarrollar estrategias para resolverlas de manera autónoma. La retroalimentación, y el metalenguaje que de ella se origina, son dos componentes básicos del andamiaje que nos permiten observar las hipótesis de los aprendientes mientras intentan resolver problemas de carácter lingüístico; en otras palabras, nos abren una ventana privilegiada sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El andamiaje es un tipo de interacción social orientada al fomento del aprendizaje mutuo: desde este punto de vista las actitudes del compañero más competente para con el que lo es menos repercuten en la calidad de la interacción, ya que para que ésta logre activar algún proceso cognitivo los aprendientes tienen que estar involucrados de manera consciente en este tipo de actividad. En el análisis del andamiaje entre aprendientes de lenguas afines también hay que tener en cuenta la relación entre afinidad lingüística y calidad de la retroalimentación, ya que la intercomprensión entre el español y el italiano reduce al mínimo la negociación del significado y favorece una retroalimentación más centrada en la forma.

6.1. El andamiaje mutuo: criterios de análisis

Los datos y ejemplos de andamiaje en que se basa el estudio que presentamos a continuación se han extraído de un corpus de interacciones recogido a lo largo de siete meses en 24 parejas de aprendientes nativos/no nativos de español e italiano, cada uno de los cuales estaba aprendiendo la lengua del otro. Los niveles de competencia de las 24 parejas van del A1 al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

(MCERL) y están repartidos como sigue: 4 parejas de nivel A1; 7 de nivel A2; 6 de B1 y 7 de B2: el nivel de competencia atribuido se refiere al que demostraron tener los aprendientes al principio del proyecto a través de un test de diagnóstico. Estas 24 parejas están repartidas, a su vez, en un grupo experimental (GE, 11 parejas) y otro de control (GC, 13 parejas). En este primer apartado se traza un cuadro general de las características del andamiaje de ambos grupos en los primeros tres meses de interacción (del 15/12/2008 al 15/03/2009) con el objetivo de ver en qué medida los comportamientos de los participantes reflejan las actitudes deseables en la relación experto-novato enumeradas en la Escala de Lidz (1991) (Cuadro 30). En esta fase de la experimentación, para la revisión mutua de los textos, tanto el GE como el GC recibieron sólo las instrucciones previstas por el método e-tándem (Cuadro 29); a la luz de los resultados obtenidos tras esta primera fase de observación y con el objetivo de promover el incremento de la calidad del andamiaje, a partir del tercer mes se introdujo una variable cuyos detalles y efectos se analizan el apartado 6.3.

CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE MI COMPAÑERO

3. Corregir sólo los errores que me parecen más graves.
4. No corregir más de 5 o 6 errores en cada texto.
5. Marcar el error y la corrección con colores diferentes.

Cuadro 29. Instrucciones generales sobre la modalidad de corrección en tándem (GE + GC)⁵⁴⁴

Antes de presentar el análisis de los datos, cabe recordar que la interacción en e-tándem se concretizaba a través del correo electrónico y que éste, al ser un medio de comunicación asincrónico con características tanto de la oralidad como de la escritura, ha determinado un tipo de andamiaje bastante fragmentario, que se caracteriza por un metalenguaje más sintético que el que se daría oralmente, en el que los rasgos prosódicos y no verbales de la comunicación están reemplazados, en parte, por signos gráficos (exclamaciones, mayúsculas, emoticonos). Como plantilla de análisis del andamiaje se ha utilizado la adaptación de la Escala de Lidz (1991) elaborada por De Guerrero y Villamil (2000)⁵⁴⁵, en la cual, por razones prácticas, hemos reducido a diez las doce actitudes deseables del interlocutor más experto con respecto al novato⁵⁴⁶. En los apartados 6.2. y 6.3. presentamos

⁵⁴⁴ Reproducimos aquí sólo la versión en español y recordamos que todos los materiales se enviaban a los aprendientes en ambos idiomas. Véase cap. 4, apartado 4.2, cuadro 11.

⁵⁴⁵ Véase cap. 2, pág. 86, cuadro 3.

⁵⁴⁶ Se han excluido de este análisis las actitudes de ‘perspicacia’ (*transcendence: helping the child make associations to related past experiences and project himself or herself into the future*) y ‘compartir experiencias’ (*sharing of experiences:*

un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos observando en qué medida las actitudes deseables indicadas en el cuadro 30 se han manifestado antes y después de la introducción de la variable denominada de ‘intervención indirecta’ orientada a la mejora de la calidad de la interacción.

1. *Intencionalidad*: intentar mantener la interacción, captar la atención del interlocutor y manifestar la voluntad de cumplir con el objetivo planteado.
2. *Significatividad*: destacar lo que se considera importante que el interlocutor observe, señalar las diferencias relevantes ofreciendo información detallada al respecto.
3. *Punto de vista*: intentar ver lo que se está haciendo con los ojos del interlocutor.
4. *Control de la tarea*: gestionar la actividad de manera que el interlocutor-novato llegue a solucionar el problema activando las estrategias necesarias.
5. *Aprobación*: mantener alta la autoestima del interlocutor/novato.
6. *Reto*: mantener la dificultad de la actividad dentro de la ZPD del interlocutor-novato: no demasiado fácil pero tampoco demasiado difícil para evitar el desánimo y la sensación de incapacidad.
7. *Diferenciación psicológica*: desplazar la atención de la figura del mediador (tutor experto) a la del interlocutor-novato; evitar la competencia con el interlocutor-novato.
8. *Sintonía*: entender la actitud y el estado de ánimo del interlocutor-novato y comportarse conforme a ello, intentando entrar en sintonía.
9. *Participación afectiva*: manifestar afecto hacia el interlocutor-novato y expresar participación en lo que se está haciendo juntos.
10. *Cambio*: comunicar al interlocutor-novato sus progresos y avances.

**Cuadro 30. Simplificación nuestra de la Escala de Lidz (1991)
ya adaptada por De Guerrero y Villamil (2000)⁵⁴⁷**

6.2. Análisis del andamiaje antes de la introducción de la variable de intervención indirecta

Dentro del grupo de actitudes reunidas bajo la etiqueta ‘intencionalidad’ interpretamos como ‘voluntad de cumplir con el objetivo planteado’ las declaraciones de entusiasmo de los aprendientes acerca de su participación en el proyecto e-tándem; este parámetro es

telling the child about an experience or thought that the mediator had and of which the child is not aware). C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (2000), ob. cit., pág. 53.

⁵⁴⁷ La traducción es mía y me considero responsable de cualquier interpretación errónea del texto original.

complementario al de la regularidad en la frecuencia de los intercambios, entendidos éstos como intentos de ‘mantener la interacción’, mientras interpretamos como formas de ‘captar la atención del novato’ el código de marcación de los errores que cada pareja elaboró.

A continuación presentamos algunos ejemplos concretos: en muchos casos han sido formulados en la LE del emisor (o sea la L1 del destinatario), lo que se podría interpretar como una manifestación más de voluntad de participar, además de una estrategia de cortesía hacia el interlocutor. Para mantener la frescura y la autenticidad comunicativas, transcribimos los textos en su forma original, tal y como fueron formulados por los aprendientes⁵⁴⁸:

[...] estoy muy feliz de la posibilidad de escribirte, de recibir consejos sobre la lengua española y, si quieres, de aconsejarte sobre el uso de la lengua italiana. [...] Espero en tu respuesta, en tus eventuales correcciones y en muchas informaciones sobre tu personalidad. (Pareja 3, A2, GC, escrito en la LE del emisor).

Sono molto contento di partecpare in questo progetto, ho molta voglia d'imparare la vostra lingua e le vostre abitudini. [...] E non so che dire... aspetto che questo progetto sia molto utile per noi due [...] Se vuoi, possiamo correggerci questi esercizi che facciamo; tu mi dici quello che ho sbagliato e io faccio lo stesso. Così credo che impareremo un po' meglio le nostre lingue, ok? Per la prossima volta possiamo parlare di musica, se ti pare. A presto!! (Pareja 4, A2, GC, escrito en la LE del emisor).

Estoy segura de que este trabajo será muy útil y divertido a lo mismo tiempo. Si tienes dudas en italiano estoy aquí para intentar aclarártelos [...] Con respecto a nuestro trabajo, estoy de acuerdo contigo: si tienes alguna pregunta, pregúntala y cuando hay algunos errores corrígelos sin temor! Ahora subrayo tus errores y los corrijo aquí (no son todos errores, sino también expresiones que suenan mejor de otra forma). Cuando quieres, puedes hacer lo mismo con esta e-mail y la anterior. (Pareja 3, B1, GE, escrito en la LE del emisor).

[...] He decidido tomar parte al proyecto tandem porque me gusta conocer siempre a nueva gente y también porque podría ser muy útil para aprender esta lengua [...] sí, efectivamente creo que sea un poquito fastidioso corregir los errores cuando nos escribimos pero es la única manera para aprender algo, sino no puedo entender donde tengo que mejorar... espero que con calma mi español mejorará así no tienes mas remedio que hacer este trabajo aburrido. Esta tarde te enviaré mi texto así puedes corregirlo... he puesto también algunas fotos, quizás será menos aburrido leerlo y corregirlo... (Pareja 4, B1, GC, escrito en la LE del emisor).

Querida Laura, te reenvío tu primer correo con las correcciones. Si tienes alguna duda sobre lo que he corregido, por favor, dímelo y lo comentamos. Cuando puedas, te agradecería que también me corrigieras mis e-mails. Estoy segura que esto nos ayudará a las dos a aprender mejor el otro idioma. (Pareja 2, B2, GE, escrito en la L1 del emisor).

[...] sono Joan, il tuo "compagno di viaggio" nel progetto Tandem; anche io sono felice di conoscerti, è un'opportunità che abbiamo per usare la lingua che stiamo apprendendo. Questo

⁵⁴⁸ A lo largo de todo el capítulo transcribiremos los textos de los aprendientes en su forma original sin señalar de ningún modo las incorrecciones presentes, ya que nuestro objetivo no es el análisis de los errores sino de la interacción. Además, destacar los errores dificultaría la lectura y la discriminación entre lo señalado por los aprendientes y lo marcado por el profesor.

mi piace. [...] Vorresti che ci correggiamo qualche errore che facciamo? Sarebbe bene per renderci conto di quello che possiamo migliorare (Pareja 1, B2, GC, escrito en la LE del emisor).

Credo che la finalit  del progetto sia poter praticare la lingua (italiana, nel mio caso, e spagnola, nel tuo) e imparare dagli errori. Ma se non correggiamo le email dell'altra, non sappiamo se ne abbiamo fatto. Non ti pare? Dunque allegato troverai il documento con la tua email corretta. Se c'  qualcosa che non capisci, dimmelo, ok? Potresti correggere tu le mie anche? (Pareja 2, B2, GC, escrito en la LE del emisor).

De las 24 parejas analizadas tan sólo 6 no manifestaron de manera explícita su interés y voluntad de cumplir con los objetivos del proyecto y, más en concreto, con la necesidad de ayudarse mutuamente a través de la revisión de sus producciones escritas en un período de tiempo preestablecido. Sin embargo, este dato no se puede interpretar en términos absolutos porque, de hecho, 5 de estas 6 parejas mantuvieron una interacción regular en el período de tiempo observado. Si tenemos en cuenta, además, que de estas 6 parejas tan sólo 1 no elaboró ningún código de marcación del error (o sea se escribían pero no se corregían), podemos concluir que al comienzo del proyecto el grado de intencionalidad era muy alto. Corrobora esta afirmación el dato de que sólo 5 parejas de 24 mostraron cierta discontinuidad en el mantenimiento de la interacción, pese a que 4 de ellas hubiesen declarado explícitamente su voluntad de cumplir con el objetivo planteado.

Los aspectos gráficos de la retroalimentación –por el tipo de andamiaje que estaban llevando a cabo las parejas e-tándem– son interpretables como formas de llamar la atención que el interlocutor más competente utiliza con el novato. El 79% (19 de 24) de las parejas utilizaron colores diferentes para marcar el error y la solución correspondiente, que solían poner al lado entre paréntesis; de éstas, 2 parejas, además, prefirieron subrayar el error que ya habían marcado con color diferente y escribir la corrección en mayúsculas. Una pareja se limitó a subrayar el error y a escribir la corrección en mayúsculas, sin utilizar ningún color; 2 parejas tachaban el error con rayas y agregaban la solución en subrayado, negrita u otro color dependiendo de los casos y, por último, 2 parejas sobrescrib an el error con un color diferente⁵⁴⁹, lo que obligaba a una meticulosa comparación con el original en busca del error que habían corregido. La mayor o menor marcación del error es un indicador de la percepción que el revisor tiene de la función de la retroalimentación: un mayor uso de recursos gráficos indica una mayor voluntad de llamar la atención y, por lo tanto, un grado más alto de concienciación acerca de su potencial utilidad. En otras palabras se trata de una

⁵⁴⁹ Una de estas dos parejas era la que al principio no se corregía y, cuando fue invitada a hacerlo, lo hizo sobrescribiendo el error con un color diferente.

corrección hecha ‘pensando’ en el interlocutor, con un sano intento colaborativo; en cambio, un menor uso de recursos gráficos indica una escasa percepción de la utilidad de la función de la retroalimentación por parte del revisor, ya que la menor visibilidad del error hace más difícil su reconocimiento para el destinatario y denota una actitud poco colaborativa por parte del revisor.

Cinco parejas elaboraron un código de marcación de los errores bastante articulado, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

[nativa italiana]: Muchas gracias por la corrección, yo he correcto también la tu e-mail:

Amarillo = las palabras escritas incorrectamente

Rojo = los errores de gramática

Verde = los pronombres personales que no son necesarios

Azul = los acentos

(Pareja 2, A1, GC, escrito en la LE del emisor).

[nativo español]: Che ti sembra si facciamo un codice di colore per correggere i e-mail?

[nativa italiana]: En efecto yo también había pensado utilizar dos diferentes colores:

rojo: palabras o estructuras erradas

negro evidenciado de amarillo: solución

palabras o estructuras subrayadas: palabras o estructuras que no están completamente erradas, pero que pueden ser sustituidas con alternativas más correctas.

(Pareja 2, A2, GE, escrito en las respectivas LEs de los emisores).

Con respecto a la significatividad, es decir ‘destacar lo que se considera importante que el interlocutor observe ofreciendo información detallada’, cabe apuntar que, pese a la recomendación de no señalar más de 5 o 6 errores por texto y de destacar tan sólo los que consideraban más ‘graves’, la casi totalidad de los aprendientes (9 de las 11 parejas del GE y 12 de las 13 del GC) corrigieron todos los errores de sus compañeros; además, 9 de las 24 parejas (5 del GE y 4 del GC) solían completar sus correcciones con comentarios y explicaciones acerca de los errores.

El aspecto de la lengua que más les llamó la atención y que, por lo tanto, corrigieron de manera más constante y puntual fue la ortografía; cabe decir que es un elemento cuya corrección surge bastante espontánea y no requiere ningún esfuerzo por parte de un nativo. El segundo aspecto más corregido es el léxico: en este caso es interesante observar la mayor capacidad del revisor de inferir el significado intencional del emisor debido a la afinidad lingüística, lo que por un lado ha determinado una reducida necesidad de negociar el

significado y, por otro, le ha permitido al revisor nativo brindar una retroalimentación más inmediata⁵⁵⁰:

Prima mi fidavo **presto dagli** *subito degli* altri...ma dopo qualche **successo** *disguido/fatto accaduto* ho capito che la vita non funziona così, e che non ti puoi fidare di **qualsiasi** *chiunque*.
(Pareja 1, B1, GC).

En los dos ejemplos que siguen el idioma utilizado es otro indicador de la voluntad de llamar la atención del novato: en el primero el revisor ofrece retroalimentación en la L1 de su interlocutor poniendo, al lado de la traducción del significado en italiano, la reformulación correcta en español; en el segundo hace explícito en la L1 del destinatario su esfuerzo por inferir el significado:

[...] sí, en la noche vieja comemos lentejas y embuchado de carne de cerdo por buen **auspicio**.[...] y en España ¿que hacéis por buen **auspicio**? [*benché sia ben scritto, è più normale dire: per avere buona fortuna ¿Qué hacéis para tener buena suerte?*] (Pareja 3, A2, GE, escrito en la LE del emisor).

La foto es bonita! Ahora conozco la cara de la persona con la que hablo cada semana... tu mujer de veras parece muy dulce y **solar**! [*non capisco, può essere 'radiante'?*] (Pareja 2 A2, GE, escrito en la LE del emisor).

El tercer aspecto más corregido es el morfosintáctico y es en esta dimensión de la lengua donde más se quería estimular la reflexión metalingüística para que los aprendientes tomaran conciencia de simetrías y asimetrías entre la L1 y la LE. En algunos casos, como era de esperar, los revisores se dieron cuenta de su incapacidad de hacer explícito su conocimiento implícito de la L1 y se esforzaron por brindarle una explicación coherente a su compañero;

[...] Non é difficile per me farti la correzzione dei tuoi testi, però si è difficile darti spiegazioni sulla grammatica [...] È certo che posso dirti come si dice qualcosa in spagnolo, però non posso mostrarti correttamente le regole. (Pareja 2, A2, GE, escrito en la LE del emisor).

Spero di non aver commesso errori nella spiegazione di questi aspetti della grammatica italiana; purtroppo mi rendo conto di saper parlare e scrivere correttamente, ma di essere in gran difficoltà nel momento in cui devo spiegare il perché utilizzo determinati tempi verbali piuttosto che altri o il motivo per cui adotto alcune strutture invece che altre. Credo che la soluzione sia comprare una grammatica italiana e ripassare di tanto in tanto gli aspetti grammaticali che mi risultano più controversi! (Pareja 2, A2, GE, escrito en la L1 del emisor).

⁵⁵⁰ En todos los ejemplos de andamiaje que presentamos de aquí en adelante, prescindimos de los colores y otros signos gráficos utilizados por los aprendientes en sus distintos códigos de marcación del error y, por razones de homogeneización gráfica, aun respetando las marcaciones originales, señalamos en negrita el error y al lado, en cursiva, la corrección.

En otros casos –la mayoría– se limitaron a dar la versión correcta o a reformular una frase sin más:

Cuando **las lecciones son terminadas** *termino las lecciones*, corro (en el real significado de la palabra) a la escuela de baile, donde mis niñas de baile moderno me esperan. (Pareja 1, A1, GE).

Tengo solo un hermano que tiene 30 años, se llama Marco y **está por casarse** *va a casarse/ está a punto de casarse/ se casará pronto* (Pareja 2, A2 GC).

[...] **devo andare a** tanti posti *devo andare in tanti posti*, **vedere a** tanta gente... *vedere tanta gente uf...* (Pareja 1, B1, GE).

È proprio grazioso: è cicciotto, ha i capelli ricci e biondi, **sempre è allegro** *è sempre allegro* e gli piace tanto che io **li** legga *gli* legga delle fiabe (Pareja 2, B2 GE).

El tipo de información detallada que ofrecían consistía sobre todo en la explicación de reglas ortográficas, gramaticales o de usos léxicos y en muy pocas ocasiones intentaron identificar las interferencias de la L1 en los textos de sus compañeros. Veamos algunos ejemplos de éstas:

Nella frase ‘conozco cuatro idiomas: Inglés, Francés, Alemán y un poquito de Español’ penso che sarebbe meglio utilizzare il verbo ‘saber’ (‘sapere’) o ‘hablar’ (‘parlare’). Per esempio, puoi dire: ‘sé cuatro idiomas: inglés, francés, alemán y un poquito de español’ oppure ‘hablo cuatro idiomas: inglés, francés, alemán y un poquito de español’. Questo è così perché il verbo ‘conocer’ si utilizza in spagnolo quando vuoi dire ‘conocer a alguien’ (‘conoscere qualcuno’) oppure ‘conocer algún lugar’, ‘conocer Italia’ (‘conoscere l’Italia’). Inoltre, in spagnolo non è necessario mettere la prima lettera d’una lingua in maiuscolo, dunque devi scrivere ‘inglés, francés, alemán y un poquito de español’. Scusami se le mie spiegazioni non sono molto chiari, ma è un pò difficile per me farli in italiano. Se hai qualche dubbio, già lo sai, domandami! :) (Pareja 1, A2, GE, escrito en la LE del revisor).

Ti ho disegnato con Excel una linea del tempo dove puoi vedere i principali tempi verbali che si utilizzano in spagnolo, ed in più un documento in formato Word. Spero che ti servi d’aiuto anche se mia moglie dice che può essere che ti faccia sbagliare di più (Pareja 2, A2, GE, escrito en la LE del revisor).

L’accento che si usa in spagnolo non è mai aperto, questo è: ` . Invece si usa sempre questo: ´. Allora, quando tu dici: ‘podrás’, si deve scrivere ‘podrás’. Non so se conosci le regole di accentuazione spagnole. Una volta che le hai imparate è molto facile sapere quando si mette l’accento e quando no. [Ndr: sigue explicación de las reglas de acentuación con ejemplos] (Pareja 2, B1, GE, escrito en la LE del revisor).

Del gobierno no quiero hablarte porque no estoy de acuerdo con las reformas que está **haciendo** o mejor con las reformas que no está **haciendo** (*en vez de utilizar el verbo hacer, prueba por ej: reformas que está llevando a cabo, que está promoviendo, que está efectuando, que está realizando , son verbos más cultos que te ayudarán a enriquecer tu vocabulario*) (Pareja 2, B1, GE, escrito en la L1 del revisor).

Ho tanti progetti in mente! Prima di tutto voglio venire in Italia al più presto, perché **veramente** (*nel linguaggio parlato e scritto non funziona in questo contesto*) è da due anni che non ci vado, e mi manca tutto. [...] È da due anni che passo **le** l’estate là (*è un sostantivo femminile e*

in questo caso singolare, quindi 'l' sta per 'la'), e veramente ne sono fiera. [...] Là ci sono spagnoli ed anche turistici (il sostantivo corretto è 'turisti'; 'turistici' è l'aggettivo plurale), ma è meglio di Barcellona nel senso che non tutti sono italiani. [...] Spero la tua risposta (forse volevi dire 'aspetto'; altrimenti si dice 'spero in una tua risposta') (Pareja 1, B1, GC, escrito en la L1 del revisor).

Con respecto a la tercera actitud deseable según la escala de Lidz, se puede afirmar que son contados los casos (21%, 5 parejas de 24) en que el revisor intenta asumir el punto de vista del novato:

Una altra cosa che ho visto che andate in difficoltà è sapere la differenza tra il verbo 'ser' e 'estar'. Non puoi mai dire **Yo soy contenta** porque el verbo 'ser' no se utiliza para estados de ánimo. El verbo 'ser' se utiliza para atribuir por ejemplo rasgos físicos de las personas: *Soy rubia, soy tenaz, soy una persona solitaria, soy alto, soy bajo, soy delicado.... pero estoy contento, estoy solo, estoy aquí, estoy en Barcelona* pero *soy* de Terrassa. So che questo deve essere abbastanza difficile di capire per voi, ma penso che praticando riuscirai a usare questi verbi in un modo corretto (Pareja 2, B1, GE, escrito en la LE del revisor)⁵⁵¹.

Los errores más graves son los de los verbos auxiliares (haber/ser) que son muy difíciles en italiano, lo comprendo... luego unas palabras con las letras dobles como siempre! :) pero es mono cuando siento palabras italianas sin letras dobles, porque ¡son mucho más dulces! (Pareja 1, B2, GC, escrito en la LE del revisor).

Te correjo la email precedente porque en la última no has hecho errores excepto estos dos: en lugar de 'in che corso stai?' 'in che corso sei?'...es el problema de los verbos 'estar' y 'ser' del español, y 'stare' e 'essere' dell'italiano... es un problemón para ambas. (Pareja 3, B2, GC, escrito en la LE del revisor).

[...] Se entiende perfectamente pero has utilizado una construcción un tanto extraña: '**Quería mucho jugar**', veo que se trata de la traducción textual del italiano. Para nosotros es más normal, decir '*Me gustaba mucho jugar*', '*Me encantaba jugar*' (Pareja 2, A2, GE, escrito en la L1 del revisor).

Sin embargo, se aprecia la voluntad de ofrecer retroalimentación en la L1 del destinatario, es decir del novato, aunque esto suponga un esfuerzo más por parte del compañero revisor. Es un valor añadido que la afinidad entre el español y el italiano brinda, ya que los errores presentes en las explicaciones gramaticales no reducen la eficacia comunicativa de los mensajes.

Se han encontrado pocas manifestaciones (38%) de la cuarta actitud de la escala de Lidz, es decir la capacidad de gestionar la actividad de manera que el novato llegue a solucionar el problema activando las estrategias necesarias. Un ejemplo podría ser la de hacer, al final del texto, una lista de los errores más frecuentes del compañero, comentándolos punto por punto: esto se ha manifestado tan sólo en 4 parejas de 24 (2 del GE y 2 del GC):

⁵⁵¹ Nótese el cambio de código de la LE a la L1 y de ésta a la LE dentro del mismo mensaje.

anexo:

- **pasando:** sería 'passando' pero no es correcto 'passare una crisi'. Si quieres utilizar el verbo 'passare' tienes que decir 'passare un momento di crisi'; o puedes decir 'attraversare/vivere una crisi' o 'attraversare/vivere un momento di crisi';
- **faccia tempo che ti preoccupi:** il fatto che ti preoccupi DA tanto tempo/il fatto che ti sei preoccupata PER tanto tempo;
- **fa tanto tempo che non lavori:** è da tanto tempo che non lavori/non lavori da tanto tempo.
El verbo 'fa' como 'indicador temporal':
Ho iniziato l'università un anno FA (tiempo determinado en el pasado, como el inglés 'ago')
Ho iniziato l'università DA poco tempo (periodo de tiempo, como el inglés 'for')
- **ha fatto che:** sería 'ha fatto sì che' pero, como es pasado, tiene que ser pasado también el verbo 'dimenticare' y 'pensare': 'ha fatto sì che ti dimenticassi [...] e non pensassi'.
(Pareja 3, B1, GE, escrito en la LE del revisor).

Querida Laura,

Te reenvió el texto corregido. A continuación te indico algunas recomendaciones:

- Me he dado cuenta de que algunos errores son debidos a acentos (sé que tienes problemas con el PC).
- Por otro lado creo que tienes influencias del verbo 'spassarsela' (pasarlo bien). Quizás por esto indicas '**me la pasaba**'...
- En español sólo se utiliza el pasado próximo (ha pasado, ha sido...) cuando hablamos de algo que ha sucedido hace poco, normalmente en el mismo día que lo explicamos. Sé que en el norte de Italia se puede utilizar este tiempo para explicar hechos del pasado. Quizás esto te haya influido. Espero haberte ayudado, aunque sólo sea un poquito (Pareja 2, B2, GE, escrito en la L1 del revisor).

En el ejemplo siguiente la compañera más experta responde a una petición de ayuda de la novata con una propuesta acerca de la modalidad de trabajo e, inmediatamente después, se coloca en el mismo plano y se compromete a hacer ella también la misma tarea:

[novata nativa española]: Ciao Aurora!

Ti scrivo per dirti che non ho avuto classe d'italiano questo mese e non so più l'italiano. Venerdi' posso inviarti una redazione o qualcosa...? :S

[experta nativa italiana]: No preocuparte. Te envio algunas preguntas, tú me contestas en italiano así te entenas de modo simple. He aquí las preguntas:

¿Tú tienes algún animal? ¿Cómo es?

¿Cuál es tu música preferida?

¿Qué te gusta hacer?

Luego me mandas en italiano una tu descripción así te la corrijo. Si quieres lo haces en días diferentes así no es demasiado pesado. Yo también hago el mismo ejercicio, puedes corregirme el español.

Gracias !buen trabajo! (Pareja 1, A1, GC, escrito en la LE del emisor).

Creemos que la exigua presencia de manifestaciones relacionadas con la capacidad de gestionar la tarea se debe por un lado a una escasa conciencia lingüística sobre la propia L1 y, por otro, a la inexperiencia en la actividad de tutoría; la variable que se introdujo en el

GE a partir del tercer mes de intercambio en e-tándem apuntaba a un refuerzo de este aspecto.

La aprobación, quinta actitud de la Escala de Lidz, que consiste en ‘mantener alta la autoestima del novato’ se presenta en el 71% de las parejas (17 de 24); en el restante 29% no se encontraron manifestaciones explícitas, cuya ausencia, sin embargo, no se puede adscribir a actitudes o comportamientos amenazadores de la autoestima mutua, sino que más bien indica neutralidad. En la mayoría de los casos las expresiones relacionadas con esta actitud están formuladas en la L1 del destinatario y esto se puede interpretar como una estrategia de cortesía positiva para animar al novato e infundirle confianza en sus capacidades. Los comentarios van de enunciados breves como ‘escribes muy bien en italiano’ (Pareja 3, A2, GE) a párrafos más articulados como los siguientes:

No asustarte, escribiste bien, es decir son 3 meses que estás estudiando el italiano seriamente, hay poquísimas imprecisiones, pero vas a mejorar muchísimo porque escribiste una letra muy larga y bastante complicada, mis felicitaciones! [...] Me encantaría que también tú seas como mí, muy severa en escribir todos mir errores... (Pareja 2, B1, GE, escrito en la LE del emisor).

Querida Teresa,
¡has escrito bien! Has utilizado unas frases bastante complejas, ¡muy bien! Contienen algunos errores o imprecisiones o sonarían mejor de otra manera, pero si no intentamos utilizarlas, nunca aprenderemos el idioma! (Pareja 3, B1, GE, escrito en la LE del emisor).

Veramente il tuo livello di spagnolo è molto buono, tu sei molto modesta. I tuoi sbagli sono piccoli e in relazione con l'uso delle preposizioni, dei pronomi e dei possessivi. Credo che questo è un problema che abbiamo tutti (Pareja 2, A1, GC, escrito en la LE del emisor).

La sexta actitud (reto) está relacionada con la capacidad del revisor de mantener la dificultad de la actividad dentro de la ZDP del novato, es decir no demasiado fácil pero tampoco demasiado difícil para evitar el desánimo y la sensación de incapacidad. En el caso concreto de esta experimentación se trataba de intervenir sólo en los errores que el novato pudiera entender de manera que, una vez sensibilizado sobre ciertos ‘agujeros’ en su interlengua, reflexionase y elaborase estrategias para no repetirlos en las producciones sucesivas. La escasa presencia de esta actitud (6 de 24 parejas = 25%) se debe, por un lado, a la costumbre de corregir todos los errores o, mejor dicho, a la incapacidad de seleccionar los errores para corregir, lo que desvía la atención del novato y convierte la retroalimentación en un recurso menos eficaz por sobrecarga de estímulos y, por otro, a la dificultad de los revisores de ver la propia L1 desde fuera, es decir con los ojos de quien se está acercando a ella desde una perspectiva diferente con respecto a la de un nativo. Está claro que es una destreza difícil de poner en práctica por parte de un aprendiente, pero

creemos que en el caso de lenguas afines es un proceso bidireccional muy útil para tomar conciencia de afinidades y divergencias entre L1 y LE. Además, hay que tener en cuenta que, a nivel psicológico, para un nativo que no es un profesional de la enseñanza, asumir el papel de revisor puede significar tomarse muy en serio la tarea de corregir con meticulosidad y, si queremos, una manera de ponerse a prueba como ‘detective’ de errores. Desde este punto de vista, el hecho de que un revisor no corrija todos los errores pone en tela de juicio su credibilidad y su competencia y por ello es difícil de aceptar, ya que está bastante arraigada la idea de que hay que corregirlo todo y que el buen revisor se caracteriza por la meticulosidad de su corrección. Se plantea otra vez la misma cuestión: cantidad frente a calidad de la retroalimentación; desde luego, ¿cómo se puede esperar que revisores novatos tengan esta sensibilidad y destreza cuando a muchos profesionales de la enseñanza nos cuesta hacernos con ella? A nivel general, dentro de la tendencia a corregir todos los errores, se aprecia la corrección sistemática de errores de ortografía, morfología verbal, preposiciones y léxico, sobre los cuales hay más intentos de dar explicaciones, mientras que, cuando se trata de retroalimentación relacionada con errores de sintaxis, se prefiere una reformulación correcta sin preocuparse si el compañero novato entenderá la causa de su error.

Con relación a la séptima actitud, en el corpus analizado no se ha detectado ningún intento del compañero más experto de competir con el novato, ya que todas las interacciones se caracterizaban por un alto nivel de empatía y disponibilidad a la ayuda mutua. Sin embargo, sólo en 6 parejas de 24 (25%) se han identificado ejemplos de la capacidad de desplazar la atención de la figura del revisor a la del novato, lo que corrobora la idea de que bastante a menudo y pese a que el concepto de intercambio en e-tándem lo deje bien claro en sus principios teóricos, los revisores tienden a asociar su rol al del profesor y a sentirse un poco protagonistas de la interacción, como se puede ver en el siguiente ejemplo, donde, sin embargo, se detecta también cierto tono irónico y de broma:

- [novata italiana]: Escíbeme pronto y por favor dime mis errores, creo que no serán pocos...⇒)
- [revisor español]: Sei brava!! Ci sono pochi errori e quasi tutti sono accenti che non sono importanti!! Il mio voto è un 75! Perché non un 80? Perché hai scritto poco, hehehe! [...]
- [comentario del mismo revisor a un texto posterior]: Sono molto contento con la tua e-mail, i errori sono pochi, e questa volta hai scritto di più! (Pareja 4, B1, GC).

Puede ser, además, que el canal escrito y la comunicación por correo electrónico de alguna manera favorezcan esta tendencia. Entre los ejemplos en los que se detecta la actitud de diferenciación psicológica entre revisor y novato consideramos el siguiente especialmente significativo:

[mensaje escrito por el revisor tras la corrección del texto]:

Come scrivi queste e-mail? Con il dizionario o senza? Io con il dizionario. Come mai studi lo spagnolo? Quanti corsi hai già fatto? Per me è il terzo corso d'italiano e dovrei già scrivere meglio ma il mio problema di sempre è l'ortografia, dovrei pure leggere di più in italiano ma non ho tempo, vediamo nel futuro. In italiano ci sono doppie che mi fanno impazzire! Pure ho problemi con la (V) e la (B) e tanti altri che vedrai col tempo.

(Pareja 4, B1, GC).

En este ejemplo queda clara la intención del revisor tras haber corregido un texto en el que ha detectado muchos errores; por un lado, sugiere el uso del diccionario; por otro, se pone él mismo en el papel de aprendiz y, a partir de esta consideración, comparte sus dificultades en la LE y sugiere alguna solución. Es una buena manera de salir del rol de profesor y hacerse más cómplice del novato. También llama la atención el hecho de que se trate del mismo aprendiz que en el ejemplo anterior parecía haber entrado demasiado en el papel de profesor. Nos parece interesante ver cómo los aprendices pueden llegar, por sí solos, a ajustar sus comportamientos a medida que la interacción avanza y se profundiza el conocimiento de las personalidades de los interlocutores. Los tres ejemplos siguientes apuntan a desdramatizar con ironía el papel del revisor y a justificar la importancia de la corrección para mejorar la competencia en la LE subrayando el cambio de perspectiva que la alternancia del papel de revisor-experto versus productor-novato conlleva:

Muchas gracias por tus correcciones y imagino que te echaste a reír cuando leíste lo que había escrito!!! Ahora te envío el tuyo ... no es una venganza, tranquila!!! (Pareja 2, A2, GC, escrito en la LE del emisor).

Pues, ahora tengo que corregir tu e-mail; no te preocupes por tus errores, en Italia decimos 'sbagliando si impara'... o sea 'de los escarmentados se hacen los avisados'...¿No? (Pareja 3, A2, GC, escrito en la LE del emisor).

Lo sé, he sido un poquito meticulosa pero creo que es mejor así, ¿no? No te preocupes, puedes hacer lo mismo conmigo... ¡si es para aprender tenemos que ser crueles! (Pareja 1, B2, GC, escrito en la LE del emisor).

Entender el estado de ánimo del interlocutor novato, su actitud frente al aprendizaje de la LE e intentar entrar en sintonía con él es otra de las buenas prácticas deseables identificadas por la Escala de Lidz. En el corpus analizado, ya en los primeros tres meses, el 42% de las parejas (10 de 24) manifestó esta actitud y se comprometió a llevarla a la práctica. Presentamos a continuación algunos ejemplos. En el primer caso, una revisora

manifestó la voluntad de mejorar la calidad de la interacción proponiendo la redacción de textos un poco más complejos; su compañero reaccionó al principio con cierta actitud de resignación pero después entendió y aceptó la propuesta. Nótese cómo la revisora, que evidentemente ha sido demasiado diligente en la corrección provocando una sensación de frustración en su compañero, intenta entender su estado de ánimo y acompaña la revisión del texto sucesivo con un comentario que apunta a reforzar su autoestima:

- [novato español]: Non posso capire le differenze tra le lingue perché non capisco niente. La verità è che sono molto deluso per tutto. Marina, pensa che per scrivere questo testo ci metto due ore, è il frutto del mio sforzo [...] Il peggiore di tutto è che so che lo che ti ho scritto è sbagliato.
- [revisora italiana]: Hola Ricardo,
¿Cómo estás? Creo que este intercambio de cartas puede ser mucho más útil, pero necesita empeño y fuerza de voluntad. Nadie te pide utilizar estructuras que no sabes, solamente escribir textos diferentes y no limitarte a hablarme de lo que haces cada día! Si no te sientes capaz de hacerlo no hay ningún problema, habla con la profesora!
- [novato español]: Adesso capisco quello che vuoi dirmi sulle mie e-mail. Devo imparare altri tipi di parole, aggettivi e conettori di frase... Beh! Se posso domani ti mando quello che voglio mostrarti. Va bene? (Pareja 2, A2, GE)
- [revisora italiana]: [...] Bueno Ricardo! Has escrito un texto muy interesante y correcto!
- [novato esp.]: Con l'italiano, come in tante cose, non voglio solo imparare, voglio parlare bene come un italiano... ma ci vuole tempo, molto tempo. Jaja. Mi capisci? Ah, mando un documento che modificherò ogni volta che apprendereò cose, però se sono sbagliate, me lo dici, va bene? (Pareja 2, A2, GE).

En el ejemplo siguiente la novata manifiesta su decepción al darse cuenta de que lo que su compañera le ha corregido eran errores evitables y la revisora la tranquiliza y anima compartiendo el mismo estado de ánimo:

- [novata española]: Ciao, grazie per la correzione. Sono un po' arrabiata perchè ci sono errori che so che non sono giusti e li faccio.
- [revisora italiana]: Tranquilla, has escrito bien, has intentado usar frases más difíciles y ¡es normal equivocarse! Yo también escribo cosas incorrectas y cuando leo tu correcciones pienso '¡Lo sabía!', ¡no te preocupes! Lentamente aprenderemos cada vez más y no haremos estos errores! (Pareja 3, B1, GE).

En el tercer ejemplo queda clara la predisposición psicológica de ambas aprendientes frente al trabajo en e-tándem. El tiempo necesario para escribir y revisar los textos es el denominador común, lo que indica la seriedad y el compromiso de la pareja; sin embargo, mientras lo que sobresale de la informante española es la meticulosidad, en la italiana, además de esto, aparece el rasgo cultural de 'quedar bien':

- [española]: Scusami un'altra volta per non averti risposto prima, ma non trovo mai il tempo di rilassarmi, poter rileggere la tua e-mail, correggerla e scrivere la mia. Tu ci metti molto tempo? Io devo cercare abbastanza parole, dunque se non ho un bel tempo per farlo, preferisco non cominciare.
- [italiana]: Yo también tardo mucho tiempo para contestarte porque quiero quedar bien y por este motivo hago mucha atención en formular frases y tengo que buscar muchas palabras y resolver dudas! Por esta razón quiero contestarte cuando tengo bastante tiempo libre porque no me gusta interrumpir el trabajo! (Pareja 2, B2, GC).

Se han rastreado ejemplos de participación afectiva en lo que se está haciendo juntos en el 50% de las parejas analizadas (12 de 24), con comentarios que van de enunciados muy sencillos a más articulados, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

¡Hola Alba! ¿Qué tal? Te he echado de menos... [...] Si quieres, ¡cuentame lo que pasó! ...ihihh... (Pareja 2, A1, GE, escrito en la LE del emisor).

Va bene, Diana, come sempre, è stato un piacere parlare di nuovo con te. Spero che all'università sia tutto a posto ed che le mie 'lezioni' ti servono un pò per migliorare il tuo livello di spagnolo (Pareja 2, B1, GE, escrito en la LE del emisor).

Scusami per il ritardo, ma anch'io sono un po' stressata con gli esami... Il tuo esame di derecho era oggi vero??? Sono sicura che lo hai fatto bene!! e se no, sempre puoi pensare che almeno già ha passato... Dopo questo hai più esami oppure no? Io ho cominciato oggi, ed ho passato il primo!!! ero veramente nerviosa perché era in italiano ed orale, ed io non aveva fatto mai un esame orale!!! (Pareja 1, B1, GE, escrito en la LE del emisor).

El 54% (13 de 24) de las parejas, en los primeros tres meses de seguimiento del intercambio de textos y revisiones le ha comunicado con cierta regularidad los progresos y avances al compañero novato; entre los numerosos casos censados, transcribimos los siguientes, representativos del tono que los caracterizaba:

[revisora española]: [...] a continuación te paso la corrección de tu redacción sobre el Carnaval. Quiero sinceramente felicitarte porque has mejorado muchísimo desde la última vez que me escribiste. He observado que has utilizado muchísimo más vocabulario técnico que en el anterior escrito, y que casi no tienes faltas ortográficas con los acentos. Los errores de vocabulario que tienes son muy comunes (a veces falsos amigos), ya que utilizas en varias ocasiones palabras que, aún siendo de la misma familia, no son las exactas. Pero como se dice en España 'me quito el sombrero' por lo bien que lo has hecho (Pareja 2, B1, GE, escrito en la L1 del emisor).

[revisor español]: La tua frase è scritta bene 😊. Vedo che il tuo spagnolo è gradatamente meglio (Pareja 2, A1, GE, escrito en la LE del emisor).

[revisora italiana]: ¡Me parece que tu italiano sigue mejorando! !!!!! BRRRAAAVVAAA!! (Pareja 1, B1, GE, escrito en la LE del emisor).

[revisor español]: Credo che entrambi abbiamo migliorato un po' da quando scriviamo, no?

[revisora italiana]: [...] Pero en todo caso eres un poquito embustero ¿sabes? TU estás mejorando, yo no tanto...T_T Pero no me voy a lamentar... es que cuando escribo en el ordenador me encuentro muy muy distraída por toda una serie de cosas... (Pareja 1, B2, GC, escrito en la LE de ambos).

[revisora española]: Finalmente ho potuto aprire i documenti con le mie email corrette. Grazie per l'interesse. Spero che tu non abbia avuto dei problemi a vedere le mie correzioni. Comunque scrivi molto bene, dunque non c'è molto da correggere.

[revisora italiana]: Me alegro de tu opinión sobre mi español y quiero decirte que también tu italiano es muy bueno y tus mails son muy claros; también el último donde había temas específicos se entendía todo muy bien!! (Pareja 2, B2, GC, escrito en la LE de ambos).

Sin embargo, la ausencia de manifestaciones concretas de las actitudes de sintonía, participación afectiva y cambio no indica la existencia de relaciones conflictivas, sino que se pueden interpretar más bien como señales de una interacción 'neutra', tal vez más centrada en la realización de la tarea que en el establecimiento de relaciones interpersonales.

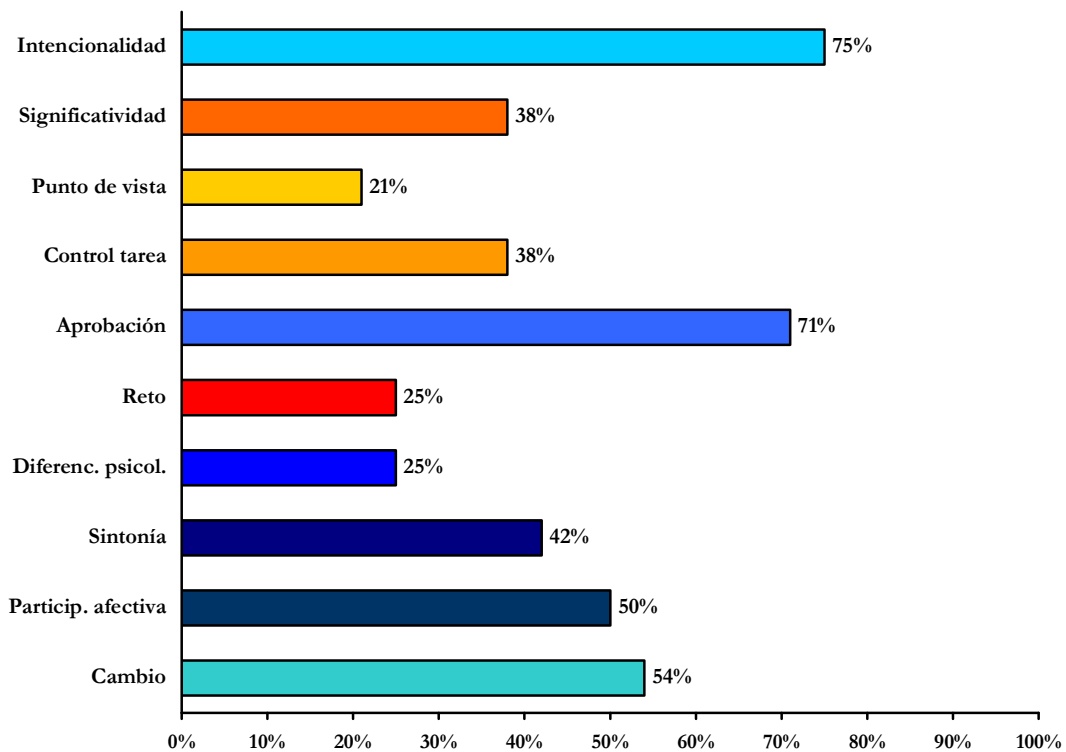


Gráfico 26. Características del andamiaje en los primeros tres meses de interacción.

El gráfico 26 resume el grado de presencia de las actitudes deseables de la Escala de Lidz en las 24 parejas analizadas (GE + GC) en los primeros tres meses de interacción. Como se puede ver, se han detectado porcentajes altos de intencionalidad (75%), aprobación (71%), participación afectiva (50%), cambio (54%) y sintonía (42%), es decir aquellas actitudes

relacionadas más con la esfera personal, las estrategias de cortesía y el compromiso hacia el aprendizaje de la LE. En cambio, los porcentajes relacionados con la capacidad de control de la tarea (38%), la significatividad (38%), la diferenciación psicológica (25%), el reto (25%) y la asunción del punto de vista (21%) indican la necesidad de orientar a los aprendientes hacia una mejora de las mismas, ya que la eficacia del andamiaje depende de su nivel de calidad.

6.3. Análisis del andamiaje después de la introducción de la variable de intervención indirecta

La situación de partida presentada en el apartado anterior justifica la introducción de la variable orientada a la mejora de la calidad de la interacción ilustrada en el cuadro 31⁵⁵² cuyo objetivo era observar si y cómo se puede intervenir para que el andamiaje mutuo se convierta en un recurso de aprendizaje más rentable y ver si el fomento de una interacción de calidad puede repercutir de manera positiva en un avance más rápido de la interlengua. Las cuatro sugerencias ilustradas en el cuadro 31, que se les brindaron sólo a las parejas del GE a partir del tercer mes de interacción en e-tándem, invitaban a un mayor control de la tarea de revisión a través de una selección cualitativa de los errores, cuyo objetivo era, por un lado el de mantener la dificultad de la actividad de revisión dentro de la ZDP del compañero novato y, por otro, el de llamar la atención de los aprendientes sobre la reflexión metalingüística contrastiva entre sus respectivas L1 y LE; es decir, intentar ver y explicar los errores desde el punto de vista de quienes los habían cometido. No se ha considerado significativo, para los objetivos de este estudio y dadas las características de los participantes, ofrecer pautas para el refuerzo de la actitud de diferenciación psicológica entre novato y experto, ya que los roles se alternaban continuamente y también porque, al tratarse de un estudio longitudinal en el que las parejas interaccionaron con regularidad a lo largo de siete meses, se ha preferido dejar que cada una buscara su propio equilibrio. La idea de escribir un recordatorio para el compañero novato al final de cada actividad de

⁵⁵² Esta variable también se ha definido de ‘intervención indirecta’ por invitar a la reflexión metalingüística sobre L1 y LE a nivel general sin llamar directamente la atención de los aprendientes sobre un error concreto, como en cambio ocurre con la variable que se ha introducido en un momento sucesivo y que se ha denominado de ‘intervención directa’.

revisión tenía la función de estimularlos a reflexionar en clave contrastiva y a verbalizar sus hipótesis sobre las causas de los errores.

**ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE CÓMO CORREGIR
EL TRABAJO DE VUESTRO COMPAÑERO**

Queridos alumnos:

he leído con cuidado vuestros textos de los últimos tres meses y ha sido un placer observar que os corregís de manera muy atenta y seria. Para ayudaros a mejorar la calidad de vuestro trabajo de corrección, os adjunto aquí abajo algunas sugerencias:

1. Cuando corrigáis no penséis en cómo habrías escrito aquella frase, sino intentad guardar lo bueno que haya en el mensaje de vuestro compañero y corregid lo necesario para que su frase sea correcta.
2. Observad los errores más frecuentes, tanto los vuestros al recibir la corrección, como los de vuestro compañero.
3. Preguntaos: ¿por qué mi compañero ha cometido este error? y fijaos en hasta qué punto su lengua materna ‘se ha colado’.
4. Partiendo de las diferencias entre el español y el italiano, intentad escribir, al final de cada texto que hayáis corregido, un pequeño comentario de alerta para vuestro compañero, como por ejemplo: *“Haces a menudo este error... Recuerda que en italiano funciona así... mientras que en español.../ Recuerda que en español funciona así.... mientras que en italiano...”*

No tenéis que escribir la norma de gramática de vuestra lengua materna, sino sólo comparar los dos idiomas y destacar los puntos de contraste. Se trata de observar vuestra lengua materna a través de los errores de vuestro compañero y, a partir de ahí, crear unos pequeños ‘recordatorios’ útiles a los dos para no repetir los mismos errores en los idiomas que estáis estudiando... Podéis escribir los ‘recordatorios’ en vuestra lengua materna.

Imprimid esta hoja y tened en cuenta estas sugerencias cuando corrigáis el trabajo de vuestro compañero.

Quedo a vuestra disposición para cualquier duda o pregunta. Como siempre, os pido que me pongáis en copia a todos vuestros intercambios: soniabailini@alice.it

**Cuadro 31. Variable orientada a la mejora de la calidad de la interacción
(intervención indirecta – 17/03/2009)**

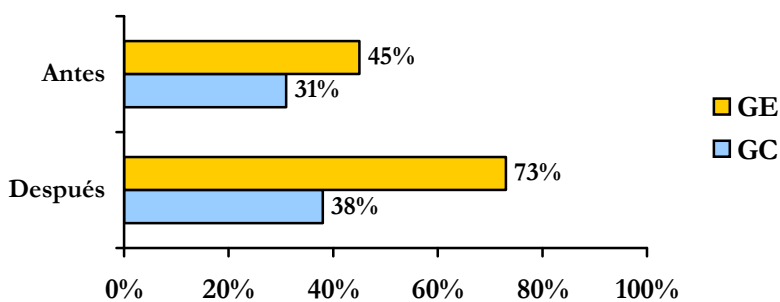
El análisis que se presenta a continuación se plantea observar si las sugerencias que se les brindaron a las parejas del GE determinaron, en los cuatro meses siguientes, algún cambio con respecto a las cuatro actitudes en que se habían detectado más dificultades, es decir: significatividad, reto, control de la tarea y punto de vista. La comparación de estos datos con los del GC permitirán detectar si esta variable llevó a una interacción más provechosa, cuyos efectos deberían mostrar un pasaje paulatino de la heterorregulación a la autorregulación, que se traduce en un mayor control del proceso de producción escrita en la LE por parte del novato y en una menor necesidad de la ayuda (en forma de revisiones)

del compañero experto. En el producto concreto de este proceso, o sea la interlengua, debería observarse una progresiva reducción de los errores de los aprendientes del GE con respecto a los del GC.

La necesidad de sensibilizar a los informantes sobre una mayor selección de los errores en la fase de revisión responde a la voluntad de orientar el andamiaje hacia la corrección de los errores interlinguales, ya que son éstos los que presentan mayor resistencia y riesgo de fosilización. Por otra parte, asentar el andamiaje en la observación de los aspectos contrastivos de dos idiomas afines en una interacción en la que, en la etapa de revisión, el aprendiente nativo juega el papel de experto conlleva un control de la tarea de retroalimentación bastante complejo porque entran en juego tres códigos: la L1, la interlengua del español y la interlengua del italiano. En otras palabras el texto que el ‘experto’ tiene que revisar está escrito en una interlengua de su L1 en la que deberá seleccionar –entre varias formas expresivas incorrectas– sólo las que le parezcan más ‘relevantes’ según criterios de comprensibilidad del mensaje, de frecuencia del error y de aceptabilidad y adecuación. El ‘experto’ destaca los errores y escribe al lado la versión correcta en su L1, agregando también comentarios y explicaciones o bien en su L1 o bien en su interlengua de la LE. Esta última modalidad puede interpretarse no sólo como una forma de aprovechar cualquier oportunidad para practicar la LE o una estrategia de cortesía hacia el compañero novato, sino también como un intento de activar su ZDP. Por lo tanto, en este peculiar contexto de aprendizaje, la función mediadora del lenguaje se distribuye en tres códigos –L1 y dos interlenguas– los cuales se emplean para activar procesos cognitivos orientados al aprendizaje de una LE y/o a la adquisición de una mayor conciencia lingüística de la propia L1.

Como se puede observar en el gráfico 27, después de la introducción de la variable de intervención indirecta la capacidad de brindar información detallada acerca de los errores

Gráfico 27. Evolución de la actitud de significatividad



señalados ha pasado del 45% al 73% en las parejas del GE, es decir que ha habido un incremento del 28%, mientras que en el GC se observa un incremento tan sólo

del 7%. Sin embargo, sólo 2 de las 11 parejas del GE mostraron algún intento de seleccionar los errores, mientras que todas las demás siguieron destacándolos todos, aunque cabe decir que los que comentaban eran, de hecho, los que aparecían con mayor frecuencia en los textos de sus compañeros. En el ejemplo que presentamos a continuación se puede apreciar el tipo de selección que hacía una de las dos parejas arriba mencionadas⁵⁵³:

Conosci lo scrittore francese Marc Levy? Io non lo conoscevo fino a qualche mese fa, dunque **nella classe di a lezione di** francese dovevamo leggere uno dei suoi libri. Il libro si intitola “Et si c'était vrai... (Se solo fosse vero)” e racconta la storia di Arthur, un architetto che abita da solo a San Francisco e che, in certo modo, per le situazioni della vita è **distinto della resta degli** uomini *diverso dagli altri* uomini. Una notte trova nel suo appartamento una giovane ragazza che si chiama Lauren, è medico e dice che **abita anche lì che abita lì anche lei**. Dopo fare delle ricerche, Arthur si convince che Lauren è un fantasma e che deve aiutarla a attraversare nell'altro mondo. **Con la aiuta con l'aiuto** di Paul, il suo socio, che crede che Arthur è matto, **discopre scopre** che forse Lauren non è un fantasma. Ma non è neanche viva, perché sparisce come per **arte di magia per magia** e fa delle cose molto strane. Allora, cosa succede? Beh, non voglio raccontarti molto più per si non hai letto il libro e qualche giorno decidi di leggerlo. Solo posso dirti che i temi sono l'amore, le relazioni umane, il dolore **fronte alla perdita il dolore per la perdita** di una persona **che vuoi a cui vuoi** bene, la ricerca della persona amata e anche un tema tanto delicato com'è l'eutanasia. (Pareja 1, A2, GE, 4/5/09).

Como se puede observar, la revisora no corrige todos los errores presentes en el texto, sino que destaca sólo los que lo harían incomprensible, es decir: ‘per le situazioni della vita è distinto della resta’; los falsos amigos español/italiano: ‘*classe’ por ‘lezione’; los elementos asimétricos en los dos idiomas, como por ejemplo la posición del adverbio ‘è medico e dice che abita *anche lì’ que podrían modificar el sentido de la frase (de hecho no interviene en ‘*solo posso dirti che’ porque en este caso la posición incorrecta del adverbio no crea ambigüedad en la comprensión del mensaje); los errores de interferencia con el español: ‘*la aiuta’; ‘*discopre’; ‘*per arte di magia’; además, corrige el pronombre relativo en ‘la perdita di una persona *che vuoi bene’, traducción calco del español ‘la pérdida de una persona que quieres’. En cambio, no señala ni corrige el uso impropio de los conectores ‘dunque’, ‘in certo modo’ ni construcciones sintácticas típicas del español como ‘*dopo fare delle ricerche’, ‘non voglio raccontarti *molto più per si non hai letto il libro’ ni el uso inadecuado del verbo ‘attraversare’ en ‘che deve aiutarla a *attraversare nell'altro mondo’. Teniendo en cuenta que se trata de un nivel A2 en una etapa avanzada⁵⁵⁴ observamos que

⁵⁵³ Seguimos los mismos criterios de marcación del apartado anterior: en negrita el error y en cursiva la corrección.

⁵⁵⁴ Los niveles que indicamos se refieren al nivel que tenían los aprendientes al comienzo del proyecto, en noviembre de 2008, cuando se formaron las parejas y, por lo tanto, se supone que la competencia ha

lo destacado por el compañero experto es perfectamente comprensible para el novato y se inserta en la ZDP de éste, mientras la comprensión de las demás incorrecciones quizás no sería tan inmediata. Resumiendo, se puede decir que en este caso el revisor ha cumplido con la sugerencia n. 1 de la variable de intervención indirecta, es decir “intentar guardar lo bueno que haya en el mensaje del compañero, corrigiendo sólo lo necesario para que su frase sea correcta”.

La falta de instrucciones sobre cómo revisar las producciones escritas del compañero ha determinado correcciones inoportunas e innecesarias en la retroalimentación de algunos informantes del GC, como se puede ver en el siguiente ejemplo, que destaca la incapacidad de aceptar formulaciones distintas de las que el revisor, como hablante nativo, formularía:

Quando andavo a scuola, avevo tre mesi di vacanze. Ricordo che la prima cosa che facevo prima di cominciare **il divertimento** a *divertirmi*, era fare i compiti e le letture che avevo da fare. Mio padre diceva che era meglio così per non dimenticare niente (e aveva ragione). Dopo, **quando mio padre aveva anche lui le vacanze** *quando anche mio padre aveva le vacanze*, con tutta la famiglia andavamo a Cádiz. Lì andavamo tutti i giorni al mare, con i miei cugini. Giocavamo **nella** [*è meglio dire “con la”*] sabbia a fare qualche castello e giocavamo anche a calcio. (Pareja 4, A2, GC, 29/3/09).

Opinamos que esta excesiva meticulosidad en la revisión es bastante estéril y poco constructiva porque es demasiado rígida y no está justificada ni por el tipo de texto ni por el nivel de competencia en que se está llevando a cabo la tarea de revisión, ya que podría alimentar dudas inútiles y falsas convicciones en el destinatario.

Otro ejemplo del mismo tipo es el siguiente:

[novata española]: Quella sera **non avevo potuto** dormire, ero troppo nervosa per **poter addormentarmi**.

[revisora italiana]: Quella sera non *ero riuscita a* dormire, ero troppo nervosa per *potermi addormentare* [*anche se sarebbe meglio “riuscire ad addormentarmi”*] (Pareja 1, B1, GC, 24/3/09).

El recordatorio del revisor, como se ha explicado anteriormente, tenía la función de fomentar la reflexión en clave contrastiva LE/L1 y llamar la atención sobre los errores más frecuentes ofreciendo información detallada al respecto. Sólo 8 de las 11 parejas del GE se enviaron con regularidad dicho recordatorio, mientras las otras 3, pese a una ulterior petición del profesor un mes después de la introducción de la variable tras haber detectado la ausencia del mismo en sus respectivas revisiones, siguieron sin hacerlo. Su trabajo de revisión se limitaba a señalar los errores en las respectivas producciones escritas poniendo al lado la versión correcta, sin ofrecer ninguna explicación. La introducción del

aumentado en el arco de tiempo en que se han recogido los datos, ya que todos los informantes estaban asistiendo a clases tradicionales de sus respectivas LE.

recordatorio representó, sin duda, una invitación explícita a una corrección más orientada a la calidad que a la cantidad y determinó dos modalidades de brindar información detallada: 1) dentro del texto, entre paréntesis, con ejemplos y comentarios que rompían la linealidad del mensaje; 2) al final del texto, en el que, sin embargo, se habían destacado los errores que se comentaban en el recordatorio final. Ofrecemos a continuación un ejemplo de cada una de ellas:

1) *Información detallada dentro del texto*

[...] Claro, te estoy contando mi infancia en general, desde pocos años hasta 10, más o menos! **Quería mucho jugar** > *Me gustaba mucho jugar* con mi vecino, Michele [*Se entiende perfectamente pero has utilizado una construcción un tanto extraña “Quería mucho jugar”, veo que se trata de la traducción textual del italiano. Para nosotros es más normal decir “Me gustaba mucho jugar”, “Me encantaba jugar”... hay muchas fórmulas, pero creo que en nuestro caso el adverbio va detrás de los verbos y no en medio, quizás Sonia nos ayude en este aspecto*]: tenía dos años menos que **mí** - > *yo*, pero nos llevábamos muy bien: imaginábamos que fuéramos hermanos [*mejor utiliza “que éramos hermanos”*], los últimos sobrevivientes de nuestra familia, y nos lanzábamos a aventuras con nuestras bicicletas todas las tardes! Cada día nos llamábamos **de** - > *desde la terraza* **y** - > *e* iniciábamos una nueva imaginaria aventura! [*cuando la letra ‘y’ va precedida de una palabra que empieza por ‘i’, se convierte en ‘e’, como en italiano ‘ed’ más o menos*].
(Pareja 2, A2, GE, 23/3/09, en cursiva revisiones y comentarios)

2) *Información detallada al final del texto, en forma de recordatorio*

Durante el poco tiempo para descansar, me gusta leer: las revistas que compra mi madre, los periódicos, los libros. Uno de los últimos que he leído es ‘Emma’ de Jane Austen, porque me encanta estudiar literatura [...] Emma Woodhouse es una joven mujer que vive con su padre, un hombre hipocondríaco, y se va a la boda de Miss Taylor, su gobernanta y amiga, con Mr Weston; está muy contenta porque es gracias a ella que los dos se han conocido y **han decidido de casarse**. Por eso persuade a su amiga Harriet para que no se case con Mr Martin, un joven campesino, sino que conozca a Mr Elton, el vicario, y se comprometa con él, pero el hombre prefiere a Emma y le hace una propuesta de matrimonio, que ella rechaza. La sobrina de Miss Bates, Jane Fairfax, vive desde los 9 años con el coronel Campbell, que le ha dado un nivel elevado de instrucción y es una óptima pianista; Emma está convencida que ella está enamorada del yerno del coronel y **se esfuerza de** enamorarse de Frank Churchill porque todos piensan que los dos harían una buena pareja, mientras Mrs Weston **piensa que** Mr Knightley, el cuñado de Emma, **esté** enamorado de Jane, pero Emma no es feliz. Se descubre que en realidad Jane es la novia de Frank desde hace un año, Harriet está enamorada de Mr Knightley y **piensa que** él la **corresponda**: Emma **es celosa** de su amiga y finalmente comprende que ella está enamorada de su cuñado. Luego Mr Knightley **le pide de casarse** con él (no lo hizo antes porque pensaba que ella estaba **veramente** enamorada de Frank) y acepta, mientras su amiga se casa con Mr Martin [...]

CORRECCIONES:

1. **han decidido de casarse**: lo correcto es quitar la preposición “*han decidido casarse*” (el verbo decidir es transitivo. No necesita preposiciones que introduzcan su complemento directo. Seguramente es una traducción del italiano “*hanno deciso di sposarsi*”).
2. **se esfuerza de enamorarse**: lo correcto sería “*se esfuerza en enamorarse*”. El verbo ‘esforzarse’ rige la preposición ‘en’: *esforzarse en alguna cosa*.
3. **esté**: hay que cambiarlo por ‘*está*’ (con el verbo ‘pensar’ se usa indicativo)

4. **corresponda**: hay que cambiarlo por *'corresponde'* (con el verbo 'pensar', como el caso 3).
5. **Emma es celosa**: tener celos es un estado transitorio, debes cambiarlo por *'está'*.
6. **le pide de casarse**: sería correcto *"le pide que se case con él"*. El verbo 'pedir' no rige la preposición 'de' (es un verbo transitivo).
7. **veramente**: es italiano. En español no se usa, mejor usar 'realmente'.
(Pareja 3, B2, GE, 10/05/09).

Como se puede fácilmente observar, el recordatorio organizado por puntos es mucho más ordenado y eficaz porque obliga al destinatario a fijarse más en sus errores, ya que, para entenderlos, tiene que volver al texto en el que el revisor sólo ha destacado lo que no está bien, sin poner al lado la corrección correspondiente. Otro aspecto interesante que se puede apreciar en el ejemplo anterior está relacionado con la calidad de la información que, en la mayoría de los casos es correcta y bastante completa, casi una mini-lección personalizada sobre los puntos débiles detectados.

De las 13 parejas que formaban el grupo de control y que, por lo tanto, no habían recibido las sugerencias de la variable de intervención indirecta (cuadro 31), tan sólo una se detuvo de manera espontánea en una revisión que fuera un poco más allá de la mera marcación y corrección de los errores:

¡Hola Judith!
 ¿Cómo estás? Yo estoy muy cansada porqué esta semana de lecciones **a** en la Universidad fue muy dura y difícil... Ahora **soy** *estoy* en Verona, **a** en casa de mi **família** *familia*. Esta tarde tengo que ir a una fiesta para la boda civil del hermano de una **mi** amiga *mía* [*en este caso el pronombre de posesión va detrás del sustantivo*]... pero no tengo absolutamente ganas de ir!
 ¡En fin vas a Napoli! ¡Qué bién! ¿Cuándo tiénes que ir? Espero *que* el próximo verano porqué dicen que el mar **sea** *será* [*porque estás hablando del próximo verano*] maravilloso... y **después** *además* [*porque estás describiendo una cosa y le añades más cualidades*] por el clima...
 ¿Sabés que quizás en el periodo **pascual** de Pascua haré un viaje a Barcelona? Pero no **está** *es* todavía seguro... todo depende del hecho *de* que tenga dinero o no...
 En abril en mi ciudad hay una feria muy importante que se llama 'Vinitaly'. Es una feria internacional, **pero** *es decir* [*es mejor utilizar 'es decir' en lugar de 'pero' porque aclaras información sobre el hecho de la 'internacionalidad'*], hay siempre pabellones con países de todo el mundo...
 Espero encontrar trabajo cómo 'hostess', pero aquí en Italia hay un periodo de crisis, así que no es **por** *para* nada simple encontrar a alguien que **necesita** (**de**) *necesite* [*necesitar+sustantivo: ej: necesitar agua, necesitar luz, necesitar empleados...*] empleados... (Pareja 1, B1, GC, 23/3/09).

También en este caso la revisión es meticulosa, pero no sabemos hasta qué punto lo no corregido es fruto de una selección voluntaria de los errores o de distracciones de la revisora, ya que corrige *família en la línea 2 pero luego no corrige *porqué [líneas 1 y 5]; *tiénes [línea 5]; *sabés [línea 8]; *países [línea 13]; *cómo hostess [línea 14]; *alguién [línea 15].

La capacidad de control de la tarea de revisión es directamente proporcional a la calidad de la información que cada revisor le brinde a su compañero; en otras palabras, cuanto más puntual, correcta y exhaustiva sea la revisión, mayor será la habilidad de control de la tarea. Al contrario, revisiones someras, en que se marca el error y se pone al lado la versión correcta, denotan una menor capacidad de control de la tarea de revisión, que se reduce aún más cuando el revisor da explicaciones incorrectas acerca de una regla gramatical de su propia L1. Otro indicador de la mayor o menor capacidad de control de la tarea de revisión es la marcación gráfica de los errores: cuanto más metódica (mismos colores o caracteres para señalar el error y la versión correcta, misma posición de las correcciones, forma específica para el comentario, código de señalización de los errores) más fácil es de entender para el destinatario y, por tanto, más eficaz. Veamos dos ejemplos: el primero indica un buen control de la tarea de revisión y el segundo un escaso control de la misma⁵⁵⁵.

Ejemplo 1:

- [novata española]: Ciao Sery,
 come va? Hai l'influenza! Julia è anche malata, ha male di pancia e la febbre alta. Da 2 giorni che non dormo più di 2 ore! Sono stanchissima!!!!
 Alla fine non vendrò in Italia questo mese, non posso organizzarmi il lavoro e la famiglia!!!! Ma andremo in Sardegna il prossimo mese di giugno, così potrò fare un può di pratica della lingua.
 Sei stata qualche volta in questa isola? Prenderemo una nave e imbarcheremo la camper on board, quindi potremo pernottare dove vogliamo. Con la bimba e meglio così, perchè non si sa mai cosa può succedere!
 E tu, cosa farei in vacanze?
 A dopo!
 Un bacio.
- [revisora italiana]: Ahora corrijo tus errores:
- **Julia è anche malata:** *Anche Julia è malata ('anche' está casi siempre antes de la palabra a la que se refiere; así parece que Julia no sólo estaba enferma, sino también tenía algo más);*
 - **Da due giorni che:** *"E' da due giorni che non dormo" o "Da due giorni non dormo" (si quieres usar 'da' + 'che' tienes que adelantarlos con 'è');*
 - **Sei stata qualche volta in questa isola?:** *sería más natural decir "Sei MAI stata SU quest'isola?"*
 - **imbarcheremo la camper on board:** *"imbarcheremo IL camper" ('imbarcar' incluye el concepto de 'on board = a bordo');*
 - **farei in vacanze:** *farai per le vacanze*
 - **A dopo!** *se dice cuando alguien sabe que va a encontrar/ hablar muy pronto a la persona que está saludando, por ejemplo dentro de 5 minutos o antes de mañana. En cambio, este caso tienes que usar 'A presto!' (Pareja 3, B1, GE, 24/3/09).*

⁵⁵⁵ En los siguientes ejemplos hemos mantenido la señalización gráfica original.

En este ejemplo se observa en primer lugar una distinción en la manera de señalar los errores: en amarillo los que la revisora va a comentar más abajo y en rojo los que se limita a marcar para que el destinatario se fije en ellos e intente corregirlos por sí solo, lo que indica un intento del revisor-tutor de reducir el nivel de heterorregulación encaminando al novato hacia una mayor autorregulación. En esta misma línea cabe apuntar que no sólo la revisora comenta los errores en la L1 de su destinatario (o sea en su interlengua de la LE) sino que al lado de la versión correcta explica, en la medida de sus conocimientos y posibilidades, pero de modo puntual y correcto, los distintos significados que puede generar el cambio de posición del adverbio ‘anche’ en italiano; el significado del verbo ‘imbarcare’ y, en el último punto, da una explicación sobre un uso pragmático de la lengua que difícilmente se encontraría en un manual o en una gramática; esto es una señal más del valor añadido de la interacción nativo/no nativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. También reconoce una construcción sintáctica calco del español ‘*Sei stata qualche volta in quest’isola’ y ofrece una versión más ‘natural’, es decir más auténtica del italiano: no se trata aquí de no aceptar un enunciado perfectamente comprensible, sino más bien de reconocer una interferencia de la L1 de la compañera-escritora y ofrecer una alternativa para evitar que se cristalice.

En el ejemplo siguiente, en cambio, se observa una escasa capacidad de control de la tarea de revisión:

Ejemplo 2:

Non mi ricordo molto della mia infanzia, ma farò un **sforso** sforzo. Mi ricordo che mio nonno mi **ha portato** portava al parco a giocare con **i** gli altri bambini. **Anche** abbiamo cercato anche le lucertole **lucertola**. Mio nonno é morto **da** tre anni fa. In estate **siamo andati** andavamo con tutta la famiglia alla spiaggia e **siamo stati** stavamo li tutti i giorni. Mia madre é di un paese che si trova in Cuenca dove noi **teniamo** abbiamo una casa e passiamo tutti **i** le estati da che io sono piccola. Mio padre **sempre** mi **ha comprato** comprava sempre golosità e mi **ha portato** portava **alla** a scuola.

RECORDATORIO:

Quando racconti qualcosa del passato che è lontano è meglio che usi il tempo imperfetto dei verbi (come portava, comprava...) anziché il tempo composto (come ha portato, ha comprato...) (Pareja 1, A1, GE, 24/3/09).

Lo primero que cabe observar es la falta de señalización gráfica de las correcciones, que, al mezclarse al resto del texto, son menos visibles. La revisora se fija en los errores más relevantes, es decir el uso del pretérito perfecto en vez que del imperfecto, los artículos determinados y la posición de los adverbios, pero la escasa conciencia de su propia L1 la

lleva a dar una retroalimentación muy carente y no por lagunas lingüísticas, ya que, siendo de nivel A1, lo hace en su L1. De hecho, de los tres tipos de errores señalados más veces en el texto sólo intenta explicar uno, dando, además, una explicación incorrecta, ya que el uso del imperfecto en este caso está vinculado a acciones rutinarias en el pasado. Este uso de los tiempos verbales es idéntico en italiano y en español y es un típico error intralingüístico que se podría resolver con facilidad, pero la incapacidad de reflexión metalingüística condiciona negativamente la interacción.

El nivel de competencia del revisor en la LE es un factor que no afecta a la capacidad de control de la tarea de revisión porque, gracias a la intercomprensión entre español e italiano, la retroalimentación puede formularse en la L1 del revisor. Esta capacidad, por lo tanto, depende más bien del grado de conciencia lingüística del revisor sobre su propia L1, como demuestra el siguiente ejemplo, sacado de la interacción de otra pareja del GE del mismo nivel que la anterior:

[novata española]: Ciao Rossana,
 Come vanno le cose? Sto nel mio villaggio, un po' **noiosa** [*una cosa può essere noiosa, ma una persona è annoiata*] perchè tutte le mie amiche stanno studiando; io anche **dovria farlo** *dovrei* [*ma meglio se utilizzassi il verbo iniziare per dire che non hai ancora studiato o comunque fatto una certa cosa: io dovrei iniziare, o anche io devo ancora iniziare*]. Questi giorni ho visto nella tv **lo chi quello che ha passato** è successo in Italia con il terremoto. Terribile...
 Mà cambiando il tema, è Settimana Santa. In Spagna **ha ci sono molte tradizione** cristiane, per esempio le **processione** [*al plurale: tradizioni, processioni*]. Io non **participo** molto **in** *partecipo a* quelle ma ho **dei** degli amici che vanno a rapresentare la opera - non so si la conosci - "Jesucristo Superstar". **Aspetto che è divertito** [*credo volessi dire: mi aspetto che sia divertente*]. **Sto un po' nervosa** [*essere nervosi -> sono nervosa*] perchè **pronto farè** *presto farò* le prove **finale** [*al plurale: finali*] della Università. **De facto** *infatti/di fatto*, già ho finito le mie **lezione** *lezioni* di italiano... Forse domani ti invio **alcuni foto** *alcune foto* [*fotografie è femminile e plurale, quindi alcuno/a/e/i si coniuga come il sostantivo che lo regge*] sulla Settimana Santa nel mio villaggio.

[revisora italiana]: MEMORANDUM
 La prima cosa che ho notato è l'errore dei plurali:

femminile singolare	plurale
<i>la traduzione</i>	<i>le traduzioni</i>
<i>la processione</i>	<i>le processioni</i>
<i>la lezione</i>	<i>le lezioni</i>

anche se, come vedi, la terminazione in *-i* è solo per il sostantivo, perchè l'articolo resta *le* e se ci fosse un aggettivo manterrebbe la terminazione in *-e* del femminile plurale: *alcune processioni, delle lezioni noiose...*

L'errore di usare l'articolo neutro 'lo' spagnolo anche in una frase in italiano mi sembra molto comprensibile perchè nemmeno io ho ancora capito come funziona in spagnolo. Però in italiano dovrebbe

corrispondere a 'ciò/quello che...?', nel senso che ci si riferisce a una cosa che o non viene specificata esplicitamente o lo viene in seguito.
Es: So quello che ti ha detto lui => Sé lo que él te ha dicho
(ma non sono molto sicura nemmeno io.....)
(Pareja 2, A1, GE, 14/04/09).

En este ejemplo la revisora cumple un esfuerzo significativo y realmente cómplice con su compañera novata en el intento de ayudarla a remediar algunos errores concretos. Aunque en la etapa de revisión no logre seleccionar mucho los errores relevantes⁵⁵⁶, sí lo hace en el recordatorio (en italiano: memorándum), que escribe en su propia L1 consciente de poder expresarse con mayor seguridad. Se fija en errores de concordancia de género y número, que su compañera ya debería haber superado, y le prepara un pequeño esquema gramatical utilizando ejemplos sacados del texto. Aunque la explicación que ofrece es incompleta⁵⁵⁷ son apreciables el esfuerzo de reflexión y los ejemplos que ofrece. Con respecto al comentario acerca del 'lo' neutro español, el error de su compañera le ha llamado la atención y la ha estimulado a verbalizar su hipótesis. En este caso, como se estaban monitorizando todas las interacciones en tiempo real, se ha considerado oportuno intervenir enviando a ambas un comentario de refuerzo positivo con el objetivo de confirmar la hipótesis sobre el uso de 'lo' y también para completar la explicación sobre el género y número de sustantivos y adjetivos en español, ya que podría ser útil para la compañera novata:

[mensaje enviado por la profesora, 15 de abril de 2009]

Molto bene, Rossana, il tuo memo è corretto e la tua spiegazione su come funziona 'lo' in spagnolo e il corrispondente in italiano è chiarissima!

Per quanto riguarda le concordanze di sostantivi e aggettivi che finiscono in *-e* al singolare e in *-i* al plurale ricordate che i sostantivi che finiscono in *-e* possono essere sia maschili che femminili e quindi l'articolo dipenderà dal genere:

il pesce rosso > i pesci rossi

il maglione nero > i maglioni neri

il maglione verde > i maglioni verdi

la carne rossa > le carni rosse

la lezione noiosa > le lezioni noiose

la lezione interessante > le lezioni interessanti

Los datos analizados demuestran que en el período de tiempo que va del 17 de marzo, momento en que se introdujo la variable de intervención indirecta ilustrada en el cuadro 31,

⁵⁵⁶ Cabe recordar que la tarea de selección de los errores es más difícil en los niveles bajos debido a la mayor cantidad y variedad de los mismos.

⁵⁵⁷ No explica que los sustantivos terminados en *-e* también pueden ser masculinos, pero también es cierto que no se le ha presentado ningún ejemplo en el texto.

al 15 de julio, momento en que terminó la recogida de datos, hubo un incremento de la capacidad de controlar la tarea que se puede resumir de la siguiente forma (cuadro 32): 4 parejas del GE no cambiaron su nivel de control de la tarea mientras que 7 lograron mejorarlo; de éstas, 3 pasaron de un bajo nivel de control a uno medio y 4 de uno medio a uno alto. Como era de esperar, en el GC hubo una situación menos dinámica, ya que en 9 parejas no hubo ninguna variación, en 3 una mejora de un grado y en 1 una reducción del nivel de control de la tarea. A la luz de los datos analizados se puede afirmar que, por lo que atañe a esta actitud, la intervención indirecta dio un resultado satisfactorio.

ANTES	DESPUÉS	Nº parejas GE	Nº parejas GC
bajo	bajo	3	6
bajo	medio	3	3
medio	medio	1	3
medio	alto	4	-
medio	bajo	-	1

Cuadro 32. Evolución del grado de control de la tarea

Además, cabe señalar que una pareja del GE, después de algunos meses, propuso cambiar el método de revisión:

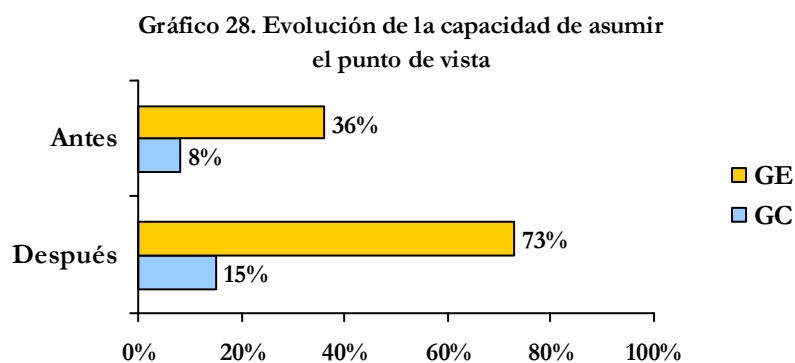
Ciao Marina,

Che ti sembra se facciamo un gioco nuovo nelle nostre correzioni. Si la risposta giusta è semplice (per esempio una parola), marchiamo la sbagliata in rosso ma senza la risposta. La risposta corretta la dobbiamo scoprire da soli. Comunque se la risposta è piú complessa possiamo farlo come finora. Si la correzione non la capiamo ci facciamo le domande giuste. Va bene?(Pareja 2, A2, GE, 15/6/2009).

Esta propuesta se puede interpretar como un desplazamiento explícito hacia la autorregulación que ha surgido casi al final del proyecto (15/06/09), lo que indica que el autor del mensaje ha alcanzado una mayor conciencia sobre su capacidad de control del propio proceso de aprendizaje.

El fomento de la reflexión contrastiva L1/LE era el propósito de la intervención orientada al incremento de la capacidad de asumir el punto de vista del interlocutor en el momento de la revisión, ya que creemos que invitar a los revisores a interrogarse sobre las causas de los errores y reconocer las interferencias de la L1 en la interlengua de sus compañeros podía ser un buen punto de partida para que adquirieran una mayor conciencia lingüística sobre su propia L1.

El gráfico 28 muestra la evolución de la capacidad de asumir el punto de vista del novato en el GE y en el GC antes y después de la introducción de la variable de intervención indirecta. Los porcentajes indican que en el GE se ha pasado de 4 a 8 parejas de un total de



11 capaces de asumir el punto de vista del compañero mientras que en el GC se ha pasado de 1 a 2 parejas de un total de 13: se puede concluir que, también en este

caso, el estímulo surtió el efecto esperado y esto corrobora nuestra convicción de la necesidad de hacer más hincapié en el desarrollo de esta actitud, lo que justifica la elaboración de las tareas de reflexión lingüística contrastiva cuyo impacto se analizará en el capítulo 7.

Vamos a ver a continuación algunos ejemplos de la capacidad de asumir el punto de vista del novato:

[...] Per finire, hai un piccolo problema con gli accenti. È comprensibile per gli italiani, soprattutto all'inizio, perché voi non avete e noi, gli spagnoli, sembra che abbiamo molti. Adesso non è un vero problema, dunque il senso del testo si può capire bene, ma nel futuro è importante impararli perché in spagnolo ci sono parole che con e senza accento cambiano il suo senso. A continuazione hai una lista con alcune parole che cambiano il suo senso se metti o no l'accento. Forse non le capisci tutte, ma non è perché le impari, ma semplicemente come curiosità. Ci sono anche alcune frasi un po' divertenti! =)

¿Vienes, vienés?

Tómate el tomate.

Domino el dominó.

El topo topó.

¿Cabrá la cabra?

Sería seria.

Tenía tenia.

Tutto è estratto da questo website --> <http://www.juegosdepalabras.com/>
(Pareja 1, A2, GE, 27/3/09).

En este comentario la revisora española explica la importancia de los acentos en español con respecto al italiano y, de manera jocosa, intenta sensibilizar a su compañera italiana sobre los cambios de significado relacionados con ellos. También es sensato que diga que no son imprescindibles para la comprensión del mensaje, pero puntualiza su función y su presencia masiva como aspecto típico de la lengua española. Aun siendo de nivel A2, formula su mensaje en italiano, es decir en su LE, y también es apreciable que se haya

documentado y le ofrezca a su compañera la dirección de una página web en la que pueda profundizar el tema.

En algunos casos las llamadas a la reflexión lingüística contrastiva suenan como auténticas alertas:

Memorandum:

- atenta nella trascrizione di alcune parole, probabilmente ti confondi con lo spagnolo (*esamen, *squadra mobile, *la aiuta > in italiano: esame, squadra mobile, aiuto) e nell'uso delle doppie (commiSSario e non *commisario).
- in italiano il verbo 'essere' al participio passato vuole il verbo 'essere' come ausiliare: 'sono stato', non 'ho stato'.
- attenzione alle preposizioni articolate che in italiano si uniscono: sulla, all', nel
- il verbo 'tener' in italiano non si traduce con 'tenere' ma con 'avere': Il commissario Bonardi ha il proposito, non 'tiene'.
- atenta all'accordo degli aggettivi con i sostantivi. Se il sostantivo è femminile anche l'aggettivo va al femminile: moltE sorprese. (Pareja 1, A1, GE, 24/4/09).

[novata española]: **A me mi piace** [o 'a me piace', o 'mi piace'] molto 'El Lazarillo de Tormes'. Sai? Il 'Tormes' è il fiume di Salamanca, la città dove vivo e studio.

[revisora italiana]: Memo:

in italiano non si può mai mettere due volte lo stesso complemento... non puoi dire 'a me mi piace...', 'gli ho preso a lui...' 'ti han portato a te...', mentre in spagnolo è usuale dire 'a mí me gusta...', 'le he comprado a Luca...'. (Pareja 2, A1 GE, 30/4/09).

En otros, en cambio, la reflexión contrastiva se configura como una tutoría personalizada, resultado de una sincera voluntad de colaboración y compromiso de ayuda mutua. A continuación presentamos el texto escrito en español por una aprendiente nativa italiana y, después, los comentarios en clave contrastiva de su revisora española:

Texto en español escrito por una aprendiente italiana de ELE y revisado por una española aprendiente de ILE:

¡Hola!

He apreciado muchísimo tu mail =>. Yo amo la música, es mi vida. Escucho muchos grupos musicales **extranieros** *extranjeros* pero no **conosco** *conozco* la música española... Gracias por lo que me has escrito, **voy seguramente** a escuchar *seguramente voy a escuchar* algo de tu cultura **musicál** *musical*. Yo no **se sé si te lo he ya dicho** *si ya te lo he dicho/ si te lo he dicho ya*, pero **sueno** *toco* la guitarra; canto también en un grupo musical, **sonamos** *tocamos* **canzones** *canciones* ya conocidas, en inglés; es sobre todo música rock, blues. Nos llamamos 'White Chicks', es un nombre muy **divertiente** *divertido*.

Me gustan muchos cantantes americanos e ingleses como Alanis Morissette, Janis Joplin, Anastasia, Anouk, Christina Aguilera, Bryan Adams, James Morrison, y **bands** *bandas/grupos* como Jefferson Airplane, U2 y muchos otros...

Pienso que Elisa es una cantante muy **brava** *buena* en el panorama de la música italiana => <http://www.youtube.com/watch?v=6w6UKresatE> Aquí hay **una su performance live** *una actuación suya en directo*. Si te gusta, luego puedes buscar mucho material en Internet.

¿Cómo has pasado tus **exámenes** *exámenes*? **Espero** [*mettere 'que' --> ¡Espero que bien!*] bien!
Aquí me parece que ha llegado la primavera.
¡Te **invío** *envío* una fotografía de mi grupo! Te **inviaré** *enviaré* luego las correcciones de tu mail.
Besos,
Debby

Comentarios en clave contrastiva de la revisora nativa española a los errores de la aprendiente italiana:

A continuazione vado a commentare un po' i tuoi errori come ha detto Sonia. Lo farò in spagnolo, ma se non capisci qualcosa, farmi una domanda è tenterò dirtilo in italiano! ;)

En general, creo que tus errores se deben, sobre todo, a la influencia que el italiano ejerce en tu aprendizaje de español como lengua extranjera, ya que existen muchas similitudes entre algunos de los errores que cometes y su forma en italiano.

>> Por ejemplo, en **extranieros** creas una fusión de **e + x** pero mantienes la **i** italiana (*stranieri* vs. *extranjeros*).

>> En **conosco** ocurre lo mismo (*conosco* vs. *conozco*), al igual que en **invío**, caso en que mantienes la **i** inicial italiana pero acentúas como en español (**invío** vs. *envío*).

>> Destacan también los casos de **canzones** (mantienes la **z** italiana pero añades la **s** para formar el plural español (**canzones** vs. *canciones*) y de **brava**, en que has intentado transmitir el significado de la palabra manteniendo el término en italiano (**brava** vs. *buena*).

>> Además, utilizas el verbo italiano *suonare* con un significado que en español expresamos con otro verbo:

< *Suonare* (IT) = *Tocar* (ESP) --> *Tocar un instrumento* (*Suonare uno strumento*)/*Tocar la guitarra* (*Suonare la chitarra*).

< *Sonar* (ESP) = *Suonare* (IT) --> *Suena el teléfono* (*Il telefono suona*).

< *Sonar* (ESP) = *Essere familiare* (IT) --> *Me suena tu cara* (*La tua faccia mi è familiare*).

< *Sonarse* (verbo reflexivo ESP) = *Soffiarsi* (IT) --> *Me sueno la nariz* (*Mi soffio il naso*).

>> Otro tipo de errores son los sintácticos (los que afectan al orden de la oración). También hay una clara influencia de tu lengua materna.

< Por ejemplo, en **voy seguramente a escuchar** creo que has traducido directamente “*vado sicuramente ad ascoltare*”, pero en español los adverbios suelen ir al inicio de la oración (aunque no siempre) --> *seguramente voy a escuchar*.

< También dices **si te lo he ya dicho**, una traducción, al parecer literal, de la frase italiana *se te lo ho già detto*. En español es *si ya te lo he dicho*/ *si te lo he dicho ya*.

En definitiva, tus errores se deben sobre todo a la influencia del italiano. Lo único que te puedo aconsejar es que no traduzcas literalmente del italiano al español, es decir, que intentes pensar las estructuras sintácticas en español. Sé que es difícil, ¡pero estoy segura de que con tiempo, práctica y paciencia te saldrá aún mejor! :) (Pareja 1, A2, GE, 21/3/2009).

Todos los comentarios son acertados, correctos y puntuales. Además, su orden –primero los ortográficos, luego los léxicos y por último los morfosintácticos– refleja un trabajo articulado de organización de la información y reflexión dirigido a la ayuda mutua y también a satisfacer curiosidades e intereses personales, ya que está claro que la revisora se ha documentado sobre los distintos significados del verbo ‘sonar’ y sus diferencias con el

italiano. Más allá de los aspectos contrastivos, también cabe señalar que justifica el uso de su L1 en aras de un mayor dominio del idioma, pero declara su disponibilidad a hacerlo en su LE si su compañera lo considera necesario. También son significativas la voluntad de cumplir con las instrucciones ('come ha detto Sonia'), las sugerencias sobre posibles estrategias para evitar caer en los mismos errores en el futuro y la participación afectiva que se vislumbra en las palabras 'Sé que es difícil, ¡pero estoy segura de que con tiempo, práctica y paciencia te saldrá aún mejor! :)' selladas con el emoticono final.

La última actitud que se quería potenciar era la capacidad de mantener la dificultad de la actividad de revisión dentro de la ZDP del novato, es decir aportar correcciones no demasiado fáciles pero tampoco demasiado difíciles para evitar, por un lado, la sensación de inutilidad de la corrección y, por otro, el desánimo y la sensación de incapacidad. El incremento de esta destreza está relacionado con la capacidad de seleccionar los errores no sólo según un criterio de frecuencia o comprensibilidad del mensaje, sino también teniendo en cuenta el nivel de competencia del novato. En nuestra opinión la dificultad mayor en el potenciamiento de esta habilidad está relacionada con el tipo de interacción nativo/no nativo en que el primero, que actúa de revisor, no es un profesional de la enseñanza y, por lo tanto, no sabe discriminar con exactitud el grado de dificultad que su corrección puede implicar para su compañero novato. El riesgo es que éste no logre comprender todas las correcciones y manifieste una sensación de inseguridad y desánimo. Es más probable que situaciones de este tipo se den en los niveles A1 y A2, cuando el conocimiento de la LE todavía es escaso y van reduciéndose a medida que el nivel aumenta. Por otra parte, la interacción entre iguales permite amortiguar la sensación de desánimo gracias a una mayor desinhibición en la formulación de peticiones de aclaraciones explícitas y directas por parte del novato que si el tutor fuera un profesor, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

- | | |
|--------------------|---|
| [novata italiana]: | [...] espero que nos divertiremos mucho. |
| [revisor español]: | [è meglio dire -> divertamos] mucho! |
| [novata italiana]: | ¿Por qué en el último e-mail me corregiste 'divertiremos' escribiendo 'divirtamos'? ¡No entendí! |
| [revisor español]: | In questo momento è difficile per me spiegarti questo motivo, però farò un disegno e te lo lascio. (Pareja 2, A2, GE) |

Está claro que esta corrección es demasiado precoz para un nivel A2 y por lo tanto no logra insertarse en la ZDP de la novata. Lo mismo pasa con la siguiente revisora, ya que su interlocutora acaba de dar el examen final de nivel A1 y todavía no ha estudiado las oraciones implícitas:

Come vanno le cose? Io sto studiando molto per le mie prove **finale** (*finali*). **Già ho fatto il mio esame** (*ho già fatto l'esame*) di italiano e **credo che l'ho fatto bene** (*di averlo fatto bene, meglio una subordinata implicita quando il soggetto è lo stesso*). (Pareja 2, A1, GE, 19/5/09)

En cambio, la revisión relacionada con las subordinadas del subjuntivo en el siguiente ejemplo, sacado de una pareja de nivel A1 al final del curso, destaca la voluntad de corregir lo indispensable para que la oración formulada por el novato llegue a ser aceptable en español y empiece a entender que no puede usar la preposición 'de' como en las oraciones implícitas del italiano:

Mi casa es tu casa. Lo que te pido es **de** no hacer demasiado ruido por la noche porque hay otros vecinos. Te pido **todavía también de** mantener la casa limpia y **de** cortar el **prado césped** cada semana y **de dar el agua al prado regar el césped** y las plantas cada noche. (Pareja 1, A1 GE, 3/7/09).

Una forma de matizar la posible sensación de incapacidad o dificultad excesiva consiste en un refuerzo en el uso de señales de participación afectiva y también en la comunicación de los progresos del novato por parte del compañero revisor. Además, la atmósfera de colaboración y ayuda mutua y el seguimiento constante de la interacción por parte del profesor-investigador contribuye de manera significativa al control de situaciones negativas debidas a correcciones muy por encima de la ZDP del novato. Dentro de las correcciones demasiado 'fáciles', o sea, de aquellos errores que en realidad podríamos considerar 'faltas', se incluyen, por ejemplo, los de ortografía, que han sido objeto de corrección constante por parte de todas las parejas tanto del GE como del GC y que, precisamente por no representar ningún reto para los respectivos destinatarios, son los que presentan una mayor resistencia a desaparecer: en otras palabras, no reciben la atención que merecerían porque son errores que los aprendientes consideran poco relevantes, ya que su comprensión no les exige ningún reto. Esto explicaría su persistencia también en niveles altos de competencia, como se puede observar en los siguientes ejemplos, todos sacados de parejas del nivel B2:

Ti consiglio l'Egitto. È un viaggio che si **debe** *deve* fare almeno una volta nella vita. Non solo per gli incredibili **luogi** *luoghi* da visitare ma anche per la cultura tanto diversa dalla nostra. (Pareja 1, B2, GE, 22/6/09).

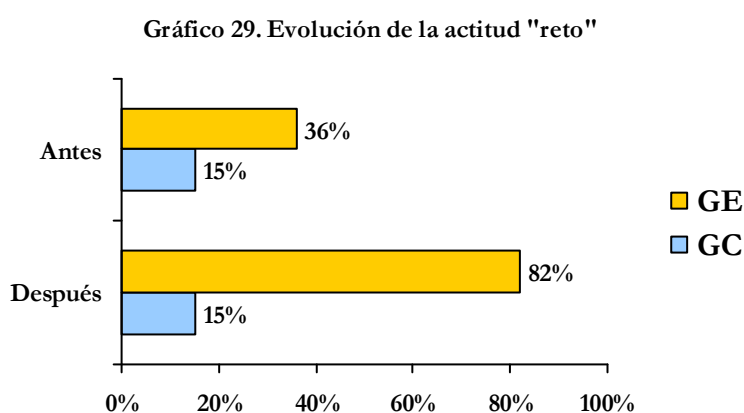
Come stai? Spero che le **vacance** *vacanze* siano andate bene, anzi benissimo [...] sono andata con un **amico** *amico* a finire il Cammino di Santiago. Ci mancavano i 65 chilometri finali del percorso francese. **Sicomme** *siccome* avevamo a disposizione quattro giorni per camminare, abbiamo deciso di fare l'ultimo pezzo del percorso sulla costa (260 chilometri) (Pareja 2, B2, GE, 15/7/09).

¿Qué tal? Perdona por no haberte escrito en la **ultima** semana pero como te podrás imaginar estoy **ocupadisima** con los **exámenes** [...] Mi cuarto tiene una **libreria** muy

grande llena de mis libros (a **mi** y a mi familia nos encanta leer) y con **uno stereo** (Pareja 2, B2, GE, 6/7/09).

Ayer **empezé** la convocatoria de los exámenes (Pareja 3, B2, GE, 5/7/09).⁵⁵⁸

Los datos del gráfico 29 destacan que, después de la introducción de la variable indirecta, las parejas del GE que llegaron a hacer correcciones capaces de activar la ZDP de sus compañeros pasaron de 4 a 9, mientras que en el GC no hubo ninguna variación al respecto. Este resultado es, en nuestra opinión, especialmente significativo porque destaca que, para que el andamiaje sea eficaz, es fundamental que logre activar la ZDP de los



sujetos involucrados en la interacción. En el siguiente apartado veremos qué impacto ha tenido la mejora de la calidad del andamiaje en el ritmo de desarrollo de la interlengua.

6.4. Calidad del andamiaje y desarrollo de la interlengua

En el intento de observar si y en qué medida un aumento de la calidad del andamiaje repercute en el avance de un sistema tan variable y dinámico como es la interlengua y tratando de analizar los datos con la mayor objetividad posible, nos hemos ceñido a los siguientes criterios:

1. en primer lugar, con el objetivo de dar cuenta del impacto cualitativo del andamiaje en las interlenguas del GE, se ha seleccionado por cada nivel y por cada una de ellas, uno de los errores que más llamó la atención de los revisores a partir del momento en que se introdujo la variable de intervención indirecta para observar si ese error

⁵⁵⁸ Nótese que, en los últimos dos ejemplos, los revisores marcan el error sin brindar la versión correcta, lo que puede interpretarse como una estrategia implícita de estímulo a una mayor autorregulación.

desapareció, se modificó o permaneció desde ese momento hasta el final del período de recogida de datos;

2. en segundo lugar, con el objetivo de evaluar el impacto de un andamiaje mutuo que se basa en buenas prácticas frente a uno dejado a la libre iniciativa de los aprendientes, se ha comparado el ritmo de desarrollo de las interlenguas del italiano y del español del GE y del GC desde la introducción de la variable de intervención indirecta hasta el final del período de recogida de datos. Las interlenguas se han evaluado según los tres macro-criterios siguientes: 1) nivel de corrección⁵⁵⁹ ortográfica; 2) nivel de corrección morfosintáctica; 3) nivel de adecuación léxica. La elección de estos criterios se ajusta a las tres categorías lingüísticas en que se había centrado la retroalimentación de las parejas de ambos grupos y ha de entenderse tan sólo como una herramienta de clasificación de los datos y no como una forma de evaluar en sentido estricto las características de las respectivas interlenguas. En otras palabras, si se quiere medir el impacto del andamiaje mutuo en la interlengua no se puede prescindir del punto de vista de los aprendientes (en su papel de revisores) y es por este motivo que hay que ceñirse a *unos* criterios de evaluación. Las interlenguas del italiano y del español de todos los aprendientes de ambos grupos se han valorado según una escala de 1 a 6 (1. Muy carente; 2. Mediocre; 3. Aceptable; 4. Bueno; 5. Muy bueno; 6. Excelente) por cada una de las categorías arriba mencionadas, teniendo en cuenta los respectivos niveles de competencia (A1, A2, B1, B2).

Cuando en el mismo texto aparecía varias veces el mismo error, en el recuento se calculaba una sola vez: por ejemplo, si el error entre la primera y la tercera persona singular en la conjugación del imperfecto indicativo del italiano aparecía en el mismo texto dos veces con el mismo verbo (por ej.: *io era*) sólo se contaba un error, pero si aparecía con dos verbos distintos (*io era, io andava*) se calculaba como dos errores; si, en el mismo texto, aparecía tanto la forma correcta como la incorrecta (*io ero, io era*), se consideraba como falta y, por lo tanto, no formaba parte del recuento. En los siguientes apartados presentaremos, por cada nivel, primero el análisis indicado en el punto 1 y después el indicado en el punto 2.

⁵⁵⁹ La noción de ‘corrección’ ha de entenderse como ‘cualidad de correcto, o sea libre de errores o defectos’, <http://www.rae.es>.

6.4.1. Nivel A1

En ambas parejas del nivel A1 del GE el error más señalado y comentado en la interlengua del italiano por parte de los revisores nativos era la falta de concordancia entre sustantivo y adjetivo, como se puede observar en los siguientes comentarios:

[novata española]: [...] Vivranno **molti** *molte* avventure prima di trovare **al'** *l'* assassino e ci saranno morti e **molti** *molte* sorprese (24/04/09).

[revisora italiana]: [...] Memorandum:
Attenta all'accordo degli aggettivi con i sostantivi. Se il sostantivo è femminile anche l'aggettivo va femminile: moltE sorpresE. (Pareja 1, A1, GE, 24/04/09).

El 1º de junio, la revisora italiana llama otra vez la atención de su compañera española sobre el mismo error:

[novata española]: [...] Il mio viaggio più divertente é stato il viaggio che ho fatto con **i miei amice** *le mie amiche*.

[revisora italiana]: [...] Memorandum:
attenta ai plurali: **i miei amice** → *le mie amiche* (1/06/09).

En las dos producciones sucesivas (18/6/09 y 4/7/09), se han detectado 6 concordancias sustantivo/adjetivo correctas y 3 equivocadas, lo que indica que las advertencias por fin han sido acogidas, aunque con ciertas dificultades y resistencias: en este caso es bastante difícil decir si la reestructuración de la interlengua se debe más al andamiaje o si refleja su evolución regular en este nivel de competencia de la LE.

En la misma pareja (1, A1, GE) el error más señalado en la interlengua del español está relacionado con el uso de los demostrativos. La aprendiente italiana, tras haber visto que la revisora española le ha señalado y corregido varias veces el mismo error en un texto, solicita su ayuda:

[novata italiana]: Hola Miriam,
hoy me gustaría que tu me des algunos consejos sobre el uso del adjetivo demostrativo. Cual son los más usados? Cuando? Me gustaría que tu me hagas algunos ejemplos. Gracias, porque veo que muchas veces me equivoco (13/3/2009).

La revisora española, aun con buenas intenciones, no logra brindar una explicación satisfactoria:

[revisora española]: Ciao Alice!!!
normalmente te confundes con los determinantes. Acuérdate que hay palabras que para vosotros son en femenino y para nosotros son en masculino. (es un poco lioso, a mí me pasa). Por lo demás, todo bien. Buen trabajo y sigue así!!! (15/03/09).

Así que la italiana sigue haciendo errores:

[novata italiana]: [...] Durante el examen tendré que contar el resumen del libro, hacer algunas reflexiones y traducir algunas partes de **eso** *este*. [...] El último personaje importante es el abuelo de Roland, que es el guardián del faro del pueblo. Lo que une **esas** *estas* diferentes personas es el conocimiento directo o indirecto de un personaje maligno (24/04/09).

Entonces la revisora española intenta dar alguna explicación más:

Eso → *este* = si dices ‘eso’ te refieres a cualquier cosa.

Esas → *estas* = yo pondría: lo que une a *estas* personas tan diferentes... (24/04/09).

Del 24 de abril a mediados de julio la aprendiente italiana ha escrito 4 textos más en los que se han detectado 5 usos correctos de los demostrativos y ningún error. El ritmo rápido de progreso en su interlengua con respecto a este error se debe tanto a su atención y sensibilidad como a las advertencias de su compañera, cuyas explicaciones, aunque bastante superficiales, han tenido el mérito de haber activado su ZDP: la señalación del error se ha dado justo en el momento en que el interlocutor estaba listo para acoger el estímulo.

También la revisora italiana de la pareja 2, A1 GE se fija en las concordancias entre artículo, sustantivo y adjetivo, sobre todo cuando terminan por *-e*:

[novata española]: [...] In Spagna **ha** *ci sono* molte tradizione cristiane, per esempio **le processione** [*al plurale: processioni*].

[...] **Sto un po’ nervosa** [*essere nervosi -> sono nervosa*] perché **pronto farè presto farò le prove finale** [*al plurale: finali*] della Università. **De facto infatti/di fatto**, già ho finito **le mie lezione** [*lezioni*] di italiano...

Forse domani ti invio **alcuni foto** [*alcune foto [fotografie è femminile e plurale, quindi alcuno/a/e/i si coniuga come il sostantivo che lo regge]*] sulla Settimana Santa nel mio villaggio.

[revisora italiana]: Memorandum:

La prima cosa che ho notato è l’errore dei plurali:

<i>femminile singolare</i>	<i>plurale</i>
<i>la processione</i>	<i>le processioni</i>
<i>la lezione</i>	<i>le lezioni</i>

anche se, come vedi, la terminazione in *-i* è solo per il sostantivo, perché l’articolo resta *le* e se ci fosse un aggettivo manterrebbe la terminazione in *-e* del femminile plurale: *alcune processioni*, *delle lezioni* noiose (Pareja 2, A1, GE, 14/04/09)⁵⁶⁰.

En la producción escrita sucesiva (30/4) a la señalación de la compañera revisora se han detectado 4 concordancias correctas y ningún error, mientras que en la siguiente (19/05) había una concordancia correcta frente a 2 incorrectas⁵⁶¹, lo que indica que la llamada de

⁵⁶⁰ Véase también el comentario que la profesora le envió a esta pareja, citado en la pág. 286, apartado 6.3.

⁵⁶¹ [...] Io sto studiando molto per le mie *prove finale* (19/05/2009); [...] Qui hai la mia scheda *delle preposizione* (19/05/09).

atención ha surtido efectos aún más positivos que en la aprendiente española de la pareja 1, A1, GE.

La revisora española de la pareja 2, A1, GE, pese a dos peticiones de la profesora para que le enviara a su compañera italiana un recordatorio sobre los errores más frecuentes o intentara comprender las causas de los mismos, se limitó a corregir errores de léxico y alguna perífrasis sencilla (ir a + infinitivo; estar + gerundio). El cuadro 33 muestra el impacto del andamiaje en la interlengua del italiano del nivel A1 en el GE y en el GC:

ILITA A1	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1 ⁵⁶² , A1 GE	5	4	2	3	3	5
Pareja 2, A1, GE	4	4	1	3	2	4
Pareja 1, A1, GC	5	4	3	2	4	4
Pareja 2, A1, GC	2	2	2	2	4	4

Cuadro 33. Impacto del andamiaje en la interlengua del italiano del nivel A1

Por lo que atañe a la ortografía se observa que el impacto del andamiaje ha sido irrelevante cuando no negativo. Los datos del GE y del GC son especulares: las parejas 1, A1, GE y 1, A1, GC muestran una reducción del nivel de corrección ortográfica mientras que las parejas 2, A1, GE y 2, A1, GC no muestran ninguna variación al respecto. El impacto del andamiaje es positivo en el grado de corrección morfosintáctica, ya que ambas parejas del GE muestran un aumento de uno y dos puntos respectivamente, mientras que en las del GC o bien no hay ninguna variación o bien se observa un empeoramiento. El impacto más positivo se observa en el grado de adecuación léxica, donde se aprecia un aumento de dos puntos en ambas parejas del GE y ninguna variación en las del GC.

ILESP A1	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1, A1 GE	5	5	3	4	3	5
Pareja 2, A1, GE	4	4	3	4	3	5
Pareja 1, A1, GC	4	4	3	5	5	5
Pareja 2, A1, GC	4	3	4	3	4	4

Cuadro 34. Impacto del andamiaje en la interlengua del español del nivel A1

⁵⁶² Por cuestiones prácticas y de coherencia con el resto del trabajo, en todos los cuadros de este tipo que siguen, mantenemos la indicación de 'pareja' seguida por el número identificativo aunque nos estamos refiriendo, dependiendo de la interlengua que estemos analizando, o bien al aprendiente español o bien al italiano de esa pareja.

El cuadro 34 muestra que el andamiaje tampoco ha tenido efectos en la corrección ortográfica de la interlengua del español, ya que en tres de las cuatro parejas no se observa ninguna variación y en una del GC se da incluso una reducción. Con respecto a la morfosintaxis, se detecta un impacto positivo con un aumento de un punto en sendas parejas del GE. Los datos del GC, por lo que se refiere a esta categoría, son algo ambiguos: por un lado se observa un incremento de dos puntos en la pareja 1, A1, GC y, por otro, una reducción de un punto en la pareja 2, A1, GC. La diferencia significativa en los datos del GC muestra claramente la variabilidad de la interlengua y permite hipotetizar que el andamiaje es un recurso que ayuda a mantener cierta estabilidad en el ritmo de desarrollo: pasos lentos pero más estables son los que muestran las parejas del GE (de 3 a 4)⁵⁶³ mientras que saltos grandes (de 3 a 5) y retrocesos (de 4 a 3) en niveles buenos de competencia destacan la fragilidad del sistema de la interlengua.

6.4.2. Nivel A2

Dos de las tres parejas del nivel A2 del GE (parejas 1 y 2, A2, GE) se caracterizaron por una interacción rica y provechosa. En estas parejas algunas de las buenas prácticas deseables según la Escala de Lidz (1991) ya se habían manifestado antes de la introducción de la variable orientada a la mejora de la calidad del andamiaje, lo que ha hecho que ésta contribuyera a un ulterior incremento de las actitudes de control de la tarea, reto y punto de vista. La tercera pareja (3, A2, GE), en cambio, se mostró insensible al estímulo introducido por dicha variable: pese a las peticiones sucesivas, no produjo ningún recordatorio acerca de los errores, ni agregó reflexiones, sino que se limitó a seguir señalando el error y a poner la corrección al lado exactamente como había hecho desde el principio del proyecto. Por lo tanto, no ofrece la condición *sine qua non* para medir el impacto de la variable en sus dos interlenguas.

Los comentarios de la revisora italiana de la pareja 1, A2, GE son bastante someros, pero dejan ver la voluntad de asumir el punto de vista de su interlocutora española:

⁵⁶³ Cabe suponer que, aunque sin recordatorio, la retroalimentación de la revisora española de la pareja 2, A1, GE surtió efectos positivos.

MINI COMMENTO DEGLI ERRORI:

Ti spiego un attimo quelli che sono i piccoli errori che fai, come è normale che sia, soprattutto all'inizio. Gli errori che fai più frequentemente riguardano i verbi, che credo siano abbastanza difficili per uno straniero, e come rendere un senso utilizzando una determinata parola, che comunque fai capire sempre => baci e buon week end!! (21/3/09, escrito en la L1 de la emisora).

En este comentario destaca las dificultades de su compañera española en la conjugación de los verbos y también en el uso de léxico adecuado, aspecto que subraya también en otra nota aquí abajo, agregando un ejemplo. Parece que lo que más llama la atención de la revisora italiana en la interlengua de la española son la inadecuación del vocabulario y del registro y las interferencias con la L1:

Yo creo que tus errores son condicionados por el uso del español, tu lengua madre.. ¡claro!:) Hay errores en el uso de palabras que pueden ser más o menos formales (ej: nella attualità), las perífrasis y las preposiciones, que son bastante difícil a aprender creo... (09/04/09, escrito en la LE de la emisora).

Los errores relacionados con los verbos se deben tanto a falsa selección desde el punto de vista semántico como a su conjugación, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Ciao Deborah,
Come vai? [*sarebbe meglio dire 'Come stai?/come va?'*] Tutto bene? **Aspetto di sì!** [*in spagnolo si usa 'esperar' per 'aspettare' e 'sperare'. In questo caso bisogna usare 'sperare': 'spero di sì'*] (21/03/09).

[...] qui, in Spagna, il livello di lingue straniere è bassissimo, e nella scuola **non si face non si fa** quasi niente! (21/3/09).

En cambio, entre los errores de registro, perífrasis e interferencias de la L1 que llaman la atención de la revisora italiana señalamos:

Io finirò i miei esami il venerdì prossimo dunque potrò scriverti più **sovente spesso** (15/4/09).

[...] senza preoccuparmi di niente e restare da me, guardando la tv, leggendo tutto il giorno e senza **avere di alzarmi** presto *senza dovermi alzare* (1/04/09).

Di tutta maniera *in ogni caso/comunque/ad ogni modo*, questo cambia secondo le regioni e dipende della religiosità delle persone (19/4/09).

La aprendiente española de la pareja 1, A2, GE escribe textos muy largos con respecto a los otros aprendientes de su nivel y se apoya en el diccionario en el caso de palabras y expresiones sobre las que no logra hacer inferencias satisfactorias (a menudo > *sovente*), lo que explica su dificultad en seleccionar el registro adecuado; en cambio, cuando su hipótesis de inferencia le suena aceptable en italiano, la escribe (de todos modos > *di tutta maniera*; sin tener que levantarme > *senza avere di alzarmi*) y es precisamente en estos casos que la revisora italiana rechaza sus hipótesis y la invita a reflexionar sobre las interferencias con su L1. En esta aprendiente los errores relacionados con la conjugación de los verbos

y/o su semántica se han reducido de 18, detectados en el periodo del 15/12/08 al 21/03/09, a 9 del 21/3 al final del proyecto (15/07/09). El error que más ha llamado la atención de la misma informante en su papel de revisora⁵⁶⁴ (pareja 1, A2, GE) es el uso del pretérito perfecto versus pretérito indefinido en la interlengua de su compañera italiana, como se puede observar en los siguientes comentarios:

[novata italiana]: En mi Universidad tenemos dos semanas de vacaciones pero tengo que estudiar y sobre todo repasar las clases de inglés y español, y hacer unos ejercicios de gramática. Mis vacaciones han sido muy agradables hasta aquí porque **estuvo** [*la prima persona del singolare è 'estuve', ma guarda il memorandum!*] con mi familia, **comí** buenos platos y como **tuvo** [*la prima persona del singolare è 'tuve', ma guarda il memorandum!*] más tiempo para tocar mi guitarra, cantar, pasear con mi perro y hablar con mi madre, **me** [*sopprimere 'me'*] **descansé** mucho”.

[revisora española]: MEMORANDUM

Oggi, la prima cosa che devo fare è complimentarti! :) Beh, io non sono nessuna per dire questo, non sono professoressa (sono semplicemente una studentessa come qualcun'altra) e non pretendo attuare come se lo fosse, ma credo che hai progredito molto rispetto ad altri e-mails. Tu lo puoi comprobare anche. In questa mail non ci sono quasi errori, e quello che trovi non sono molto gravi! Allora, complimenti Debby, sono sicura che in pochettino tempo scriverai come se fosse spagnola da tutta la vita! =)

L'unica cosa che devi fare attenzione è la differenza tra il 'pretérito simple o indefinido' ed il 'pretérito perfecto o compuesto'.

In spagnolo il 'pretérito simple' si utilizza:

1. Per indicare che un'azione è successa nel passato ed è stata finita.
Esempi: *Viví* en Mallorca cinco años / El verano pasado *estuve* en Roma.

2. In spagnolo il 'pretérito perfecto' si utilizza:

1. Per esprimere un'azione passata che è vicina al presente.

Esempio: *He comido* en casa de Paco.

2. Per parlare di un'azione passata senza dire il momento in quello che è successa.

Esempi: *He leído* algo sobre este escritor / *He visitado* la ciudad

Allora, le parole del tuo testo che sono in colore nero (**estuvo, comí, tuvo e descansé**) le hai messo in 'pretérito simple', ma in questo caso sarebbe meglio utilizzare il 'pretérito perfecto compuesto', dato che nel momento di scrivere la mail eri ancora in vacanze di Settimana Santa, e pertanto parlavi di cose che erano ancora vicine al presente.

Allora, la frase finale sarebbe: “Mis vacaciones *han sido* muy agradables hasta **AQUÍ** porque *he estado* con mi familia, *he comido* buenos platos y como *he tenido* más tiempo para tocar mi guitarra, cantar, pasear con mi perro y hablar con mi madre, *he descansado* mucho”.

⁵⁶⁴ Cabe decir que nos encontramos frente a la informante ideal para este tipo de tarea, ya que, como ella misma declara: “Per quanto riguarda agli studi devo dire che sono studentessa di quarto anno di Filologia Spagnola nella Università Autonoma di Barcellona (UAB). Il motivo per il quale faccio questi studi è perché amo la lingua e la letteratura in generale, e perché nel futuro vorrei mi dedicare all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. Non so se lo otterrò, ma questa è la mia idea (forse sogno, aspirazione)”.

Ho segnato la parola *aquí* perché credo che vuoi dire: “Le mie vacanze hanno stato molto gradevoli *fino ora* perché sono stata...”. Forse non è questo il senso del testo, ma questo è quello che ho capito. Allora, la frase in spagnolo sarebbe: “*Mis vacaciones han sido muy agradables hasta ahora porque he estado...*”.

Le spiegazioni e gli esempi dei tempi verbali sono estratti di questa website --> <http://www.livingspanish.com/> Forse ti può essere utile per imparare o migliorare alcune cose dello spagnolo! ;) (16/04/09).

Es probable que la aprendiente italiana acabe de aprender el pretérito indefinido pero todavía no haya entendido la diferencia de uso con el pretérito perfecto. Es interesante observar que, en general, los aprendientes italianos de ELE tienden a cometer el error inverso, es decir utilizar el pretérito perfecto en lugar del indefinido por interferencia de su L1⁵⁶⁵. En este caso se trata de un error de hipercorrección que denota una buena sensibilidad de la aprendiente a las diferencias entre su L1 y la LE: es posible que haya notado que el pretérito indefinido se usa con más frecuencia en español con respecto al italiano y por eso intenta utilizarlo en cualquier contexto pasado. Desde que empieza a producir textos con este tiempo verbal (21/03/09) hasta cuando su compañera española le hace estos comentarios (16/04/09) comete 6 errores⁵⁶⁶. Desde que su compañera le llama la atención hasta el final del proyecto (15/07/2009) se ha detectado tan sólo un error de este tipo⁵⁶⁷.

La pareja 2, A2, GE se caracteriza por una interacción muy dinámica y consistente, hecha de un entramado de preguntas y respuestas que tejen un andamiaje especialmente rico. A continuación un ejemplo que refleja la atención y sensibilidad de ambos miembros de la pareja para con sus dificultades en las respectivas LE:

[revisor español]: la policía encontró **un** a un cadáver quemado, del que todavía se podían ver manos y pies, sin comprender cual podía **ser estada** haber sido la causa del incendio.

Ser estada = propio del italiano cuyo verbo auxiliar es ‘essere’ cuando actúa consigo mismo. En español el auxiliar es el verbo ‘haber’, con lo que queda de la siguiente manera ‘podía haber sido’. Para esta frase también son correctas las siguientes fórmulas: *cual podía ser la causa, cual podía haber estado, cual fué la causa,...*(9/4/09).

⁵⁶⁵ En italiano, de hecho, el pretérito indefinido (*passato remoto*) es un tiempo verbal que está volviéndose obsoleto debido al dominio del pretérito perfecto (*passato prossimo*). Se usa en literatura y en algunas regiones del centro y sur de Italia.

⁵⁶⁶ Cabe decir, en realidad, que en este arco de tiempo, sólo en dos textos el tema brindaba la oportunidad de utilizar estos dos tiempos del pasado, lo que justifica el aparentemente escaso número de errores.

⁵⁶⁷ ¡Hola! ¿Qué tal? Yo estoy un poquito cansada esta mañana porque ayer **he trabajado** (*trabajé*) en un café... y me duelen las piernas =S (30/04/09).

- [novata italiana]: Non capisco quando si usa ‘ser estado’ e ‘haber sido’! Puoi provare a spiegarmelo?
- [revisor español]: ‘Ser estado’ no se utiliza nunca. El verbo auxiliar del español es el verbo ‘haber’ salvo en contadas ocasiones que puede utilizarse el verbo ‘ser’. La confusión está en tu idioma, donde el verbo ‘essere’ es el auxiliar de sí mismo.
- [novata italiana]: [...] ¿Me puedes explicar la diferencia entre ‘haber sido/haber estado/hay’ (y sus diferentes tiempos)?
- [revisor español]: [...] Devi capire le differenze tra ‘ser’ e ‘estar’, in italiano sono la stessa cosa in ‘essere’. Per questo motivo ti sbagli.
 ‘Haber estado’ indica una presencia física en el lugar o un estado (modo): *Hemos estado en Roma, hemos estado a gusto.*
 ‘Haber sido’ indica una característica o cualidad y necesita de otra palabra para completar la descripción: *Hemos sido nombrados presidentes de la comunidad.*
 Aunque en muchos casos me causa confusión como por ejemplo:
La actuación ha sido excepcional, ha estado muy bien... es entretenida, te la recomiendo.
 ‘Hay’ es lo mismo que ‘c’è’ o ‘ci sono’ en italiano. La conjugación es con el auxiliar ‘haber’ + participio ‘estado’ o ‘sido’. Lo puedes ver en <http://www.wordreference.com/conj/ESverbs.asp?v=estar>
- ***
- [novato español]: Vedo che sbaglio i tempi verbali e devo prestare maggiore attenzione alle preposizioni articolate e [...] Non capisco niente perchè l’italiano è diverso dal spagnolo (ho fatto tanti errori...) [...] **Si vuoi** *Se vuoi* nella prossima e-mail **parliamo** *parleremo* di viaggi.
- [revisora italiana]: [...] Muchas veces en italiano el presente de indicativo es utilizado en sustitución del futuro en textos informales y en el lenguaje oral cuando queremos hablar de un hecho futuro y seguro; pero es más correcto utilizar el futuro!
- [novato español]: Losine è in Svizzera, vero? L’anno scorso siamo stati in vacanza in Svizzera, però non **visitammo** *abbiamo visitato* il sud.
- [revisora italiana]: Il passato remoto è utilizzato per azioni o situazioni molto lontane dal momento in cui si parla.
- [novato español]: [...] **giocava** *giocavo* con il mio vicino Giorgio, però la relazione non sempre è stata buona [...] Mia nonna diceva che **era** > *ero* un piccolo artista.
- [revisora italiana]: Ricorda: in italiano la terminazione della prima persona singolare è ‘-o’, non confonderti con lo spagnolo in cui, come sai, la terminazione è ‘-a’: *jugaba/giocavo, hacía/facevo* (29/3/09).

En estos dos ejemplos es apreciable el esfuerzo de ambos miembros de la pareja por solucionar las dificultades lingüísticas que surgen a medida que van dándose cuenta de los ‘agujeros’ en las respectivas interlenguas brindándose explicaciones y ejemplos de uso y reflexionando en clave contrastiva. Las dudas de la aprendiente italiana están relacionadas con el uso de los auxiliares en los tiempos compuestos (que en italiano pueden ser ‘essere’ o ‘avere’ mientras que en español sólo se utiliza ‘haber’) y con la dificultad de discriminar el participio pasado de los verbos ‘ser > sido’ y ‘estar > estado’ por interferencia del italiano, en que ‘stato’ es tanto el participio del verbo ‘essere’ como del verbo ‘stare’. El compañero

español ofrece explicaciones correctas aun dándose cuenta de que no sabe aclarar del todo la duda de su compañera, que, sin embargo lo ha estimulado a reflexionar sobre su propia L1 y a documentarse, como confirma la página web que indica como herramienta de consulta. La compañera italiana, en cambio, se fija en la dificultad con los tiempos verbales que su compañero declara tener y, en las producciones de éste, destaca y explica sobre todo los errores relacionados con los usos de los tiempos verbales en italiano. La petición explícita de ayuda de su compañero español sobre una dificultad lingüística concreta, de alguna manera, la obliga a fijarse más en cierto tipo de errores y la desvía de una revisión excesivamente meticulosa que, en otra ocasión⁵⁶⁸, había provocado cierto desánimo en su compañero.

Vamos a ver qué impacto ha tenido la señalación de errores relacionados con los usos de los auxiliares y de los participios pasados ‘sido/estado’ en la aprendiente italiana y con los tiempos verbales (*presente, passato prossimo, imperfetto* y *futuro*) en el aprendiente español. Desde el comienzo del proyecto hasta el 9 de abril, cuando la aprendiente italiana toma conciencia de su dificultad, se han detectado 12 errores, que se han reducido a 3 desde esa fecha al final del proyecto. Si bien es posible que la ausencia de este error podría deberse a la aplicación de estrategias de evitación, también está claro que la aprendiente se ha fijado en ello, como también declara en el cuestionario suministrado a mediados de junio en el que lo coloca entre sus tres errores más frecuentes:

faccio confusione tra ‘haber sido’ e ‘ser estado’; dopo aver compreso che il secondo è totalmente errato, ho iniziato a far confusione tra ‘haber sido/haber estado/hay’.

y entre las estrategias que se plantea utilizar para resolverlo apunta:

“Devo ricordarmi che [...] ‘haber sido’ e ‘haber estado’ funzionano esattamente come i verbi ‘ser’ e ‘estar’: il primo deve essere utilizzato per caratteristiche e qualità, il secondo per lo stato e la posizione di qualcosa e qualcuno” (22/06/09).

En el caso del aprendiente español de la misma pareja (2, A2, GE), del comienzo del proyecto al 23 de marzo, fecha en que su compañera le ha señalado los errores en los tiempos verbales, se han detectado 22 casos y de esa fecha al final del proyecto 14, lo que indica un discreto nivel de alerta.

El cuadro 35 muestra el impacto del andamiaje en la interlengua del italiano del nivel A2. Cabe recordar que la pareja 3, A2, GE se mostró bastante insensible a la variable de intervención indirecta, por lo tanto no está claro si la leve mejora que se aprecia en la

⁵⁶⁸ Véase apartado 6.2., pág. 273.

ortografía y en el léxico se puede adscribir de todas formas a dicha variable o a la evolución normal de la interlengua. Lo que sí queda claro es que el impacto fue muy positivo en las parejas 1 y 2 del GE, en las que se detectan mejoras de dos puntos en cada una de las tres categorías evaluadas, con un incremento de tres puntos en la ortografía de la pareja 1.

ILITA A2	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1, A2 GE	2	5	3	5	3	5
Pareja 2, A2, GE	2	4	1	3	2	4
Pareja 3, A2, GE	4	5	1	1	1	2
Pareja 1, A2, GC	5	5	4	4	4	4
Pareja 2, A2, GC	5	5	3	5	4	4
Pareja 3, A2, GC	2	1	1	1	3	2
Pareja 4, A2, GC	5	4	5	4	5	5

Cuadro 35. Impacto del andamiaje en la interlengua del italiano del nivel A2

En cambio, en las cuatro parejas del GC se observa una mejora de dos puntos sólo en la pareja 2 y sólo en el nivel de corrección morfosintáctica, mientras que las otras parejas o bien no presentan ninguna variación en ninguna categoría o bien muestran algún retroceso. Estos resultados corroboran la hipótesis que el andamiaje es un recurso que acelera el desarrollo de la interlengua, por lo menos en este nivel de competencia.

Si comparamos la evolución de la interlengua por pareja en el GE y en el GC, observamos que todas las parejas del GE muestran una evolución positiva de su interlengua, mientras que las parejas del GC muestran o bien una situación de total estancamiento (pareja 1, A2, GC) o bien de retroceso (parejas 3 y 4) con una sola pareja que muestra señales de avance (pareja 2).

Los datos del cuadro 36 sobre el impacto del andamiaje en la interlengua del español del nivel A2 confirman la insensibilidad a la variable de intervención directa de la pareja 3 del GE, en la que se observa una mejora de dos puntos en la ortografía frente a un retroceso de un punto en morfosintaxis y dos en léxico, mientras que las otras dos parejas del GE muestran una evolución más positiva con resultados mejores en la pareja 1 que en la pareja 2, en que, sin embargo, se observa una mejora de dos puntos en morfosintaxis, que era el aspecto en que más se quería llamar la atención con la introducción de la variable y, por lo tanto, se puede decir que su efecto fue muy positivo también en este caso.

ILESP A2	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1, A2, GE	3	5	3	5	4	5
Pareja 2, A2, GE	5	5	3	5	5	5
Pareja 3, A2, GE	3	5	2	1	4	2
Pareja 1, A2, GC	5	5	3	3	4	5
Pareja 2, A2, GC	5	5	3	3	4	4
Pareja 3, A2, GC	5	4	3	3	4	4
Pareja 4, A2, GC	4	3	2	2	2	2

Cuadro 36. Impacto del andamiaje en la interlengua del español del nivel A2

Los datos relativos al GC muestran una interlengua más estancada, sin variaciones en el período de tiempo analizado, con un aumento de un grado en la categoría de adecuación léxica en la pareja 1 y dos casos de retroceso en ortografía (parejas 3 y 4). Si comparamos los datos del GE con los del GC podemos afirmar que la variable orientada a la mejora de la calidad del andamiaje surtió efectos positivos.

6.4.3. Nivel B1

Las tres parejas del nivel B1 del GE se caracterizan por un andamiaje escueto y, por lo general, más propenso a la corrección que a la reflexión, aunque no por esto menos eficaz. La revisora italiana de la pareja 1, B1, GE, el 11 de abril, llama la atención de su compañera española sobre la interferencia del español en el uso de la preposición ‘a’ cuando el complemento de objeto directo es una persona:

[novata española]: [...] ricordo perfettamente [...] quando ho conosciuto **a** [sin a] quella che è ancora la mia migliore amica! (11/04/09).

[revisora italiana]: MEMORANDUM:

1) conoscere qualcuno, no ‘conocer a alguien’, no hay que poner el ‘a quien’ (11/04/09).

Antes de la señalación de la revisora italiana se han detectado 8 errores de este tipo y 2 después. La aprendiente española de la misma pareja (1, B1, GE), en su papel de revisora, sólo en contadas ocasiones formula algún comentario acerca de los errores de su compañera italiana, pero es muy ‘didáctica’ en las correcciones ya que, tras haber señalado y corregido un error una primera vez, en los textos sucesivos se limita a destacarlo sin poner

la versión correcta al lado, como si quisiera decirle a la novata: ‘¡Cuidado! Este error ya deberías saber cómo corregirlo’, invitándola a una mayor autorregulación. Con estos procedimientos, uno de los errores que señala con más regularidad es la concordancia de modos y tiempos verbales. La revisora española, desde el comienzo hasta mediados de marzo, señala 14 errores de concordancia verbal; desde ese momento hasta el final de la recogida de datos la aprendiente italiana comete 6 errores relacionados con el mismo tema, lo que indica que la forma en que la revisora española señala los errores surte algún efecto positivo.

La revisora italiana de la pareja 2, B1, GE se fija sobre todo en los errores ligados al uso de las preposiciones, pero ofrece escasa información al respecto. Lo que sí se puede observar es que es muy regular y coherente en sus revisiones y esta actitud ayuda bastante a su compañera española, ya que los 14 errores señalados en el período 15 diciembre 2008 - 15 abril 2009)⁵⁶⁹ se reducen a 8 desde esa fecha en adelante. La revisora española de la misma pareja ofrece una retroalimentación más estructurada, como se puede ver en el siguiente comentario:

[novata italiana]: nosotras somos ortodoxas entonces **la** nuestra **Pascua fue festejada** *se celebró* este domingo, 19 de abril (22/04/09).

[revisora española]: Respecto al texto que me has enviado está muy bien pero me gustaría que tuvieras en cuenta lo siguiente: en español jamás se utiliza el artículo delante del posesivo. Ej. “Nuestro padre”, pero no “*el* nuestro padre”. Entiendo que hagas este fallo porque en italiano es una cosa muy usual pero no en español. Otra cosa: en España existe la palabra Pascua como tal pero no se utiliza nunca. Siempre es Semana Santa (22/04/09).

En realidad, teniendo en cuenta que en el mismo texto la informante italiana usa en 8 ocasiones más los posesivos de manera correcta⁵⁷⁰, lo que la española ha detectado se puede considerar más bien un desliz. En este caso la dificultad mayor de la revisora española es la de identificar el error más frecuente o, dicho en otras palabras, seleccionar la información sobre la que va a ofrecer retroalimentación; esto la lleva a ser muy escrupulosa en sus revisiones y a corregir también cuando no es realmente necesario, como en el ejemplo que acabamos de mencionar. Afortunadamente la novata italiana es muy buena observadora de la retroalimentación que recibe y logra distinguir entre faltas y errores,

⁵⁶⁹ Recordemos que esta pareja es una de aquéllas con comunicación discontinua, debido a problemas personales de la informante española.

⁵⁷⁰ “espero que tu hijo [...], junto a tu familia [...] el marido de mi madre [...] mi madre pintó los huevos de rojo, como dice mi tradición [...]; no sé si has oído que en mi país [...]; un abrazo a toda tu familia y sobre todo a tu hijo”.

fijándose más en los segundos que en las primeras y esforzándose por controlarlos en las producciones sucesivas.

Por último la pareja 3, B1, GE se caracteriza por una interacción en la que la atención de ambas informantes se centra en el léxico, que es la dimensión de la lengua que más estimula sus comentarios a las revisiones mutuas. Cabe decir que ambas aprendientes tienen un nivel muy bueno en sus respectivas LE y sus interlenguas reflejan bien el dinamismo típico de esta etapa de aprendizaje, ya que no presentan errores sistemáticos que se repiten con regularidad, sino más bien una multitud de errores que se alternan con versiones correctas, lo que da cuenta de la inestabilidad de su interlengua y determina una retroalimentación variada en la que, aun no faltando llamadas de atención a tal o cual aspecto morfosintáctico, el foco está en la selección léxica. A continuación un ejemplo del tipo de retroalimentación que se dan:

[novata italiana]: Ahora quiero hablarte un poquito de mi infancia. Cuando era pequeña mi hermana y yo jugábamos mucho **y al mismo tiempo** nos peleábamos a menudo! Pero me gustaba estar en mi casa con ella y con mi madre o mi abuela; cuando mi madre me **traía** al **jardín de infantes** yo me echaba a llorar porque quería volver a mi casa. Durante el día me acostumbraba al lugar y a los juegos con mis amigos y quería quedarme allá!

Los periodos que me gustaban más eran el Carnaval y Santa Lucía. El primero porque podía disfrazarme con los trajes que me **creaba** mi madre, el segundo porque había muchos regalos.

[revisora española]: Tí correppo:

- **al mismo tiempo**: non è che non sia giusto, ma è meglio dire: *‘aunque nos peleábamos a menudo’*;
- **traía al jardín de infantes**: *llevaba a la guardería* (non è che non esista ‘jardín de infantes’ ma non si usa);
- **creaba**: *hacía* (il verbo ‘crear’ è più colto e si usa soprattutto per l’arte).

Spero che lo capisci tutto, se no me lo dici (27/03/09).

Como se puede observar, en la primera corrección prefiere sustituir ‘al mismo tiempo’ por ‘aunque’ y también en la segunda la atención de la revisora se centra en ‘jardín de infantes’ frente a ‘guardería’ ya que, aun corrigiéndolo, no comenta el uso equivocado de ‘traer’. Conscientes de la dificultad y parcialidad de evaluar los progresos de la interlengua partiendo de un elemento tan resbaladizo como es el léxico, intentaremos detectar en qué medida la atención de ambas aprendientes de esta pareja ha afectado sus respectivas interlenguas y, para hacerlo, nos limitaremos a comprobar si ha habido, en las producciones sucesivas a las señalizaciones, una mayor cantidad de léxico acertado y una menor presencia de léxico inadecuado. Desde el comienzo de la interacción hasta el 27/03/09 la revisora

italiana detecta un total de 17 errores de léxico en las producciones escritas de su compañera española. A continuación un ejemplo de sus comentarios a los mismos:

- [novata española]: Nella mia città ci sono tantissime macchine! A mio parere ne **abanzano** la metà. [...] Per questo motivo, dal comune si sta studiando⁵⁷¹ la possibilità d'**instaurare** l'ecopass.(7/2/09)
- [revisora italiana]: - **abanzano**: no existe; querías utilizar el verbo '*bastare*' ('*bastano*') pero sería mejor la forma condicional '*basterebbero*';
- **instaurare** l'ecopass: *introdurre* l'ecopass ('instaurare' tiene más el sentido de 'fundar', 'establecer') (07/02/09).

Del 27 de marzo al final de la recogida de datos se han detectado, en los textos de la aprendiente española, tan sólo 5 errores; en los de la italiana, en los mismos períodos de tiempo, su revisora ha detectado 14 errores antes de la introducción de la variable indirecta y tan sólo 4 después. Cabe decir que la interlengua de la informante italiana, en general, ha progresado muchísimo, como se puede observar comparando uno de sus primeros textos con uno de los últimos:

22/12/2008:

En mi región (Lombardía) y en muchas otras regiones del norte hay la fiesta de Santa Lucía que cae el 13 de diciembre. Santa Lucía fue una mártir cristiana: antes se sacó los ojos y los dio al hombre pagano con el que no podía casarse, después él entendió que ella era cristiana, la denunció y ella fue matada. La santa es venerada en el sur (era siciliana), pero en el norte trae regalos a los niños. Los niños escriben una letra donde piden algunos regalos; la noche del 12 diciembre dejan en la puerta agua y harina para el burro de la santa y se acuestan: si ven a la santa, ella arroja ceniza en sus ojos. Su llegada está señalizada por el sonido de un cascabel. La santa deja los regalos a los niños buenos y el carbón a los niños malos. Cuando era niña, esta fiesta me gustaba y me asustaba a lo mismo tiempo!

Con respecto a nuestro trabajo, estoy de acuerdo contigo: si tienes alguna pregunta, pregúntala y cuando hay algunos errores corrígelos sin temor! Ahora subrayo tu errores y los corrijo aquí (no son todos errores, sino también expresiones que suenan mejor de otra forma). Cuando quieres, puedes hacer lo mismo con esta e-mail y la anterior.

30/06/2009:

[...] Dado que en este mail tendría que hablar de mis viajes, empiezo precisamente con este último a Berlín. Creo que es el viaje más divertido que he hecho en mi vida porque este amigo mío es muy simpático y un poco loco: cuando estoy con él, siempre río muchísimo! Ha sido también un viaje relajante porque durante cinco días me he olvidado completamente de mis preocupaciones, he vivido con este chico y otras dos chicas muy amables y me han gustado mucho la ciudad y los berlineses (?): puedes hacer lo que quieres, vestirte como quieres porque ninguna persona juzga como eres! Durante este viaje he decidido que después de graduarme tengo que vivir al extranjero como están haciendo mi hermana y este amigo mío. Tengo que vivir y trabajar al extranjero, para ser más independiente y decidir lo que me gustaría hacer cuando sea adulta! :). Por eso este viaje será inolvidable, pero no tan inolvidable como el a España de que te hablé hace algunos meses. Mi viaje al sur de España es el viaje más bonito que he hecho: es el más movido porque viajaba en coche; el más imprevisible porque no había reservado alojamientos y

⁵⁷¹ La informante trabaja en el ayuntamiento de su ciudad y está involucrada en el equipo que está preparando el programa del que habla para la gestión del tráfico. De ahí que utilice la forma "Dal comune si sta studiando"...

decidía al momento (?) donde dormir. El viaje más desventurado de mi vida es sin duda el que hice a París en 1996. Mientras íbamos al aeropuerto, nuestro coche se estropeó! Afortunadamente mis padres, mi hermana y yo viajábamos con mis tíos y primos, así que fuimos al aeropuerto con el coche de mi tío (ocho personas con cuatro maletas en un coche!). Los viajes más románticos son los que he hecho con mi novio, sobre todo cuando volví a París con él (esta vez el coche no tuvo problemas!): era nuestro primer viaje juntos y, se sabe, París es la ciudad de los enamorados! El viaje más exótico lo hice también con mi novio cuando fuimos de vacaciones a Djerba (Túnez) por una semana: era mi primer viaje fuera de Europa y me gustaron mucho los paisajes y las personas. Y el viaje más interesante? No sé, todos los viajes son interesantes para mí! Son interesantes tan cuando visito museos como cuando veo paisajes nuevos. Hasta Finlandia fue interesante! En Tampere no hay nada, pero me gusta conocer nuevas culturas!

Aunque, como ya hemos apuntado, es más difícil, en el caso del léxico, comprobar el efecto de las correcciones en las producciones sucesivas, la drástica reducción de los errores hace pensar en algún impacto positivo, aunque tal vez no del todo adscribible al andamiaje mutuo.

ILITA B1	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1, B1, GE	3	5	3	5	3	5
Pareja 2, B1, GE	2	4	3	4	3	4
Pareja 3, B1, GE	2	2	3	4	3	4
Pareja 1, B1, GC	5	4	4	3	3	3
Pareja 2, B1, GC	5	5	2	3	4	4
Pareja 3, B1, GC	2	2	2	1	3	3

Cuadro 37. Impacto del andamiaje en la interlengua del italiano del nivel B1

Los datos del cuadro 37 muestran que el andamiaje mutuo ha repercutido de manera muy positiva en el desarrollo de la interlengua de las tres parejas del GE, con avances de dos puntos en la ortografía de las parejas 1 y 2 y en la corrección morfosintáctica y adecuación léxica de la pareja 1, y aumentos de un punto en corrección morfosintáctica y adecuación léxica de las parejas 1 y 2. En las tres parejas del GE el solo dato que no presenta variaciones es la corrección ortográfica de la pareja 3. Los datos relativos al GC, en cambio muestran, en su mayoría, retrocesos, como se puede apreciar en el nivel de corrección ortográfica y morfosintáctica de la pareja 1 y en el de corrección morfosintáctica de la pareja 3; sólo hay un caso de avance de un grado en la corrección morfosintáctica de la pareja 2 y cinco casos sin ninguna variación, distribuidos en las tres parejas en análisis: adecuación léxica en las parejas 1, 2 y 3 y corrección ortográfica en las parejas 2 y 3. Cabe observar, además, que dos de los tres casos de retroceso se han manifestado en la

corrección morfosintáctica. Si se observa la evolución de la interlengua por parejas, se aprecia una evolución positiva en todas las parejas del GE y una evolución negativa en todas las parejas del GC, donde sólo se observa un progreso de un punto en la morfosintaxis de la pareja 2, frente a una mayoría de situaciones de inmovilidad y retrocesos.

ILESP B1	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1, B1, GE	4	5	3	4	4	5
Pareja 2, B1, GE	4	3	3	4	3	4
Pareja 3, B1, GE	5	5	4	5	3	4
Pareja 1, B1, GC	3	4	2	1	4	3
Pareja 2, B1, GC	3	5	4	5	4	5
Pareja 3, B1, GC	4	4	1	1	4	2

Cuadro 38. Impacto del andamiaje en la interlengua del español del nivel B1

El cuadro 38, relativo al impacto del andamiaje en la interlengua del español del mismo nivel, muestra efectos positivos en las tres parejas del GE, con siete casos de avance de un grado (ortografía de la pareja 1; morfosintaxis y léxico de las tres parejas); un caso de retroceso en la ortografía de la pareja 2 y uno sin variaciones en la ortografía de la pareja 3. En el GC, en cambio, sólo se detectan cuatro casos de progresos, de los cuales uno de dos puntos (ortografía de la pareja 2); tres casos de retrocesos (pareja 2 en morfosintaxis y parejas 1 y 3 en léxico) y dos casos sin variaciones (ortografía y morfosintaxis de la pareja 3). Si se analiza la evolución de la interlengua por pareja, se observa que en todas las parejas del GE hay progresos en la morfosintaxis y en el léxico y una situación más inestable en la ortografía; por otra parte, sólo una pareja del GC (2, B1, GC) muestra niveles de desarrollo parecidos a los del GE, ya que las parejas 1 y 3 muestran una interlengua estancada con un buen número de retrocesos.

6.4.4. Nivel B2

Como era de esperar, la interlengua de las tres parejas del nivel B2 del GE se caracteriza por la desaparición de la mayoría de los errores sistemáticos detectados en los niveles anteriores –excepto algún retroceso– y por la permanencia de estructuras calco de las

respectivas L1, que son las que más llaman la atención de los revisores, quienes, sin embargo, sólo en algunos casos intentan reflexionar en clave contrastiva, ya que, por lo general, se limitan a dar la versión correcta y alguna explicación gramatical o sintáctica. A continuación vamos a ver un par de ejemplos de ambas interlenguas:

Me divertía muchísimo **a jugar** con las muñecas y sobretodo con las Barbie en invierno, cuando no podía salir mucho (Pareja 1, B2, GE, 23/3/09).

Da piccola, tornavo velocemente a casa per fare i compiti e, dopo averli **fatto** (*fatti*), ero sempre in strada **giocando** (*a giocare*) con i miei amici fino all'ora di **cenare** (*cena*) (Pareja 1, B2, GE 29/3/09).

Se trata del mismo tipo de error, pero en el primer caso la revisora española lo destaca sin agregar ningún comentario, lo que podría interpretarse como una invitación a la autorregulación a través de una estrategia de retroalimentación implícita; es evidente que la revisora española supone que su interlocutora italiana es capaz de corregir por sí sola el error. En el segundo caso la revisora italiana mantiene estrategias de corrección más explícitas: de las dos, la que garantiza un andamiaje más estimulante es sin duda la española. Entre los errores más frecuentes que ésta corrige están aquellos relacionados con la sintaxis del subjuntivo, en la que se encuentran 7 casos antes de la introducción de la variable indirecta y 6 después. Sin embargo, el hecho de que casi no haya variación numérica antes y después de las llamadas de atención sobre este error no significa que la novata no esté intentando resolverlo, como demuestra la alternancia de formas correctas e incorrectas en distintos momentos de evolución de su interlengua:

[...] siento mucho que no puedas venir a Italia, pero, como me has dicho, espero que puedas organizar algo para este verano. Te envidio mucho por el hecho de que puedes disfrutar de pistas y zonas de patinaje cerca del mar... (1/4/09)

[...] Espero que la situación puede normalizarse pronto, porque tiene que ser verdaderamente difícil vivir en las tiendas y en estas condiciones. (23/4/09)

[...] en la Universidad puedes tomar prestados los libros que quieres (28/04/09).

¡Qué tengas suerte para tus exámenes! (11/05/09).

¿Te has enterado de las foto publicadas por 'El País' sobre Berlusconi? En estos casos, me da vergüenza ser italiana... Además del hecho de que utilizara los vuelos de estado para traer a sus huéspedes a Sardinia y para su diversión (22/06/09).

[...] puedes usar todos los electrodomésticos y las ollas que quieres pero siempre tienes que limpiarlos muy bien [...] Me molesta mucho cuando mi hermano deja puesto el ordenador. Por esta razón, acuérdate de apagarlo cuando acabas de usarlo. Otra cosa que me gustaría que hicieras son las faenas porque me molesta muchísimo que mi casa esté en desorden!!! ¡Que disfrutes tu estancia en mi casa! (4/07/09).

A raíz de las instrucciones recibidas con la variable de intervención indirecta, la revisora italiana de la pareja 1, B2, GE, apunta:

Tendrás que controlar la grafía de unas palabras y repasar las preposiciones (20/04/09).

De hecho la novata española, desde el comienzo del intercambio de textos hasta la fecha en que su compañera le llama la atención, comete 33 errores en el uso de las preposiciones ‘a’, ‘in’, ‘di’, ‘da’ y ‘per’ del italiano. Los errores del mismo tipo se reducen a 8 en el período siguiente. Como muestra de esta sorprendente mejora ofrecemos a continuación algunos ejemplos de errores y de su desaparición tras la señalación de la revisora:

Antes:

Per lavoro sono stata *in* Firenze, Siena e Milano il settembre scorso (29/12/08).

Per quanto tempo siete stati *nella* Spagna? *All'estate?* [...] Anch'io penso che l'Alhambra sia un luogo bellissimo. Affascina *a* migliaia di persone perché nasconde molti segreti e leggende (07/01/09).

Oooh la neve! A Barcellona non si vede spesso. Ieri a -5° non è nevicato. Mi sembra che l'ultima volta è stata *da* 2 anni. Quasi non la ricordiamo!!! (9/1/09).

C'è una pista ciclabile *per il* lungomare bellissima e puoi percorrere tutta la costa (4/2/09).

L'altro giorno abbiamo avuto un vento *di* circa 150 Km *per hora* (14/02/09).

[...] dobbiamo indossare costumi, fare qualche prova, e *vincere agli* altri! Allora, *secondo il tema scelto, un anno mi travesto *di* pirata e l'altro *di* cow-boy. [...] è molto difficile *di* spiegare...(1/3/09).

Ho visto le foto di Sirmione e mi ricorda un po' *a* San Gimignano [...] Ho voglia di conoscere meglio questa parte dell' Italia. Forse *all'estate*. (1/04/09).

Negli ultimi anni *hanno aumentato (*sono aumentati*) i terremoti ed i disastri naturali *per* tutto il mondo. (20/04/09)

Después:

Adesso mi mancano due giorni di esami di italiano: martedì e giovedì prossimi. E in giugno inglese. Buffff! (Non mi piace per niente questa lingua) (10/5/09).

L'anno scorso sono andata in Egitto con una mia amica. Abbiamo pensato di andare in Giappone perché mio fratello è andato cinque anni fa e ci ha spiegato tante cose belle!!! Ma quest'anno non abbiamo abbastanza soldi (5/6/09).

Ti consiglio l'Egitto. È un viaggio che si deve fare almeno una volta nella vita. Non solo per gli incredibili luoghi da visitare ma anche per la cultura tanto diversa *dalla* nostra (15/06/09).

[...] è difficile da capire la sua vittoria (4/7/09).

Io abito con mio fratello in un piccolo appartamento che si trova al primo piano di un edificio non molto lontano dal centro di Sabadell, un paese vicino a Barcelona. [...] È composto da una cucina + sala da pranzo (cucina americana), due camere da letto e un bagno (13/7/09).

A la luz de estos resultados se puede afirmar que la invitación a prestar más atención a las preposiciones ha determinado que la novata española tomara conciencia de errores casi fosilizados, como los relacionados con ‘in’ y ‘a’, y de las interferencias de su L1; por lo tanto se puede concluir que en este caso el impacto del andamiaje ha sido muy positivo.

La pareja 2, B2, GE se caracteriza por una interlengua muy articulada, tal vez con un nivel algo superior al esperado. El error cristalizado que más llama la atención de la revisora italiana es el que está relacionado con la posición de adverbios como *anche, solo, sempre, ancora*, que la española coloca antes del verbo según el orden de la sintaxis de su L1:

[...] Soltanto posso dirti che sono innamorata della mia regione e che raccomando a tutti che la visitino. (19/01/09).

[...] È proprio grazioso: è cicciotto, ha i capelli ricci e biondi, sempre è allegro (1/2/09).

[...] Io soltanto sono andata al carnevale di Santa Cruz dieci anni fa ed è stata un'esperienza indimenticabile (22/02/09).

[...] È stato divertente perché ho conosciuto gente nuova e anche sono andata a visitare un paio di aziende di cosmetica mentre di solito soltanto lavoriamo per il settore farmaceutico e quello di prodotti sanitari (siringhe, bendaggi...) (2/03/09).

En el período que va del comienzo de la interacción al 25 de marzo se han detectado 8 errores de este tipo, que han desaparecido desde ese momento a mediados de julio.

La revisora española de la pareja 2, B2, GE brinda una retroalimentación metódica y desde el principio demuestra saber fijarse en los errores relevantes de su compañera, como se puede apreciar en uno de los primeros comentarios que le hace:

[revisora española]: Querida Laura,

Te reenvió tu correo con las correcciones. Verás que la mayor parte de los errores son debidos a los acentos. En español sólo existe el símbolo de acento hacia la derecha (´). Si tienes alguna duda sobre lo que he corregido, por favor, dímelo y lo comentamos (27/12/08).

[novata italiana]: Cara Nuria,

(lo scrivo senza accento perchè purtroppo sulla tastiera che utilizziamo qui, l'unico accento disponibile per la lettera 'u' è questo: 'ù', ed è per questo motivo che spesso scrivo le parole con l'accento sbagliato, l'unica lettera provvista di doppio accento è la 'e'...) (16/01/09).

Al leer este mensaje, como las interacciones se monitorizaban en tiempo real, se le enviaron otra vez a la aprendiente italiana las instrucciones sobre cómo activar el teclado español⁵⁷², lo que determinó la siguiente comunicación a su compañera española:

[novata italiana]: He encontrado una forma por poner los acentos...pero no se porque solo funciona a veces...si lo notas los he puestos hasta la mitad de esa carta...pero despues ya no se dejaban escribir...y no entiendo porque!!!! (19/01/09).

Ésta es la carta en cuya primera mitad, supuestamente, debería haber puesto los acentos:

[novata italiana]: Querida Nùria,
yo vivo en una región que se encuentra en Italia del norte, y tiene 12 provincias: Milano, Bergamo, Brescia (que es mi ciudad), Como, Lecco, Varese, Sondrio, Mantova, Cremona, Lodi, Monza y Pavia. Milano es la capital de esta región. Lombardía puede dividirse en tres zonas: una montañosa al norte, una de colinas en el centro y una zona llana al sur, y tambien tenemos muchos lagos, el Lago Maggiore (Varese), el Lago di Como, el Lago d'Iseo (Brescia), el Lago d'Idro (Brescia) y el lago mas grande de Italia, que es el Lago di Garda, que tambien se encuentra en Brescia.

Mi provincia es una entre las mas grandes de Italia y limita al norte con la provincia de Sondrio, al este con Verona que se encuentra en la región del Veneto, y con Trento que se encuentra en Trentino-Alto-Adige, al sur limita con Mantova y con Cremona y al oeste con la provincia de Bergamo.

Los santos patronos de Brescia son San Faustino y Giovita y su dia cae el 15 de febrero, y aqui hay una feria que dura todo el dia.

La cosa que mas me encanta de mi región es la comida típica: tenemos un monton de platos y son muy variados, pero casi siempre a base de carne, ademas tenemos una parte de la provincia que es muy conocida por el vino, esa zona se llama Franciacorta. Espero que un dia podras visitar este lugar... (19/01/09).

[revisora española]: Querida Laura,
Te adjunto las correcciones. Es muy extraño lo que te pasa con los acentos... ¡Quizás tu teclado esté encantado! De todos modos, te indico las palabras que tendrían que llevar acento para que confirmes que es así cómo las querías escribir.

NOTAS:

1. 'Sólo' es un adverbio y significa 'solamente'. Ejemplo: 'Sólo puedo comer verdura porque soy vegetariano'. 'Solo' es un adjetivo y tiene el significado de 'solitud'. Ejemplo: 'Voy solo/sola al cine porque mis amigos están ocupados'.
2. 'Más' significa 'più'. 'Mas' significa 'pero', aunque no se utiliza mucho (20/01/09).

⁵⁷² Para prevenir esta dificultad de los italianos, al comienzo del proyecto se les había mandado unas instrucciones para la activación del teclado español. Pese a que la aprendiente italiana hubiese recibido estas instrucciones tanto en el marco del proyecto tándem como en sus clases tradicionales de español en la Universidad Católica de Brescia (información personal de su profesora de español), sigue sin prestar atención a las mismas.

Como se puede observar, en la primera mitad del texto, donde la informante declara haber prestado atención a los acentos, éstos faltan en ‘*mas’ y ‘*tambien’ y, en la segunda mitad del texto, sigue poniéndolos sólo en la palabra ‘región’ y no los coloca en ‘*tipicas’, ‘*monton’, ‘*dia’, ‘*aqui’, ‘*podras’. Como la operación para poner los acentos españoles en el teclado de los ordenadores italianos es la misma para todas las vocales, se deduce que la aprendiente italiana todavía no ha aprendido las reglas de acentuación, ni está motivada en aprenderlas, ya que mantiene la misma actitud en las comunicaciones sucesivas a las mencionadas arriba, totalizando, en el período del 20/1/09 al 31/03/09, 38 acentuaciones correctas, 11 con tilde al revés –que pueden interpretarse como intentos de prestar atención a este aspecto– y 87 incorrectas, por un total de 1876 palabras repartidas en 7 producciones escritas. El 31 de marzo la revisora española, tras la invitación de la profesora a detectar y comentar los errores más frecuentes, señala:

Querida Laura:

Te reenvío el texto corregido. A continuación te indico algunas recomendaciones:

- Me he dado cuenta de que algunos errores son debidos a acentos (sé que tienes problemas con el PC).
- Por otro lado creo que tienes influencias del verbo ‘spassarsela’ (pasarlo bien). Quizás por esto indicas ‘me la pasaba’...
- En español sólo se utiliza el ‘passato prossimo’ (ha pasado, ha sido...) cuando hablamos de algo que ha sucedido hace poco, normalmente en el mismo día que lo explicamos. Sé que en el norte de Italia se puede utilizar este tiempo para explicar hechos del pasado. Quizás esto te haya influido. Espero haberte ayudado, aunque sólo sea un poquito.

En el período del 31 de marzo al 15 de julio se han detectado 40 acentuaciones correctas, 5 con tilde al revés y 35 incorrectas, por un total de 1099 palabras repartidas en 5 textos, lo que indica que la sensibilización de la italiana con respecto a la acentuación ha aumentado de manera significativa gracias a la insistencia de su revisora, que ha logrado reorientar su atención hacia un aspecto de la LE que descuidaba.

Desde los primeros meses de interacción los errores que más llaman la atención de la revisora española de la pareja 3, B2, GE son las preposiciones y la morfología verbal, como atestigua el siguiente comentario:

[revisora española]: C'è qualche errore di preposizioni (normale!) e qualcosa sui verbi... Se ne hai voglia, puoi darci un'occhiata! (25/01/09, escrito en la LE de la emisora).

La morfología verbal es lo que también llama la atención de la revisora italiana de la misma pareja junto con la ortografía:

[revisora italiana]: Querida Sandra,

he corregido tus correos: debo decirte que tu italiano es muy bueno, se puede ver que has estado en Italia porque tu estilo es fluido y las correcciones concernían las letras dobles y algunos verbos (27/02/09, escrito en la LE de la emisora).

El andamiaje de esta pareja se caracteriza por una corrección metódica y bien estructurada en la que quien lleva la voz cantante es la española, que, desde el principio, aplica sus destrezas de tutora adquiridas en otro campo⁵⁷³ a la interacción con su compañera e-tándem, marcando los errores con asteriscos y colores diferentes y poniendo al final del texto comentarios puntuales. La italiana, tras las primeras revisiones a los textos de la española, en que se limita a marcar el error y poner al lado la corrección, empieza a aplicar el mismo modelo de retroalimentación que recibe de su compañera española: esto hace que se desarrolle un andamiaje muy significativo y provechoso para ambas, que muestran gran atención y sensibilidad frente a las correcciones mutuas:

[novata española]: Quando ho letto le correzioni che mi hai fatto tu ho visto un'altra volta che le doppie sono la mia croce! (e anche i verbi) (10/04/09).

De hecho, esta pareja pone en práctica de manera espontánea las sugerencias introducidas con la variable indirecta al menos un mes antes y por este motivo, en el análisis de su interlengua, vamos a observar en qué medida se reducen o permanecen los errores a partir del momento en que lo señalan, considerando que la variable indirecta no ha hecho más que confirmar que el método de retroalimentación que se habían dado era el esperado. En los primeros dos meses (del 15/12/08 al 25/01/09 la italiana, en los 5 textos que produjo, cometió 8 errores relacionados casi exclusivamente con el uso de las preposiciones 'por' y 'para'. En el primer texto sucesivo a la llamada de atención sobre este error, la italiana utiliza cuatro veces, y siempre de manera correcta, las preposiciones 'por' y 'para':

[...] Por lo que concierne los libros que me señalaste, leí *Madame Bovary* cuando estudiaba en el liceo... (17/02/09).

[...] me matriculé en la universidad para estudiar las lenguas extranjeras: estoy muy contenta de mi elección porque puedo dedicarme a la literatura, a la lingüística y a la cultura de las poblaciones extranjeras y nunca me hartó (17/02/09).

[...] El diccionario señala dos posibilidades para indicar un donjuán, *donjuán* y *tenorio*: ¿hay un uso diferente de los dos? (17/02/09).

Muchas gracias por tu ayuda y ¡hasta pronto! (17/02/09).

⁵⁷³ En uno de los primeros textos que escribe declara ser profesora de catalán en un instituto de secundaria.

Pese a que en el texto siguiente del 4/3/09 vuelva a cometer errores con las mismas preposiciones⁵⁷⁴, en los 9 textos desde esa fecha a mediados de julio se han detectado 27 usos correctos y 4 errores, lo que, teniendo en cuenta que la extensión media de cada texto de esta aprendiente es de 250/300 palabras, indica un excelente control de esta dificultad.

La aprendiente española comete errores relacionados con la morfología verbal (conjugaciones, concordancias de modos y tiempos verbales, uso de los auxiliares), pero es muy consciente de sus dificultades en este ámbito y de 13 errores que se detectan en los 5 textos del comienzo de la interacción al 27/2, cuando su compañera italiana le llama la atención, se pasa a 6 errores en los 6 textos que van de marzo a mediados de julio, lo que indica que también la aprendiente española ha alcanzado un buen control de sus dificultades con los modos y tiempos verbales.

El cuadro 39 muestra el impacto del andamiaje en la interlengua del italiano del nivel B2: los datos relativos al GE destacan un avance un poco más lento con respecto al detectado en los niveles anteriores. Los progresos más significativos se observan en la morfosintaxis y el léxico de la pareja 1, mientras que en la pareja 3 se aprecian mejoras en la ortografía y en el léxico; la pareja 2 es la que muestra la evolución menos positiva, ya que hay un retroceso en la ortografía y ninguna variación en el léxico, aunque el hecho de que el solo punto de progreso se observe en la morfosintaxis indica que por lo menos la variable de intervención indirecta, que apuntaba a estimular la reflexión en clave contrastiva sobre errores gramaticales idiosincrásicos, ha tenido algún impacto.

ILITA B2	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/3/09	15/07/09
Pareja 1, B2, GE	4	4	3	5	3	5
Pareja 2, B2, GE	5	4	4	5	5	5
Pareja 3, B2, GE	3	4	4	4	4	5
Pareja 1, B2, GC	5	4	3	2	4	4
Pareja 2, B2, GC	4	5	3	4	4	4
Pareja 3, B2, GC	2	2	1	1	2	2
Pareja 4, B2, GC	4	3	3	3	3	3

Cuadro 39. Impacto del andamiaje en el desarrollo de la IL del italiano del nivel B2

⁵⁷⁴ [...] Ceced el arroz en la leche fría para 8-10 minutos con una cucharada de azúcar.[...] Ceced a llama moderada para unas 2 horas, estará lista cuando tenga una pequeña corteza (4/03/09).

En el GC, la pareja 2 es la sola que muestra una evolución positiva con un incremento de un punto en ortografía y morfosintaxis, mientras que las parejas 1 y 4 muestran retrocesos en ortografía y morfosintaxis y en ortografía respectivamente y la pareja 3 no muestra ninguna evolución. Comparando los datos del GE con los del GC se observa en el primero una evolución más dinámica que en el segundo, lo que deja intuir que el andamiaje tuvo repercusiones positivas.

ILESP B2	Ortografía		Morfosintaxis		Léxico	
	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09	17/03/09	15/07/09
Pareja 1, B2, GE	5	5	4	4	5	5
Pareja 2, B2, GE	3	4	3	4	3	5
Pareja 3, B2, GE	4	5	3	5	4	5
Pareja 1, B2, GC	4	4	2	1	3	2
Pareja 2, B2, GC	4	4	3	3	4	4
Pareja 3, B2, GC	3	3	3	3	4	4
Pareja 4, B2, GC	5	3	4	3	5	4

Cuadro 40. Impacto del andamiaje en la IL del español del nivel B2

Los datos del cuadro 40 muestran el impacto del andamiaje en la interlengua del español de nivel B2: en dos de las tres parejas del GE (parejas 2 y 3) se aprecia una evolución positiva con avances de uno o dos puntos, mientras que la pareja 1 no muestra variaciones. La misma situación se da en las parejas 2 y 3 del GC, mientras la 1 presenta un retroceso de un punto en morfosintaxis y léxico y la 4 retrocesos en las tres categorías lingüísticas. Si comparamos los resultados del GE con los del GC observamos una evolución positiva en dos de las tres parejas del GE y una evolución negativa en tres de las cuatro parejas del GC, lo que indica que, también en este caso, las parejas del GE, por efecto del andamiaje, han manifestado un ritmo de desarrollo más rápido de su interlengua.

Estos resultados permiten afirmar que el andamiaje es un recurso eficaz y facilitador del desarrollo de la interlengua cuando en los aprendientes se manifiestan las buenas prácticas y las actitudes identificadas en la escala de Lidz; cuando éstas se dan en condiciones parciales, el andamiaje es un elemento que ayuda a mantener cierta estabilidad en la interlengua, limitando los retrocesos y estancamientos; cuando, en cambio, las actitudes de la Escala de Lidz o bien se manifiestan de manera deficitaria o bien no se dan, el andamiaje no logra ejercer una función de soporte suficiente para que el ritmo de desarrollo de la interlengua aumente de manera significativa.

CAPÍTULO 7.

EL IMPACTO DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN LA INTERLENGUA

En este último capítulo se presentan los resultados del análisis del impacto de la variable de intervención directa⁵⁷⁵ que se introdujo en el GE un mes después de la introducción de la variable de intervención indirecta⁵⁷⁶. El objetivo de las tareas de reflexión metalingüística que constituían dicha variable era el de concienciar a los aprendientes acerca de errores persistentes detectados en sus producciones escritas y estimularlos a razonar en clave contrastiva considerando la afinidad entre español e italiano más bien como un punto fuerte que como un obstáculo, para que lograran controlar interferencias que podrían cristalizarse. Los errores a partir de los cuales se elaboraron las actividades arriba mencionadas se seleccionaron observando en primer lugar su persistencia en los niveles sucesivos a los en que se introduciría la variable, hipotetizando que si los aprendientes tomaban conciencia de ellos en el momento en que la norma gramatical que aplicaban de manera incorrecta se estaba asentando en sus respectivas interlenguas, los superarían con más facilidad. En segundo lugar se tuvo en cuenta el reto que supondrían para la ZDP de los aprendientes de los respectivos niveles; por último, para favorecer el andamiaje mutuo, se buscaron errores relacionados con los mismos elementos lingüísticos en español y en italiano. En otras palabras, si con la variable de intervención indirecta se les había llamado la atención sobre la contrastividad en general entre los dos idiomas con que estaban trabajando, ahora se les pedía que reflexionaran de manera más puntual sobre algunas dificultades concretas, cuya causa estaba en la interferencia de sus L1. Las tareas de reflexión tenían una parte común de explicación, que se proporcionaba en ambos idiomas, y dos partes especulares destinadas a los alumnos españoles e italianos respectivamente. Cada pareja tenía una semana de tiempo para realizar la actividad y enviársela a la profesora, tras haberla comentado entre sí. De esta forma se promovía un andamiaje más

⁵⁷⁵ Utilizamos la definición ‘intervención directa’ porque el objetivo de las actividades de reflexión metalingüística era el de llamar la atención de los aprendientes sobre dificultades concretas presentes en su interlengua, por contraste con la intervención indirecta ilustrada en el capítulo 6, en que se dejaba a la libre iniciativa de los revisores la elección de los errores sobre los que llamar la atención de sus compañeros-novatos.

⁵⁷⁶ La variable de intervención indirecta se introdujo el 17 de marzo; la variable de intervención directa el 18 de abril de 2009.

centrado en aspectos cualitativos, ya que se llamaba la atención sobre temas lingüísticos que los aprendientes o bien no habían sabido detectar o bien no habían logrado resolver.

En cambio, la actividad “*Atando cabos...- Tirando le fila*”, que se envió el 13 de junio, es decir un mes antes de la conclusión de la recogida de datos, era igual para todos los niveles y, como destaca su título, invitaba de manera explícita al control del propio proceso de aprendizaje a través de la toma de conciencia de las dificultades persistentes y la invitación a activar estrategias para superarlas. Para una comprensión más inmediata del análisis que se presenta en este capítulo, en el cuadro 41 se resumen los títulos y los temas de las actividades de concienciación⁵⁷⁷:

TÍTULO	TEMA
A1 – <i>¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema!</i> <i>Essere o esserci? Questo è il problema!</i>	Uso de <i>ser/estar/hay</i> para los italianos Uso de <i>essere/esserci</i> para los españoles
A2 – <i>Y el adverbio, ¿dónde lo pongo?</i> <i>E l'avverbio, dove lo metto?</i>	Distinta posición del adverbio dentro de la oración en español y en italiano
B1 – <i>Problemas con... los pronombres</i> <i>Problemi con... i pronomi</i>	Uso de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto
B2 – <i>A cada verbo... su preposición</i> <i>A ciascun verbo... la sua preposizione</i>	Régimen preposicional de los verbos

Cuadro 41. Síntesis de las actividades de la intervención directa

En los apartados siguientes se analizará en primer lugar el andamiaje que las actividades de concienciación originaron en los aprendientes del GE y, en segundo lugar, se compararán los cambios ocurridos en la interlengua del español y del italiano de sendos grupos de aprendientes (GE y GC) con respecto a la reducción o persistencia de los errores relacionados con la forma lingüística objeto de las distintas actividades de reflexión en el período anterior y posterior a la introducción de las mismas.

7.1. Nivel A1: *¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema! - Essere o esserci? Questo è il problema!*

El objetivo de la tarea de reflexión metalingüística del nivel A1 era el de concienciar a los italianos sobre sus dificultades en el uso de *ser/estar/hay* y a los españoles sobre el de *essere/esserci*. La actividad consistía en el reconocimiento, la corrección y la reconstrucción de la causa del error a partir de frases recopiladas en las producciones escritas de los

⁵⁷⁷ Para más detalles acerca de dichas actividades véase el capítulo 4, apartado 4.2.

aprendientes⁵⁷⁸. A diferencia de lo que habían hecho hasta ese momento, ahora cada uno de ellos tenía que corregir los errores presentes en la interlengua de su comunidad lingüística, es decir los italianos tenían que fijarse en los errores típicos de los aprendientes italianos de ELE y los españoles en los típicos de los aprendientes españoles de ILE. Tras esta primera fase de análisis y reflexión, tenían que comprobar sus correcciones y las hipótesis que éstas habían generado acerca de la causa de los errores con el compañero nativo de su LE. La actividad también iba acompañada de una ficha en que, junto a explicaciones y ejemplos en clave contrastiva, se proponían estrategias para evitar cometer ese tipo de error en el futuro⁵⁷⁹. Reproducimos a continuación las partes de las tareas en que se puede observar el tipo de reflexiones y el andamiaje que generaron. En la columna de la izquierda subrayamos el error que el aprendiente de cada comunidad lingüística ha reconocido y marcamos en negrita su propuesta de versión correcta. En la columna de la derecha, marcamos en negrita el comentario del mismo aprendiente y en cursiva la respuesta de su compañero nativo.

<p>ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI <i>Correggi gli errori...</i></p>	<p>ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI <i>...e scrivi qui le tue riflessioni cercando di capirne il perché</i></p>
<p>1. In Spagna <u>c'è</u> ci sono tre regioni dove si parla il catalano; sono Cataluña, la Comunidad Valenciana e Las Baleares.</p>	<p>1. No sé explicarme... ¡ayúdame, Alice! <i>Le regioni sono tre quindi si usa il verbo plurale 'ci sono'; 'c'è' si usa per il singolare, per esempio se dicessi: In Spagna c'è una regione...</i></p>
<p>2. Voglio andare al cinema questa settimana a vedere il film di Will Smith, ti racconterò come <u>sta</u> c'è!</p>	<p>2. ...porque si dices 'sta', quieres decir que te quedarás en ese sitio un tiempo. <i>La spiegazione e l'errore non sono giusti. Si usa il verbo essere perché racconterai le qualità del film. Se uso 'c'è' voglio parlare di qualcosa che 'sta/si trova' dentro il film.</i></p>
<p>3. Non mi piacciono molto le 'corridas de toros' perchè io penso che l'animale soffre, ma questa è una antica tradizione popolare e <u>ha</u> ¿? molte persone che dicono che non è così.</p>	<p>3. En este tengo dudas de cuál es el error. ¡Ayuda, Alice! 'Ha' in italiano è la terza persona singolare del verbo 'avere', e in questo caso la frase non avrebbe senso. Qui chi ha scritto il testo si è confuso con il vostro 'hay' che in italiano si traduce con 'c'è/ci sono'.</p>
<p>4. <i>Non hanno</i> più i miei amici, sono partiti e nulla sarà lo stesso nel prossimo semestre... so che <u>stanno</u> sono triste.</p>	<p>4. ...porque no siempre estaré triste, es algo pasajero. In italiano si usa sempre il verbo essere sia che sono triste sempre che solo per un momento. Gli altri errori sono dovuti al fatto chi ha scritto il testo si è confuso con 'hay' che in italiano si traduce con 'c'è/ci sono' che al futuro diventa 'ci saranno'.</p>

⁵⁷⁸ Los pasajes que se utilizaron para la creación de las actividades de concienciación se sacaron no sólo de las producciones escritas de los aprendientes de cierto nivel, sino también de las de los niveles sucesivos, ya que se trataba de errores persistentes en la interlengua de cierto grupo de aprendientes.

⁵⁷⁹ Para consultar la actividad completa, véase el capítulo 4, apartado 4.2.

5. Ciao, come stai? <u>Sto sono</u> contenta di potere iniziare questo progetto.	5. ...porque no me quedaré siempre contenta, sino que en ese momento estoy feliz. <i>Noi diciamo sono contenta anche se è solo per ora. In italiano si usa sempre il verbo essere, non c'è distinzione come in spagnolo.</i>
6. <u>Abbiamo</u> passeggiato sotto il sole perché <u>aveva</u> un giorno molto bello.	6. ... creo que este es el error, ¿puedes ayudarme, Alice? → <i>no, non era quello l'errore, lì era giusto. Nell'espressione dopo in italiano non si deve usare il verbo 'avere' ma 'essere'. Posso dire 'era un giorno molto bello' o 'c'era una giornata molto bella'.</i>
7. <u>Ci avevano</u> ¿? costumi di tutte le epoche.	7. ... tengo dudas sobre si es éste el error o no lo es. → <i>Anche in questo caso si usa l'espressione "c'è/ci sono" che al tempo imperfetto diventa "c'erano".</i>
8. Ma il tempo <u>è stato</u> ci sono difficile alcuni giorni prima perché <i>ha avuto</i> molto vento e ho avuto alcuni problemi in casa con la tenda e l'antenna della televisione, che se n'è andata volando.	8. ... creo que es éste el error, porque estaba presente cuando ocurrió. <i>Non era quello l'errore, ma nella frase dopo perché si dice 'c'è stato vento'.</i>

Cuadro 42. Reflexión ML pareja 1, A1, GE, IL1TA – Essere o esserci? Questo è il problema!

Los comentarios de sendas aprendientes de la pareja 1, A1, GE destacan una muy buena conciencia lingüística de la italiana sobre su propia L1 y una escasa capacidad de la española tanto en la discriminación como en la corrección de los errores en la LE:

- en la frase 2 reconoce el error pero lo corrige de manera incorrecta, en primer lugar porque no detecta la interferencia de la L1 (“[...] [il film] *ti racconterò come stà*” > *qué tal está*); la justificación que da a su corrección demuestra que no ha entendido que el referente del ‘come stà’ no es el cine, como lugar, sino un juicio acerca de la película; la italiana, además de explicarle muy bien el uso del verbo ‘essere’ en ese contexto, le recuerda que el referente es la película;
- en la frase 3 reconoce el error, pero no la interferencia de la forma impersonal ‘hay’ del verbo ‘haber’ del español que lo ha generado y por eso no sabe corregirlo; lo mismo pasa con las frases 4, 6, 7 y 8.
- además, en la frase 4 y en la 6 señala como error algo que no lo es.

Si observamos la interlengua de esta aprendiente antes y después de la introducción de esta variable, destacamos cierta dificultad en la comprensión de la diferencia entre ‘essere’ y ‘esserci’: la frase 1 de la actividad procedía de una de sus producciones, en las que sólo usa la forma singular ‘c’è’ aun cuando debería utilizar ‘ci sono’, y en las producciones anteriores

a la introducción de la variable parece acudir a estrategias de evitación, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Nel nord di Catalogna *si trova* i Pirinei, dove puoi andare a fare qualche sport (16/01/09)⁵⁸⁰;

Vicino a la mia città (5 km) *si trova* il circuito di Catalogna (25/01/09).

En el texto inmediatamente sucesivo a la actividad de concienciación se observa cierto esfuerzo por utilizar la estructura que le crea dificultades:

Anche *ci sono* l'avvocato Guicciardini [...] e il commissario Bonardi [...]. Vivranno molti avventure prima di trovare al'assessino, dove **saranno* morti e molti sorprese (24/04/09)

aunque no logra controlarlo del todo, y en una de las últimas (3/07/09) alterna estrategias de evitación con usos correctos:

Nella cucina *troverai* un forno, è molto semplice di usare [...] Nel soggiorno *troverai* il divano e un tavolino. In terrazza *ci sono* un tavolo e quattro sedie dove potrai fare colazione o cenare. Per la sera non si può fare rumore perche *ci sono* vicini [...] Sul frigorifero *hai* tutti i istruzioni e il mio numero (3/07/09).

Concluyendo se puede decir que la variable y el andamiaje que le ha brindado su pareja italiana han determinado que la aprendiente española de la pareja 1, A1, GE llegara por lo menos a tomar conciencia de esa laguna en su interlengua y empezara el proceso de reestructuración de la misma que se puede observar en los últimos ejemplos mencionados, aunque queda la interferencia entre 'hay' y 'c'è/ci sono'.

El cuadro 43 muestra que la retroalimentación que esta misma aprendiente española le ha brindado a su compañera italiana (pareja 1, A1, GE) es muy exigua, ya que no sólo no sabe dar una respuesta a la petición de ayuda de la italiana con respecto a la frase 7, sino que tampoco se da cuenta de que la italiana no discrimina el segundo error de la frase 8, ni que el comentario de la frase 5 con el que justifica el uso de 'estar' en vez de 'ser' ("*perché è stato a Londra solo tre giorni?*") es incorrecto, así como lo es el de la frase 1. Los cuadros 42 y 43 muestran que la aprendiente española de la pareja 1, A1, GE tiene un nivel de conciencia lingüística inferior al de su compañera italiana, quien, en cambio, logra compensar la merma de explicaciones que recibe observando las correcciones y fijándose en sus errores. Antes de la introducción de la variable la aprendiente italiana alterna usos correctos e incorrectos de *ser/estar/hay*. Por lo tanto, al lado de oraciones como:

Aquí se habla el italiano pero *hay* muchos dialectos, que son diversos en cada ciudad y pueblo también (15/01/09).

⁵⁸⁰ A lo largo de todo este capítulo reproducimos los fragmentos de interlengua en su forma original, señalando con asterisco y en cursiva sólo los errores objeto del análisis.

se encuentran otras como:

Estoy con mi madre porque mis padres **son* separados (18/12/08);

[...] y al sur confina con la Emilia Romagna, donde **hay* Bologna (15/01/09);

Yo frecuentaba la escuela americana como los otros chicos, y las clases **estaban* muy diferentes que en Italia (3/02/09);

**Fuí* muy contenta y mis parientes también! (11/02/09).

<p>EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS <i>Corrige los errores...</i></p>	<p>EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS <i>... y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué de los errores.</i></p>
<p>1. Brescia <u>es</u> está en Lombardía y <u>es</u> está entre Piemonte, donde <u>hay</u> está Torino, y Veneto, donde <u>hay</u> está Venezia.</p>	<p>1. ...perchè Brescia resta con stabilità in quel luogo.</p>
<p>2. Ahora <u>soy</u> estoy muy contenta porque acabo de recibir una buena noticia.</p>	<p>2. ... perchè è uno stato emotivo temporaneo.</p>
<p>3. Tengo 20 años y <u>soy</u> estoy inscrita en la Facultad de Filología.</p>	<p>3. ... perchè è iscritta ora ma non lo sarà per sempre.</p>
<p>4. Una vez que también mi madre y mi padre <u>eran</u> estaban listos partíamos.</p>	<p>4. ... perché i genitori dovevano essere pronti in quel momento specifico, non sempre.</p>
<p>5. He <u>sido</u> estado tres días en Londres y han sido tres días fantásticos.</p>	<p>5. ... perché è stato a Londra solo 3 giorni.</p>
<p>6. Hemos empleado casi dos horas para volver a casa porque las calles <u>eran</u> estaban completamente llenas de nieve y sin sal.</p>	<p>6. ... perché le strade erano piene di neve solo in quel momento, era uno stato temporaneo.</p>
<p>7. Si queréis ir a los alrededores de Napoles <u>hay</u> están Ercolano, Pompei y Sorrento que son tres ciudades muy bonitas.</p>	<p>7. Credo che questo sia l'errore ma non so dare una spiegazione specifica. ¿Miriam puedes ayudarme? <i>Sì que es el error, pero tampoco sé darte una explicación concreta. Siento no poder ayudarte.</i></p>
<p>8. ¿Te ha gustado Venecia? No <u>fuiste</u> estuviste cuando el agua era alta ¿verdad?</p>	<p>8. ... chi ha scritto il testo è stato a Venezia solo per poco e l'acqua alta è un evento temporaneo.</p>

Cuadro 43. Reflexión ML pareja 1, A1, GE, ILESP – ¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema!

Parece que, para esta aprendiente, la tarea de reflexión llega justo en el momento en que está intentando fijarse más en esta dificultad, ya que en la producción del 15/4, inmediatamente anterior a la introducción de la variable, se detectan dos usos correctos de 'hay':

El domingo de Resurrección *hay* varias misas y las familias generalmente almuerzan juntas [...] y los niños comen los huevos de chocolate, donde *hay* simpáticas sorpresas (15/4/09).

y en las producciones sucesivas los errores relacionados con los usos de *ser/estar/hay* desaparecen por completo:

[...] *estaba* de vacaciones en México antes de la Semana Santa (23/04/09);

Estuvimos sólo 2 días en esta grandiosa ciudad (1/06/09);

Mi casa *está* en un pueblo cerca de Brescia (1/07/09).

Por la noche, si no *estábamos* muy cansados, íbamos a bailar (15/07/09).

A la luz de los resultados observados se puede concluir que la variable surtió un efecto muy positivo en la interlengua de esta aprendiente.

El cuadro 44 muestra que la aprendiente española de la pareja 2, A1, GE logra corregir todos los errores excepto el de la frase 8: en este momento la ayuda de su compañera italiana se insertaría muy bien en su ZDP, ya que lo que le impide identificar del error es el tiempo verbal, como se deduce por la frase 6, en la que demuestra haber comprendido la diferencia entre las dos estructuras en español y en italiano. En su interlengua, tanto antes como después de la introducción de la variable, persisten errores de interferencia de su L1 debidos a la similitud de significantes entre ‘*hay*’ y ‘*ha*’ (del verbo ‘*avere*’ italiano):

Antes:

Non mi piaciono molto le ‘corridas de toros’, perchè io penso che il animale soffre, ma questa è una antica tradizione popolare e ancora **ha* molte persone che dicono che non è così (19/02/09);

In Spagna **ha* molte tradizione cristiane, por esempio le processione (9/04/09);

Después:

Nel Lazzarillo **ha* molte scene che ancora sono ricordate nella città... (29/04/09).

Lo mismo se podría decir con respecto a la interferencia del verbo ‘estar’:

Antes:

“**Sto* un po' nervosa” (9/04/09);

Después:

“Ma la sua energia non **sta* esaurita” (29/04/09).

Esta situación lleva a la conclusión de que la aprendiente española de la pareja 2, A1, GE conoce las reglas, es consciente de sus dificultades (véase comentarios a las frases 2, 4 y 5) pero todavía no logra dar el salto cognitivo que le permitiría solucionarlas; puede que necesite más tiempo para que sus conocimientos explícitos se conviertan en implícitos y se automaticen o también sólo hace falta que aprenda a revisar sus textos con el cuidado necesario. Además, como el andamiaje que le ha brindado su compañera italiana no es significativo, en este caso se puede decir que, aunque no hay resultados visibles en su interlengua, la variable ha estimulado la reflexión.

<p>ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI Correggi gli errori...</p>	<p>ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI ... e scrivi qui le tue riflessioni cercando di capirne il perché.</p>
<p>1. In Spagna <u>c'è</u> ci sono tre regioni dove si parla il catalano; sono Cataluña, la Comunidad Valenciana e Las Baleares.</p>	<p>1. Si dice 'ci sono' perchè è plurale.</p>
<p>2. Voglio andare al cinema questa settimana a vedere il film di Will Smith, ti racconterò <u>come sta</u> com'è!</p>	<p>2. Penso che si dice così, ma è facile sbagliarsi perchè in spagnolo si dice con el verbo 'estar'.</p>
<p>3. Non mi piacciono molto le 'corridas de toros' perchè io penso che l'animale soffre, ma questa è una antica tradizione popolare e <u>ha</u> ci sono molte persone che dicono che non è così.</p>	<p>3. Si usa 'ci sono' perché equivale a 'hay'.</p>
<p>4. Non sono più i miei amici, sono partiti e nulla sarà lo stesso nel prossimo semestre... so che saranno dei nuovi, ma adesso <u>sto</u> sono triste.</p>	<p>4. Mi crea confusione perchè in spagnolo è con il verbo "estar".</p>
<p>5. Ciao, come stai? <u>Sto</u> Sono contenta di potere iniziare questo progetto.</p>	<p>5. Quando parli di un stato psicologico si usa essere.</p>
<p>6. Abbiamo passeggiato sotto il sole perché <u>aveva</u> c'era un giorno molto bello.</p>	<p>6. In spagnolo si usa 'había' o 'hacía', ma in italiano questo equivale a 'c'era'.</p>
<p>7. <u>Ci avevano</u> C'erano costumi di tutte le epoche.</p>	<p>7. Per lo stesso che la frase di prima.</p>
<p>8. Ma il tempo è stato difficile alcuni giorni prima perché ha avuto molto vento e ho avuto alcuni problemi in casa con la tenda e l'antenna della televisione, che se n'è andata volando.</p>	<p>8. Non so se si dice così ¿?</p>

Cuadro 44. Reflexión ML pareja 2, A1, GE, ILITA - Essere o esserci? Questo è il problema!

El cuadro 45 muestra que la retroalimentación que esta misma aprendiente española (pareja 2, A1, GE) le ofrece a su compañera italiana es más puntual y denota una muy buena capacidad de reflexionar así como de explicar de manera sencilla los puntos críticos. Sin embargo, en la frase 5 no se da cuenta de que la italiana ha cometido un error de interferencia de su L1 en la corrección (**han estados*), ni que su reflexión al respecto es incorrecta. La italiana, por su parte, logra corregir todos los errores excepto el de la frase 8, sobre el cual, justamente, su revisora le llama la atención.

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS <i>Corrige los errores...</i>	EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS <i>...y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué de estos errores.</i>
1. Brescia <u>es</u> está en Lombardía y <u>es</u> está entre Piemonte, donde <u>hay</u> está Torino, y Veneto, donde <u>hay</u> está Venezia.	1. ... perchè stiamo parlando di luoghi geografici. <i>Sí, por eso se siempre se utiliza 'estar'.</i>
2. Ahora <u>soy</u> estoy muy contenta porque acabo de recibir una buena noticia.	2. ... perché si parla di una situazione momentanea. <i>Sí, correcto.</i>
3. Tengo 20 años y <u>soy</u> estoy inscrita en la Facultad de Filología.	3. ... perché non è una professione ma si tratta ancora di una situazione momentanea. <i>Para indicar la profesión dirías 'soy estudiante', pero en este caso se trata de una etapa de tu vida, de un período de tiempo que terminará, por eso se usa 'estar'.</i>
4. Una vez que también mi madre y mi padre <u>eran</u> estaban listos partíamos.	4. 'estar' perché ?? <i>Porque con algunos adjetivos cambia el significado: 'ser listo' = 'essere furbo'; 'estar listo' = 'essere pronto'.</i>
5. He estado tres días en Londres y han <u>sido</u> estados tres días fantásticos.	5. ... perché quello che dice questa frase è stato a Londra ed è già tornato a casa.
6. Hemos empleado casi dos horas para volver a casa porque las calles <u>eran</u> estaban completamente llenas de nieve y sin sal.	6. ... perché il fatto di essere piena di neve non è una caratteristica propria della strada, si tratta di una situazione momentanea.
7. Si queréis ir a los alrededores de Napoles <u>hay</u> están Ercolano, Pompei y Sorrento que son tres ciudades muy bonitas.	7. ... ¿? <i>Mira el punto 1.</i>
8. ¿Te ha gustado Venecia? No fuiste cuando el agua era alta ¿verdad?	8. ... <i>serve estar perché l'acqua alta non c'è sempre a Venezia.</i>

Cuadro 45. Reflexión ML pareja 2, A1, GE, ILESP - ¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema!

La interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 2, A1, GE denota cierta alerta a los usos de 'ser' y 'estar', como demuestran sus comentarios a las frases 3 y 6, aunque todavía no logra captar del todo sus funciones, como destaca su comentario a la frase 4 y su incapacidad de identificar el error en la frase 8. Esto indica que la ficha llega en el momento en que su ZDP está lista para acoger las instrucciones que la ayudarán a dominar este aspecto de la LE. En un texto del 15 de enero escribe:

Esta mañana he hecho mi primero examen en la universidad, ¡y lo he pasado! Ahora **soy* mucho, mucho, mucho feliz: no me gustaba para nada este argumento (15/01/09).

En la retroalimentación que le proporciona, su compañera española⁵⁸¹ le explica:

[...] para un estado puntual se utiliza el verbo ‘estar’. Es una sensación que estás viviendo AHORA. Por ejemplo: ‘yo soy muy feliz porque mi vida es muy interesante’ (algo constante); ‘yo estoy muy feliz porque acabo de recibir una buena noticia’.

En el texto sucesivo, del 18/01, la aprendiente italiana vuelve a utilizar la misma estructura:

Estoy muy feliz (¿ahora está correcto?) que te hayas puesto tía (18/01/09).

y también escribe:

[...] compré un móvil nuevo porque el otro *estaba* roto (18/01/09);

además, la pregunta que escribe entre paréntesis indica que está prestando atención a este aspecto. Sin embargo el 16/02 escribe:

[...] **soy* muy feliz porque la semana próxima es Carnaval (16/02/09).

En los cinco textos que produce después de la introducción de la variable no vuelve a cometer errores de este tipo, pero en el último, del 22 de julio, vuelven a aparecer errores relacionados con el uso de ‘*estar*’ para ubicar en el espacio, alternados con usos correctos:

Mis padres *son* muy ordenados y, usualmente, todo **es* en su lugar. Comparto con mi hermana Alba mi cama [ndr: ¡sic! habitación] y allí no todo **es* siempre ordenado [...] A tu disposición **hay* todos mis CDs... [...] El estéreo *está* en el salón, pero *hay* una radio en mi cama y un ordenador en el despacho. En mi cama [Ndr: ¡sic! habitación], también **hay* mi colección de copas... (22/07/09).

En fin, parece que, tras un período de alerta después de la introducción de la variable, en cuanto la atención se reduce los errores reaparecen, aunque alternados con usos correctos, sobre todo por lo que atañe a la discriminación entre ‘*estar*’ y ‘*hay*’, lo que indica que la variable ha surtido un efecto a corto plazo y la interferencia de la L1 está latente. Pese a esto, la relación entre usos correctos e incorrectos ha pasado de 4/5 a 7/4 (véase cuadro 47) antes y después de la introducción de la variable y confirma el alcance de un mayor dominio de estas estructuras.

Si observamos las interlenguas del español y del italiano de los aprendientes del nivel A1 del GC en el período anterior y posterior a la introducción de la variable en el GE (del 15/12/2008 al 18/4/2009 y del 19/4 al 15/7/2009) y comparamos la relación entre usos correctos e incorrectos de *ser/estar/hay* y *essere/esserci* de los aprendientes del GC con la de los del GE podremos medir el impacto de dicha variable en las respectivas interlenguas de

⁵⁸¹ En cursiva la retroalimentación completa: Esta mañana he hecho mi primero (*primer*; cuando el ordinal va delante del nombre complementándolo no se le añade ‘o’ e.g. *mi primer libro pero... mi libro primero, el piso primero etc.*) examen en la universidad, y lo he pasado (*no se utiliza el verbo ‘pasar’ sino ‘aprobar’!*) Ahora soy mucho, mucho, mucho feliz (*para un estado puntual se utiliza el verbo ‘estar’. Es una sensación que estás viviendo AHORA. Por ejemplo: ‘yo soy muy feliz porque mi vida es muy interesante (algo constante*)’; ‘yo estoy muy feliz porque acabo de recibir una buena noticia’.* Delante de un nombre nosotros utilizamos el adjetivo ‘muy’, no ‘mucho’, porque ‘mucho’ es un ADVERBIO. Por ejemplo: ‘he estudiado mucho’.

este nivel. En el cuadro 46 el primer número indica los usos correctos de la norma objeto de la actividad de reflexión y el segundo los incorrectos en los períodos de tiempo anteriores y posteriores a la introducción de esta variable en el GE. Con respecto a la aprendiente española de la pareja 1 del GE, los datos confirman los resultados del análisis cualitativo mencionados arriba, es decir una escasa capacidad de reflexión que determina que no logre sacar provecho del input contenido en la variable, cuyo efecto conlleva tan sólo una levisima mejora en su interlengua. Casi lo mismo se podría decir con respecto a la aprendiente española de la pareja 2 del GE, cuyos resultados parecen indicar que la variable por lo menos ha reducido los usos incorrectos. La relación entre usos correctos e incorrectos de los aprendientes españoles del GC muestran una situación en que la interlengua o bien evoluciona de manera mucho más lenta, como se observa en el aprendiente de la pareja 2, A1, GC, que pasa de una relación 3/1 a una 4/4, o bien confirma el riesgo de cristalización de estos errores, como parece mostrar la relación correcto/incorrecto de la aprendiente española de la pareja 1, A1, GC que pasa de 6/13 a 0/6 en el momento en que este error debería reducirse.

Nivel A1	Relación correcto/incorrecto GE		Relación correcto/incorrecto GC		
	Períodos	Pareja 1 ⁵⁸² , A1	Pareja 2, A1	Pareja 1, A1	Pareja 2, A1
	15/12/08 – 18/04/09	4/3	4/6	6/13	3/1
	19/04/09 – 15/07/09	4/2	0/2	0/6	4/4

Cuadro 46. Impacto de la variable *Essere o esserci? Questo è il problema!* en la ILITA del nivel A1

Los datos del cuadro 47, relativos a la interlengua del español del nivel A1, muestran un impacto muy positivo de la variable en sendas aprendientes italianas del GE, en cuya interlengua se observa una reducción de los usos incorrectos. Los aprendientes del GC, en cambio, muestran datos contrastantes: si por un lado, la interlengua del aprendiente italiano de la pareja 1, A1, GC muestra una mejora comparable a la del de la pareja 2, A1 del GE, el de la pareja 2, A1, GC muestra un evidente empeoramiento en el dominio de esta norma lingüística, ya que la relación correcto/incorrecto pasa de 15/1 a 6/5, lo que destaca la fragilidad del sistema interlengua. De hecho, la gran cantidad de usos correctos en el primer período haría suponer un buen dominio de la regla que, sin embargo, pasa en segundo

⁵⁸² Por cuestiones prácticas y de coherencia con el resto del trabajo, en todos los cuadros de este tipo que siguen, mantenemos la indicación de ‘pareja’ seguida por el número identificativo aunque nos estamos refiriendo, dependiendo de la interlengua que estemos analizando, o bien al aprendiente español o bien al italiano de esa pareja.

plano tan pronto como se reduce la atención, dejándole paso a la interferencia de la L1: en este caso creemos entrever un riesgo de fosilización.

Nivel A1	Relación correcto/incorrecto GE		Relación correcto/incorrecto GC	
	Pareja 1, A1	Pareja 2, A1	Pareja 1, A1	Pareja 2, A1
15/12/08 – 18/04/09	8/8	4/5	3/4	15/1
19/04/09 – 15/07/09	4/0	7/4	3/1	6/5

Cuadro 47. Impacto de la variable *¿Ser o estar? ¡Ése es el dilema!* en la ILESP del nivel A1

Tomando con las debidas cautelas estos datos cuantitativos, que sólo sirven como complemento al análisis cualitativo de la evolución visible de la interlengua, se puede concluir que la variable ha surtido efectos más positivos en los aprendientes italianos que en los españoles, aunque parece que ha logrado por lo menos sensibilizar a los segundos acerca de la utilidad de la reflexión metalingüística en clave contrastiva.

7.2. Nivel A2: *Y el adverbio ¿dónde lo pongo? E l'avverbio, dove lo metto?*

Como se puede inferir del título, la actividad de reflexión metalingüística para el nivel A2 apuntaba a llamar la atención de los aprendientes sobre la posición de los adverbios, más en concreto de *anche, sempre, solo, già, ancora* en italiano y *también, siempre, sólo y todavía* en español⁵⁸³. Tras una breve explicación acerca de la función de los adverbios en general, la tarea estaba organizada en tres columnas: en la primera y en la segunda se habían recopilado los errores de los españoles y de los italianos con respecto a los mismos adverbios y en la tercera los aprendientes tenían que escribir la versión correcta y explicar el motivo del error. Todos los errores se debían a interferencias de las respectivas lenguas maternas y servían como estímulos para que, a través de la comparación de las dos interlenguas, los aprendientes se fijaran en su posición en sendos idiomas. En la última parte de la tarea se llamaba la atención sobre los cambios de significado que la posición del adverbio puede conllevar en italiano y sobre la posición preferencial del mismo en la oración en español. Como ejemplo reproducimos aquí las fichas completadas por los aprendientes de la pareja 2, A2, GE: sus correcciones y reflexiones están en cursiva, mientras que los errores, tal y como habían sido marcados por el profesor en el momento

⁵⁸³ Para consultar la actividad completa, véase el capítulo 4, apartado 4.2.

de la preparación de la actividad, están en negrita. Para mayor claridad, ponemos también un ejemplo de las instrucciones que recibieron los aprendientes:

Si eres español/a, sigue estas instrucciones:

1. observa **los errores de los españoles** en la columna central
2. observa **los errores de los italianos** en la columna a la izquierda
3. siguiendo la lógica, **busca el error en las frases escritas en italiano**
4. escribe en la tercera columna a la derecha **la versión correcta y el motivo del error.**

Cuadro 48. Ejemplo de instrucciones de la variable de intervención directa del nivel A2

Como se puede observar en el cuadro 49, el aprendiente español apunta, en la tercera columna, bajo el título ‘Devo ricordarmi che...’, la regla que ha inferido tras la primera tarea de observación y, a partir de ello, logra corregir todos los errores; sólo se equivoca en la construcción compuesta del punto 1, en la que hay un verbo modal: “*ho solo potuto vedere*” en vez de “*ho potuto vedere solo...*”; asimismo, en la segunda parte de la tarea demuestra haber entendido muy bien la diferencia de significado relacionada con la posición de algunos adverbios italianos.

GLI ERRORI DEGLI ITALIANI...	GLI ERRORI DEGLI SPAGNOLI...	...E LE VOSTRE CORREZIONI <i>Devo ricordarmi che...</i>
		<i>In italiano l'avverbio va dietro il verbo che modifica. Se è composto va dietro l'ausiliare.</i>
① Me gusta mucho el deporte, pero no lo practico, lo miro solo en la televisión. Estudio español y alemán: español desde hace un año solo y me gusta mucho.	Adesso che solo mi manca la tesi, cerco un lavoro. Quando sono andata a Roma solo ho potuto vedere poche cose.	Adesso che mi manca <i>solo</i> la tesi, cerco un lavoro. Quando sono andata a Roma ho <i>solo</i> potuto vedere poche cose.
② He siempre vivido aquí con mis padres y mis dos hermanos.	Giocavo con il mio vicino di casa, però lui sempre voleva vincere.	Giocavo con il mio vicino di casa, però lui voleva <i>sempre</i> vincere.
③ No me acuerdo si te he ya preguntado si haces algún deporte.	Già posso trovare un lavoro come ingegnere perchè ho fatto tre anni di studi e già ho finito il primo ciclo.	Posso <i>già</i> trovare un lavoro come ingegnere perchè ho fatto tre anni di studi e ho <i>già</i> finito il primo ciclo.
④ Ayer empezó a nevar y no ha todavía acabado.	Sei stata negli Stati Uniti? Io non sono andato ancora ma mi piacerebbe tantissimo!	Sei stata negli Stati Uniti? Io non sono <i>ancora</i> andato ma mi piacerebbe tantissimo!
⑤...yo pensaba estar 4 días en Barcelona... he también encontrado una buena oferta para un hotel...	Sono stata a Roma 3 anni fa, ed in quel viaggio anche ho visitato Pompei e Napoli.	Sono stata a Roma 3 anni fa, ed in quel viaggio ho <i>anche</i> visitato Pompei e Napoli.



Adesso osserviamo meglio che differenze ci sono nell'uso di 'anche' e 'tambien'

Per gli spagnoli:

In italiano, in alcuni casi, la posizione di "anche" può determinare un **cambiamento di significato**:

Per esempio: Due mesi fa *sono stata **anche** a Roma*

(significa che sono stata in molti posti e, tra questi, **anche** a Roma)

Due mesi fa **anch'io** *sono stata a Roma*

(significa che **anche** la persona con cui parlo è stata a Roma).

Spiega che differenza di significato c'è tra:

1. Qui in Spagna ha **anche** nevicato moltissimo.
2. **Anche** qui in Spagna ha nevicato moltissimo.

1. Paola mangia **anche** il pesce.
2. **Anche** Paola mangia il pesce.

1. A me piacciono **anche** i film di orrore.
2. **Anche** a me piacciono i film di orrore.

Scrivi qui la spiegazione delle differenze

1. Il tempo è stato diverso; sole, pioggia e la neve.
2. Ha nevicato in Europa e in Spagna.

1. Paola mangia **di tutto**.
2. Paola mangia il pesce **come i suoi amici**.

1. A me piacciono **tutti i tipi di film**.
2. A me mi piacciono **gli stessi tipi di film che agli altri**.

Cuadro 49. Reflexión ML pareja 2, A2, GE, ILITA - E l'avverbio, dove lo metto?

Los aprendientes españoles de las parejas 1 y 3, A2, GE completaron sus respectivas fichas de manera muy parecida al aprendiente de la pareja 2, A2, GE (cuadro 49), lo que indica que el estímulo a la reflexión llegó en el momento en que sus ZDP estaban listas para acogerlo. Analizando los respectivos micro-corpora de sus producciones escritas antes y después de la introducción de la tarea de reflexión sobre los adverbios, se observa lo siguiente:

- en la interlengua de la aprendiente española de la pareja 1, A2, GE hay una cantidad igual de colocaciones correctas e incorrectas de los adverbios, que se alternan continuamente a veces en el mismo texto e incluso con el mismo adverbio, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Fisicamente ero più bella che ora [...] Io ero *anche* studiosa. Sì, lo hai capito bene, mi piaceva andare a scuola. E sì, questo sembrava **anche* strano per i miei compagni di lezione (22/3/09).

La mayoría de los errores detectados en la IL de esta aprendiente están relacionados con los adverbios 'anche' y 'solo' y tienen una incidencia bastante alta. En las producciones inmediatamente posteriores a la introducción de la variable es evidente

su esfuerzo por lograr resolver esta dificultad, como se observa en el fragmento de su interlengua que transcribimos a continuación:

**Solo* posso dirti che i temi sono l'amore, le relazioni umane, il dolore [...], la ricerca della persona amata e *anche* un tema tanto delicato com'è l'eutanasia. Ti dirò, *anche*, che la fine è veramente bella [...] Ah, c'è *anche* un adattamento cinematografico di questo libro. [...] È *anche* curioso che la storia che si narra nel film non sia esattamente la stessa che nel libro (30/05/09).

La alta presencia de adverbios hace pensar en la voluntad de ponerse a prueba, para ver si la retroalimentación de su compañera italiana aceptará o rechazará sus hipótesis. Cabe decir, sin embargo, que pese a esto, la reducción de estos errores en las producciones sucesivas de esta aprendiente no es tan significativa como cabría esperarse.

- el aprendiente español de la pareja 2, A2, GE comete gran cantidad de errores y también es consciente de esta dificultad, ya que le plantea a su compañera italiana la siguiente pregunta al respecto:

Una domanda,... per utilizzare '*ancora*', e '*anche*' e parole similare nelle frase, gli italiani le collocano davanti al soggetto (per esempio: '*non lo so ancora, Riccardo*'; '*Senti anche Luigi...*'). Perché nello spagnolo è diverso. Non lo capisco bene (07/02/09).

Sin embargo, su pareja no logra darle una explicación suficientemente clara ni correcta:

[...] en italiano '*ancora*' no se coloca delante del sujeto: '*non l'ho ancora visto*', '*ne voglio ancora*'... hay diferentes posibilidades; '*anche*' se coloca delante del sujeto: '*vieni anche tu*', '*lo voglio anch'io*'; '*mangio anche quella*' (07/02/09).

No obstante, este aprendiente logra entender muy bien la diferencia de uso entre el italiano y el español observando los errores de la tarea de reflexión y comparando la posición de los adverbios en los dos idiomas; tanto es así que su conclusión bajo el título '*devo ricordarmi che...*' en el cuadro 49 le permite llegar a corregir todos los errores. Lo más interesante, en nuestra opinión, es que en los textos sucesivos a la introducción de la variable arriba mencionada se detectan exclusivamente usos correctos, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Abbiamo due aree desertiche famose, il deserto dei Monegros in Aragón ed il deserto almeriense di Tabernas [...] Nella parte centrale della Spagna (Castilla), le foreste spariscono e si apre alle colture senza irrigazione, questa parte è celebre per il libro del Quijote. Abbiamo *anche* una gran rete di fiumi e laghi [...] La Spagna è conosciuta *anche* per i tori ed i toreri, e le sevellane [...] (10/07/09).

La media de los errores de este aprendiente ha pasado de 2,28 errores (en 7 textos) a 0 en los 6 textos sucesivos, lo que permite afirmar un impacto muy positivo de la variable en su interlengua.


- la interlengua de la aprendiente española de la pareja 3, A2, GE presenta una evolución bastante curiosa: desde el principio del intercambio hasta comienzos de marzo la incidencia de los errores relacionados con la posición de los adverbios es muy baja; en otras palabras, en este período de tiempo son más los usos correctos que los incorrectos; en los dos textos que escribe entre marzo y abril, antes de recibir la tarea de reflexión, comete gran cantidad de errores, como si, de repente, se le hubiera olvidado por completo esa regla que, en cambio, parecía bastante bien asimilada. La tarea de reflexión la ayuda a ‘reestablecer el orden’ en su interlengua, es decir le brinda el soporte necesario para contrarrestar el riesgo de un retroceso; de alguna forma le permite recuperar la estabilidad en ese sentido, ya que, en los textos sucesivos, vuelve a colocar los adverbios en la posición correspondiente, excepto en dos casos, que, vista la situación concreta de su interlengua, podríamos considerar como faltas y afirmar que el impacto de la variable ha sido muy positivo.

Igual que su compañero español, también la aprendiente italiana de la pareja 2, A2, GE logra inferir la regla y corregir todos los errores y, aunque en un par de ocasiones tiene dudas sobre la posición del adverbio, su compañero se las aclara de manera muy sencilla y eficaz, como se puede apreciar en el cuadro 50, en que marcamos en negrita los errores tal y como habían sido destacados por el profesor, en cursiva las correcciones y comentarios de la aprendiente y, finalmente, en cursiva y negrita las respuestas de su revisor español.

LOS ERRORES DE LOS ITALIANOS...	LOS ERRORES DE LOS ESPAÑOLES...	...Y VUESTRAS CORRECCIONES <i>Tengo que recordar que...</i> <i>L'avverbio si colloca prima del verbo!</i>
<p>① Me gusta mucho el deporte, pero no lo práctico, lo miro solo en la televisión.</p> <p>Estudio español y alemán: español desde hace un año solo y me gusta mucho.</p>	<p>Adesso che solo mi manca la tesi, cerco un lavoro.</p> <p>Quando sono andata a Roma solo ho potuto vedere poche cose.</p>	<p>Me gusta mucho el deporte, pero no lo práctico, <i>solo</i> lo miro en la televisión.</p> <p>Estudio español y alemán: español desde hace <i>solo</i> un año y me gusta mucho. (<i>oppure solo desde hace..?</i>) <i>Sí, es mejor ‘estudio español desde hace...’</i></p>

② He siempre vivido aquí con mis padres y mis dos hermanos.	Giocavo con il mio vicino di casa, però lui sempre voleva vincere.	<i>Siempre</i> he vivido aquí con mis padres y mi dos hermanos. <i>Si colloca prima anche nel caso di verbi composti!</i> Il tuo esercizio è perfetto ma l'avverbio può stare anche dopo il verbo.
③ No me acuerdo si te he ya preguntado si haces algún deporte.	Già posso trovare un lavoro come ingegnere perchè ho fatto tre anni di studi e già ho finito il primo ciclo.	No me acuerdo si <i>ya</i> te he preguntado si haces algún deporte. (<i>si può mettere dopo il verbo in questo caso?</i>) Sì, ma è meglio metterlo prima!
④ Ayer empezó a nevar y no ha todavía acabado. Creo que es porque mi español no se ha todavía consolidado suficientemente para distinguir todas las variantes.	Sei stata negli Stati Uniti? Io non sono andato ancora ma mi piacerebbe tantissimo!	Ayer empezó a nevar y <i>todavía</i> no ha acabado. Creo que es porque mi español <i>todavía</i> no se ha consolidado suficientemente para distinguir todas la variantes.
⑤...yo pensaba estar 4 días en Barcelona... he también encontrado una buena oferta para un hotel...	Sono stata a Roma 3 anni fa, ed in quel viaggio anche ho visitato Pompei e Napoli.	.. yo pensaba estar 4 días en Barcelona... <i>también</i> he encontrado una buena oferta para un hotel.. (<i>in questo caso non potrebbe essere collocato anche dopo il verbo?</i>) Sì, ma è meglio metterlo prima!

Para los italianos:



En español el pronombre personal siempre se pone **delante del** adverbio '*también*' y siempre **delante del** verbo al que se refiere. ¿Puedes corregir estas frases?

<i>Observa estas frases y...</i>	<i>...escribe aquí la versión correcta</i>
También yo quiero explicarte los errores que has hecho.	<i>Yo también</i> quiero explicarte los errores que has hecho.
He visto yo también esa película y sinceramente no me ha gustado mucho.	<i>Yo también</i> he visto esa película y sinceramente no me ha gustado mucho.
Estoy con mi madre porque mis padres están separados, pero a veces estoy con mi padre también .	Estoy con mi madre porque mis padres están separados, pero a veces <i>también</i> estoy con mi padre.

Cuadro 50. Reflexión ML pareja 2, A2, GE, ILESP - Y el adverbio, ¿dónde lo pongo?

Observando la evolución de los errores relacionados con la posición de los adverbios en la interlengua de esta aprendiente (pareja 2, A2, GE) se detecta alta frecuencia de los mismos

antes de la introducción de la variable y su desaparición total en las producciones sucesivas. Es probable que parte de este excelente resultado se deba a la especial sensibilidad hacia este aspecto de la lengua, que ya había sido objeto de atención de ambos aprendientes de esta pareja, lo que indica que tanto el andamiaje como la reflexión metalingüística son recursos eficaces para corregir errores con riesgo de fosilización.

La relación entre posiciones correctas e incorrectas del adverbio es de 8/22 en el período anterior a la variable y de 8/0 en el período siguiente: por si el dato no fuera suficiente para atestiguar el éxito rotundo, agregamos a continuación algunos fragmentos de la interlengua de esta aprendiente para que se pueda observar su evolución con respecto a este error concreto:

Antes:

Los hombres de ciencia quieren hacer **también* revivir algunas de estas especies que vivieron en diferentes eras (15/02/09);

Desde niña mi carácter ha aparecido en seguida: sensible, reflexiva, ordenada -como te he dicho antes- ahora soy **sólamete* un poquito más fuerte! Pocos meses atrás me regalé un tatuaje: una pequeña fénix, para recordarme que existe *siempre* una solución por todo y que, no obstante los altibajos que me caracterizan, cuando toco el fondo puedo **siempre* subir con mis fuerzas... como hace la fénix, que muere y después renace de sus cenizas (20/03/09).

Después:

Los 9 turistas extranjeros raptados por los rebeldes en Yemen el 14 junio han sido descubiertos muertos. Lo dice la policía, precisando que entre ellos *también* estaban 3 niños, sus padres y dos enfermeras (15/06/09);

Los INCAS (originarios de la región del lago Titicaca o del Machu Picchu) se extendieron por los Andes en el siglo XIV y [...] crearon una gran organización política en el siglo XV (duró hasta la llegada de los españoles en el 1532); ellos *también* mitificaron su origen y su pasado (6/07/09);

Por aquellos días conocieron a Linda y Marc: ella *también* se ganaba la vida vendiendo droga, mientras que Marc era un poeta y amaba estar solo (13/07/09).

También merece atención la evolución de la interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 1, A2, GE en la que, en el período anterior a la introducción de la variable, se detectaron 6 errores y ningún uso correcto, mientras que, después, las opciones correctas subieron a 4 frente a un solo error: en este caso también el impacto de la variable ha sido muy positivo. Lo mismo se puede decir acerca de la interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 3, A2, GE, cuyo número de errores, que en el período anterior era más del doble con respecto a los usos correctos, se ha reducido hasta llegar a invertir la relación entre usos correctos e incorrectos, ya que los primeros, en el segundo período de tiempo, han llegado a ser el doble de los segundos.

Nivel A2	Relación correcto/incorrecto GE			Relación correcto/incorrecto GC				
	Períodos	P. 1, A2	P. 2, A2	P. 3, A2	P. 1, A2	P. 2, A2	P. 3, A2	P. 4, A2
	15/12/08 – 18/04/09	14/14	6/16	9/11	1/4	5/11	1/3	8/7
	19/04/09 – 15/07/09	7/5	6/0	4/2	1/4	2/4	0/4	2/6

Cuadro 51. Impacto de la variable *E l'avverbio, dove lo metto?* en la ILITA del nivel A2

El cuadro 51 muestra la relación entre colocaciones correctas e incorrectas de los adverbios en la interlengua del italiano de los aprendientes españoles del GE y del GC en los períodos de tiempo analizados. Los tres aprendientes del GE muestran una evolución positiva como efecto de la variable mientras que de las cuatro parejas del GC dos muestran señales de empeoramiento y dos de estancamiento. Analizando detalladamente la interlengua del italiano de los cuatro aprendientes españoles del GC, se observa que:

- la de los de las parejas 1 y 2 no presenta ninguna variación en los dos períodos de tiempo analizados, es decir que la relación entre colocaciones correctas e incorrectas es idéntica, lo que indica una situación de estancamiento con respecto a este tema gramatical;
- la de los aprendientes de las pareja 3 y 4 se caracteriza por un empeoramiento de la relación entre colocaciones correctas e incorrectas en el segundo período con respecto al primero, aunque este retroceso es más evidente en el aprendiente de la pareja 4.

La conclusión que se puede sacar de estos datos es que la reflexión puntual sobre cierto aspecto gramatical ha determinado una asimilación correcta del mismo en los aprendientes del GE, evitando el estancamiento y el retroceso que ya se pueden vislumbrar en la interlengua del italiano de los aprendientes del GC.

Nivel A2	Relación correcto/incorrecto GE			Relación correcto/incorrecto GC				
	Períodos	P. 1, A2	P. 2, A2	P. 3, A2	P. 1, A2	P. 2, A2	P. 3, A2	P. 4, A2
	15/12/08 – 18/04/09	0/6	8/22	8/19	4/1	4/19	13/25	0/7
	19/04/09 – 15/07/09	4/1	8/0	6/3	2/2	0/7	6/10	0/2

Cuadro 52. Impacto variable *Y el adverbio, ¿dónde lo pongo?* en la ILESP del nivel A2

El cuadro 52 muestra la relación entre colocaciones correctas e incorrectas de los adverbios en la interlengua del español de los aprendientes italianos del GE y del GC en los períodos de tiempo analizados. Los datos relativos a los tres aprendientes del GE muestran una mejora en la relación entre usos correctos e incorrectos, mientras que en los del GC se observa la siguiente situación:

- la interlengua del aprendiente italiano de la pareja 1, A2, GC presenta una evolución más positiva en el primer período, con una relación correcto/incorrecto de 4 a 1, que en el segundo, en que se da una relación de igualdad entre usos correctos e incorrectos (2/2), lo que indica un empeoramiento;
- la interlengua del aprendiente italiano de la pareja 2, A2, GC muestra una significativa reducción de los errores en el segundo período, pero también una reducción de los usos correctos, lo que indica una evolución negativa;
- el aprendiente de la pareja 3, A2, GC muestra una relación correcto/incorrecto sin variaciones significativas;
- por último, la interlengua del aprendiente italiano de la pareja 4, A2, GC muestra una reducción de los errores en el segundo período, aunque no llega a utilizar correctamente los adverbios; por lo tanto, su situación denota una evolución positiva, pero con un ritmo muy lento.

La situación de la interlengua de los aprendientes de las parejas 3 y 4, A2, GC destaca la lentitud evolutiva de la interlengua y corrobora la convicción de que la introducción de tareas de concienciación y reflexión metalingüística repercute en el ritmo de desarrollo de la misma, como confirman los resultados obtenidos con los aprendientes del GE.

A la luz de los datos analizados se observa que la variable relacionada con la posición de los adverbios ha surtido efectos satisfactorios tanto en los aprendientes italianos como en los españoles del GE, ya que ha favorecido la corrección de este tipo de error afectando de manera positiva el ritmo de desarrollo de sus respectivas interlenguas. La utilidad de dicha variable, además, está confirmada por el hecho de que la interlengua de la mayoría de los aprendientes españoles e italianos del GC presenta una situación de retroceso y/o estancamiento con respecto a la superación del error analizado: esto significa, en nuestra opinión, que, sin llamadas de atención concretas, es muy difícil que los aprendientes lleguen por sí solos a superarlo en esta etapa de aprendizaje.

7.3. Nivel B1: *Problemas con... los pronombres – Problemi con... i pronomi*

La actividad de reflexión metalingüística que se les propuso a los aprendientes del nivel B1 apuntaba a ayudarlos a resolver las dificultades relacionadas con el uso de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto de tercera persona singular y plural debidas a interferencias de su propia L1. A diferencia de lo que se podría pensar, aunque el español y el italiano tienen un sistema pronominal bastante parecido, las respectivas interlenguas presentan errores recurrentes que se pueden resumir como sigue:

- para los españoles, la gran mayoría de los errores se deben a la dificultad en distinguir los verbos transitivos de los intransitivos, lo que genera confusión en la elección del pronombre directo o indirecto; dificultad comprensible, ya que está relacionada no sólo con el acusativo personal del español, sino también con el leísmo característico de muchas zonas de España, que hace aún más difícil la comprensión y adquisición de la norma del italiano que, en cambio, discrimina muy claramente los verbos transitivos de los intransitivos y los pronombres de objeto directo e indirecto. A esto se añade la similitud fonológica entre ‘li’ (pronombre de objeto directo masculino plural) y ‘gli’ (pronombre de objeto indirecto masculino singular y masculino y femenino plural)⁵⁸⁴. Otro error recurrente en la interlengua de los españoles es la reduplicación del pronombre de objeto indirecto ‘A me mi piace...’ por calco del español (‘A mí me gusta...’) y la falta de concordancia del referente del pronombre de objeto directo con el participio pasado en los tiempos compuestos, que genera errores del tipo ‘Le scarpe? Non le ho *trovato?’.
- para los italianos las dificultades residen en el mantenimiento de dicha concordancia, que ocasiona errores como ‘La película.... todavía no la he *vista’; en cierta resistencia a reduplicar los pronombres de objeto indirecto cuando necesario, como por ejemplo en ‘*A mi mamá gusta cocinar’ y, con menos frecuencia, en el orden de los pronombres cuando van acompañados de un reflexivo, que produce errores como ‘*le se acercó’ en vez de ‘se le acercó’.

Tras una breve presentación en que se llamaba la atención de los aprendientes a través de un esquema que resumía los pronombres directos e indirectos en español y en italiano⁵⁸⁵, la actividad de reflexión presentaba una serie de frases que contenían errores típicos de los

⁵⁸⁴ En el registro informal del italiano contemporáneo se extiende cada vez más el pronombre indirecto ‘gli’ como sinónimo de la forma plural del pronombre indirecto ‘loro’: *ho detto loro/gli ho detto*.

⁵⁸⁵ Para consultar la actividad completa, véase el capítulo 4, apartado 4.2

dos grupos de aprendientes y les pedía que los identificaran y corrigieran y que se remontaran a las causas de los mismos, con el propósito de alertarlos acerca de las interferencias de su L1 y de la utilidad de tomar conciencia de ellas. Por último, se les presentaba un pequeño cuadro para que, al final del ejercicio, los aprendientes de cada comunidad lingüística infirieran los aspectos de contraste entre su L1 y la LE a los que prestar atención para evitar repetir los mismos errores. A continuación, en el cuadro 53, reproducimos la parte de la ficha reservada a los españoles y el cuadro de síntesis final que se les mandó a ambos grupos (italianos y españoles) y, después, vamos a comentar las reacciones que suscitó en las tres aprendientes del GE.

ESERCIZIO PER GLI STUDENTI SPAGNOLI	
<p><i>Osserva le frasi nella colonna di sinistra, trova gli errori e correggili. Nella colonna di destra prova a spiegare perché è facile sbagliarsi. Come vedrai, non si tratta solo di ricordarsi come funzionano delle regole di grammatica, ma di pensare che non riesci o ti dimentichi di applicarle perché la tua lingua materna 'si intromette'. Chiedi aiuto al tuo compagno/a tandem per verificare se hai corretto bene gli errori e ricordati di mandare sempre una copia del tuo lavoro anche a soniabailini@alice.it.</i></p>	
<p style="text-align: center;">ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI</p> <p><i>Cerca e correggi gli errori...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quest'anno a me i Re Magi non mi hanno portato quasi niente. 2. E quello che hai detto di tuo zio è super vero, perchè a Marc gli piace molto il calcio, soprattutto il Barça. 3. Nelle feste ci sono "i giganti", che sono figure di quattro o cinque metri di altezza che rappresentano i re antichi. Un uomo si mette sotto i loro vestiti e gli fa ballare. 4. Adesso non ho quadri in casa perché tutti quelli che ho visto li ho trovato troppo impersonali. 5. Le famiglie con bambini prendono un pezzo di legno, li dipingono una faccia e li fanno un vestito con una coperta. I genitori mettono i regali sotto la coperta e i bambini li danno dei colpi per farli uscire. 6. La mortadella di Bologna è famosa perfino qui. L'hai assaggiato? 	<p style="text-align: center;">ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI</p> <p><i>... e scrivi qui le tue riflessioni cercando di capirne il perché.</i></p>

*Adesso, osservando le correzioni, prova a completare lo schema qui sotto. Se sei spagnolo completa la parte a sinistra e se sei italiano quella a destra. Dopo averlo fatto, verifica con il tuo compagno/a tandem se le tue riflessioni sono corrette e spedisci **una copia completa** di questa scheda anche a: soniabailini@alice.it*

PER GLI STUDENTI SPAGNOLI	PER GLI STUDENTI ITALIANI
<p>IN ITALIANO...</p> <p>❶ Non è necessario ripetere nella stessa frase.</p> <p>❷ Li è un pronome.....e si usa con i verbi.....; invece gli è un pronome e si usa con i verbi</p> <p>❸ Quando in una frase al passato prossimo ci sono i pronomi diretti</p>	<p>IN SPAGNOLO...</p> <p>❶ Normalmente si ripetono nella stessa frase.</p> <p>❷ Quando due pronomi si usano insieme l'ordine in cui metterli è e non</p> <p>❸ Quando in una frase al passato prossimo ci sono i pronomi diretti.....</p>

Cuadro 53. Variable de intervención directa para los aprendientes españoles del nivel B1

La aprendiente española de la pareja 1, B1, GE logra identificar y corregir todos los errores excepto el de la frase 6, a cuyo respecto escribe “*non trovo l'errore*”: de hecho, aunque ha identificado y corregido un error del mismo tipo en la frase 4, no es consciente de ello, ya que, en la parte final, no logra completar el cuadro que hace referencia a esa norma. No obstante, acierta la respuesta 1 “Non è necessario ripetere *i pronomi indiretti* nella stessa frase”⁵⁸⁶ y sólo en parte la del punto 2, en que declara que “**Li** è un pronome *plurale* e si usa con i verbi *transitivi*; invece **gli** è un pronome *plurale* e si usa con i verbi *intransitivi*”: aunque la respuesta esperada es “**Li** è un pronome *diretto* ... [...] e **gli** è un pronome *indiretto*”, el error está en que ‘gli’ también es un pronombre singular, pero lo importante es que haya entendido con qué clase de verbos se utiliza cada uno de ellos. Su interlengua refleja muy bien estas dificultades: en el período anterior a la introducción de la variable sólo se ha detectado un uso correcto frente a 16 incorrectos; la mayoría de los errores está relacionada con la selección falsa entre ‘li’ y ‘gli’ y con la falta de concordancia del participio pasado cuando usa los pronombres directos. Los siguientes ejemplos son una muestra de estas dificultades:

[...] ma sono un po' triste perche quasi tutti i miei amici [...] sono ritornati a casa e [...] non so quando **gli* vedrò (05/02/09);

[...] adesso comincio a vedere questi uove di Pasqua per tutti i posti, ma non so cosa significano... in Spagna penso che nel norte si fanno anche, ma nella mia città non **gli* ho visto...(3/03/09);

[...] per quello che riguarda ai voli, per trovare questi così economici, di solito **devi comprargli* con 15 giorni di anticipo, e generalmente ci sono nella settimana (come il mio di domani, lunedì)(15/03/09).

⁵⁸⁶ En cursiva las respuestas de la aprendiente española de la pareja 1, B1, GE.

El impacto de la tarea de reflexión no es inmediato, pero se aprecia un cambio positivo en la relación entre usos correctos (5) e incorrectos (11) en el período posterior frente a una relación de 1 a 16 en el anterior: en términos relativos se detecta un aumento de los usos correctos y una reducción de los incorrectos, aunque los errores relacionados con estas dificultades en la interlengua de esta aprendiente son más persistentes que en la de las otras dos aprendientes españolas del GE. Una de ellas, la de la pareja 2, B1, GE, identifica y corrige puntualmente todos los errores de concordancia de género y número del pronombre de objeto directo con el participio pasado, comentando “*li ho visti... li ho trovati, perché in spagnolo non facciamo la concordanza del genere come in italiano*”, mientras que muestra alguna dificultad en reconocer las diferencias entre verbos transitivos e intransitivos, ya que el hecho de que no logre identificar el error en la frase 3 (aunque sí lo hace con otros del mismo tipo en la frase 5 comentando: “*Dobbiamo usare ‘gli’, perché è un pronome indiretto*”) deja ver cierta noción superficial al respecto, como confirma también su síntesis en el punto 2 del cuadro final: “*‘Li’ es un pronombre diretto y se usa con los verbos directos; en cambio, ‘gli’ es un pronombre indiretto y se usa con los verbos indiretto*”.

De hecho, antes de la tarea de reflexión su interlengua muestra de manera clara estas inseguridades:

Il presidente che più ha fatto per la Spagna è stato Felipe González, presidente socialista che ha preso una Spagna povera e distrutta per 40 anni di dittatura e **l’ha messo* dentro la CE ed ha fatto diventare la nostra nazione una delle più importanti e ricche del mondo (23/01/09);

La principessa, molto spaventata, **li disse* di scappare subito (05/03/09);

Spero di non avere fatto troppi errori e che questa storia **ti piace a te ed anche a Sonia* (05/03/09).

El impacto es muy positivo, ya que, en el período sucesivo, hay una clarísima inversión de tendencia en la relación entre usos correctos e incorrectos que pasa de 3/15 a 6/2: corroboran esta tendencia los siguientes fragmentos de su interlengua:

Dopo cinque mesi a cercare un lavoro degno la segretaria del mio capo mi ha chiamato per fare una intervista con lui e *sembra che gli sono piaciuta molto* perché ha detto di sì a tutte le mie condizioni lavorabile (22/04/09);

Cristiano Zena abita con suo padre, che *gli* ha fatto anche di mamma, perché lei *li ha lasciati* da soli quando Cristiano aveva pochi mesi (11/05/09).

Por último, la aprendiente española de la pareja 3, B1, GE logra identificar y corregir todos los errores, pero no agrega ninguna reflexión ni tampoco completa el cuadro de síntesis final. La interlengua de esta aprendiente se caracteriza por un lenguaje muy escueto y textos más breves con respecto a los de las otras aprendientes de este nivel; además, se observa un

escasísimo uso de pronombres directos e indirectos tanto antes como después de la introducción de la tarea de reflexión. El análisis de su interlengua muestra cierta impermeabilidad a la variable e incluso un ligero empeoramiento, pues si por un lado no hay ninguna variación en la cantidad de usos correctos en los dos períodos de tiempo, por otro los usos incorrectos pasan de uno a dos. Pese a estas consideraciones, el corpus de datos es tan exiguo que no permite sacar conclusiones especialmente relevantes.

El cuadro 54 presenta la misma actividad, pero reservada a los italianos. Siguiendo el mismo patrón de análisis vamos a ver las reflexiones que suscitó en los aprendientes italianos de las tres parejas del GE. La aprendiente de la pareja 1, B1, GE logra corregir todos los errores de reduplicación del pronombre indirecto así como los de orden, pero la interferencia de su L1 es tan fuerte que no le permite ver los errores de concordancia de género y número con los pronombres de objeto directo, como confirma su comentario a la frase 3: *“Purtroppo non trovo nessun errore in questa frase”* y su respuesta al punto 3 del cuadro de síntesis: *“quando in una frase al passato prossimo ci sono i pronomi diretti... credo che si riferisca alla frase di Bologna che non sono riuscita a correggere → io direi che vanno prima del verbo: la he vista”*. El comentario deja claro que no tiene ninguna conciencia de las diferencias entre español e italiano al respecto. Lo curioso es que, de las tres italianas del GE, ésta es la aprendiente en cuya interlengua se detecta la mejor relación entre usos correctos (20) e incorrectos (5) ya antes de la introducción de la variable: sin embargo, analizando más en detalle su interlengua se observa que los 5 errores que comete son todos de concordancia del referente del pronombre directo con el participio pasado. En el período sucesivo a la tarea de reflexión logra resolver esta dificultad, gracias a la ayuda de su compañera española y también a una explicación personalizada de la profesora-investigadora. Los datos confirman que esta fuerte interferencia del italiano se reduce de manera significativa, ya que los errores pasan de 5 a 1: por lo tanto cabe decir que la variable ha tenido un impacto positivo. Tampoco la aprendiente italiana de la pareja 2, B1, GE logra identificar los errores de concordancia; además, sólo corrige uno de los tres errores de reduplicación del pronombre y no se da cuenta del cambio de género entre el español y el italiano en la frase 5, mostrando un control inferior de las interferencias de su L1 con respecto a su compañera italiana de la pareja 1, B1, GE. Su compañera española intenta ayudarla, como se puede apreciar en su retroalimentación a la frase 3: *“es incorrecta la concordancia del género ‘la he atravesada’, ya que el verbo hace referencia a la 1ª persona singular del pretérito perfecto y diríamos ‘la he atravesado’*: sin embargo, al no darle una explicación en clave contrastiva español/italiano,

EJERCICIO PARA LOS ALUMNOS ITALIANOS

Observa las frases en la columna de la izquierda, busca los errores y corrégelos. En la columna de la derecha intenta explicar por qué es fácil equivocarse. Como verás, no se trata tan sólo de recordar cómo funcionan unas normas de gramática, sino pensar en que no logras (o te olvidas de) aplicarlas porque tu lengua materna 'se cuele'. Pídele ayuda a tu compañero/a *tándem* para comprobar si tus correcciones están bien y acuérdate de mandar siempre una copia de tu trabajo también a soniabailini@alice.it

<p>EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS Busca y corrige los errores...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagino que a tus hijos gusta el McDonald's... Generalmente a los niños gusta mucho. 2. En estos días comemos panettone, el dulce navideño italiano por excelencia, que en la mayoría de los casos no gusta mucho a los niños porque tiene frutas confitadas. 3. ...y Bolonia... todo el mundo dice que sí es bonita..desafortunadamente no la he vista hasta ahora.... la he atravesada en coche o en tren a menudo pero no la he visitada nunca... 4. ...siento no haberte escrito antes pero me se rompió el ordenador unas semanas atrás... 5. Si tienes dudas en italiano estoy aquí para intentar aclarártelos. 6. A mí también gustaría ir a Londres pero no me lo puedo permitir, es demasiado cara para mí. 	<p>EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS ... y escribe aquí tus comentarios intentando comprender el porqué.</p>
--	--

Ahora, observando los ejemplos, intenta completar el esquema aquí abajo. Si eres español completa la parte izquierda y si eres italiano la derecha. Después, comprueba con tu compañero/a *tándem* si tus reflexiones son correctas y envíale una copia completa de esta ficha también a soniabailini@alice.it

<p style="text-align: center;">PARA LOS ESPAÑOLES</p> <p>EN ITALIANO...</p> <p>❶ No hace falta repetir en la misma frase.</p> <p>❷ <i>Li</i> es un pronombrey se usa con los verbos.....; en cambio, <i>gli</i> es un pronombre y se usa con los verbos</p> <p>❸ Cuando en una frase al pretérito perfecto hay pronombres directos.....</p>	<p style="text-align: center;">PARA LOS ITALIANOS</p> <p>EN ESPAÑOL...</p> <p>❶ Normalmente se repiten en la misma frase.</p> <p>❷ Cuando dos pronombres se usan juntos el orden en que ponerlos esy no</p> <p>❸ Cuando en una frase al pretérito perfecto hay pronombres directos.....</p>
---	---

Cuadro 54. Variable de intervención directa para los aprendientes italianos del nivel B1

desvía la atención sobre la conjugación verbal y no logra reconstruir la causa del error, tal vez porque ella tampoco tiene conciencia de esta diferencia entre los dos idiomas. Por último, con respecto a la frase 5 explica: “*Aclarártelas, aquí sí que hay concordancia porque se refiere a ‘las dudas’*”.

La interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 2, B1, GE en la que, a nivel general, se detecta un uso reducido de este tipo de pronombres, refleja la laguna arriba mencionada:

Disculpame por mi última carta, está llena de errores, es que de verdad **la he escrita* de prisa en la universidad (09/03/09).

Que la tarea de reflexión no haya logrado llamarle la atención sobre la concordancia queda claro también en este otro mensaje, en que comete el mismo tipo de error, aunque es cierto que, en el momento en que lo escribe, todavía no ha recibido la retroalimentación de su compañera:

Yo quería preguntarte si has recibido mi email con los dos ejercicios sobre los pronombres, porque **la he mandada* desde word, entonces no estoy segura que la recibiste, por favor mira en tus emails, porque estoy un poco preocupada, gracias (11/05/09).

Sin embargo, observando la evolución de su interlengua en los dos períodos de tiempo, éste es el único error persistente, ya que logra corregir los de reduplicación del pronombre:

¿Cómo está tu hijo? ¿Tienes todavía que pedir*le* disculpas *a la vecina*? (18/06/09).

Mi novio, Stefano, y yo hemos decidido trascurrir una semana en una isla de Grecia, Kos, porque es el lugar donde nació Hipócrates, el más famoso de los médicos griegos y *a mi novio*, como estudia medicina, *le* interesaba buscar su árbol debajo del que podría hacer el juramento (1/06/09).

Teniendo en cuenta la escasa presencia de pronombres directos e indirectos de tercera persona en la interlengua de esta aprendiente, se puede afirmar que hubo una mejora, ya que, después de la introducción de la variable, los usos correctos subieron de 2 a 4, mientras no hubo variación en la cantidad de usos incorrectos.

Finalmente, la aprendiente italiana de la pareja 3, B1, GE no sólo identifica y corrige todos los errores, sino que agrega comentarios que dan cuenta de una excelente conciencia lingüística, como se puede apreciar a continuación:

- *Olvidamos de utilizar el pronombre en este tipo de frase, porque en italiano usar al mismo tiempo el complemento y el pronombre es una repetición y un error.*
- *Hacemos este error porque en italiano el ‘si’ impersonal sigue el pronombre indirecto.*
- *En italiano cuando se usa el ‘passato prossimo’ el participio puede ser femenino o masculino y plural o singular, según el género y el número del sujeto o del complemento directo.*
- *Como al número 2.*

- En italiano ‘duda’ se dice ‘dubbio’ y es masculino.
- Como al número 1.

Asimismo, completa de manera muy acertada los tres puntos del cuadro de síntesis de la ficha. Sus errores, antes de la introducción de la variable, se refieren a la resistencia a la reduplicación del pronombre de objeto indirecto en español⁵⁸⁷, dificultad de la que toma conciencia gracias a la tarea de reflexión, como demuestra su comentario en el punto 1 de arriba. Cabe decir que también la interlengua de esta aprendiente se caracteriza por un escaso uso de los pronombres de objeto directo e indirecto; sin embargo, teniendo en cuenta la muestra reducida de que disponemos, en la relación entre usos correctos e incorrectos antes y después de la tarea de reflexión se observa una reducción de los segundos en el segundo período de tiempo, lo que indica, también en este caso, un impacto positivo de la misma.

Nivel B1	Relación correcto/incorrecto GE			Relación correcto/incorrecto GC			
	Períodos	P. 1, B1	P. 2, B1	P. 3 B1	P. 1, B1	P. 2, B1	P. 3, B1
	15/12/08 – 18/04/09	1/16	3/15	4/1	5/4	0/11	1/2
	19/04/09 – 15/07/09	5/11	6/2	4/2	4/2	0/5	0/3

Cuadro 55. Impacto de la variable “*Problemi con... i pronomi?*” en la ILITA del nivel B1

El cuadro 55 muestra la relación entre usos correctos e incorrectos de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto en la interlengua del italiano del GE y del GC en los dos períodos de tiempo analizados. Los datos relativos a los tres aprendientes del GE muestran una reducción de los usos incorrectos y un aumento de los correctos en los aprendientes de las parejas 1 y 2 con una relación mejor en la segunda, mientras que la aprendiente de la pareja 3 muestra una relación casi invariada en los dos períodos examinados: resumiendo, se podría decir que la variable ha tenido un efecto muy positivo en la aprendiente de la pareja 2, discreto en la de la pareja 1 y nulo en la aprendiente de la pareja 3. La situación del GC, correspondiente a una evolución natural de la interlengua, muestra una variación levemente negativa de la relación correcto/incorrecto en el aprendiente de la pareja 1, que, sin embargo, muestra una tendencia a la lenta reducción de este tipo de errores. El de la pareja 2, en cambio, no logra utilizar correctamente los pronombres directos e indirectos en ninguno de los dos períodos de tiempo, aunque se reduce el número de usos incorrectos; por último, la aprendiente de la pareja 3 muestra una

⁵⁸⁷ “Santa Lucía fue una mártir cristiana: antes se sacó los ojos y *los dio al hombre pagano con el que no podía casarse (22/12/09)”.

variación de la relación correcto/incorrecto negativa, ya que, del primero al segundo período de tiempo pasa de 1/2 a 0/3.

El cuadro 56 muestra la evolución de los errores en el uso de los pronombres de complemento objeto directo e indirecto en la interlengua del español del GE y del GC en los dos períodos analizados. La aprendiente italiana de la pareja 1, GE parece tener un buen dominio ya antes de la introducción de la variable, cuyo efecto es el de ayudarla a superar el único error persistente en su IL, es decir la concordancia del participio pasado con los pronombres directos en los tiempos compuestos por interferencia del italiano. En este caso la tarea de reflexión es un valioso recurso para perfeccionar su dominio en el uso de los pronombres de objeto directo. Positivo es también el resultado de la aprendiente de la pareja 2, cuya variación de la relación correcto/incorrecto muestra un aumento del primer término frente al segundo y, por último, también la aprendiente de la pareja 3 muestra una mejora, ya que se reducen los usos incorrectos. Comparando estos resultados con los datos del GC, se observa una clara evolución hacia la superación de este tipo de errores en la aprendiente de la pareja 1, con una variación significativa que pasa de una relación correcto/incorrecto de 1/2 en el primer período a una de 7/3 en el segundo; casi lo mismo se puede decir con respecto a la aprendiente de la pareja 3 del GC, aunque la variación de la relación correcto/incorrecto no es tan grande. En cambio, la interlengua de la aprendiente de la pareja 2 del GC no muestra variaciones significativas, sino tan sólo un levisimo empeoramiento.

Nivel B1	Relación correcto/incorrecto GE			Relación correcto/incorrecto GC			
	Períodos	P. 1, B1	P. 2, B1	P. 3 B1	P. 1, B1	P. 2, B1	P. 3, B1
	15/12/08 – 18/04/09	20/5	2/1	3/3	1/2	3/2	5/5
	19/04/09 – 15/07/09	9/1	4/1	3/1	7/3	1/1	2/0


Cuadro 56. Impacto de la variable *Problemas con... los pronombres?* en la ILESP del nivel B1

A la luz de los resultados que acabamos de presentar, se puede afirmar que la variable que se introdujo en el nivel B1, a nivel general, tuvo un impacto positivo y contribuyó a la resolución más rápida de dificultades relacionadas con el uso de los pronombres tanto en los aprendientes españoles como en los italianos; sin embargo, los datos del GC muestran que la superación de estos errores se da también con un ritmo parecido en la evolución natural de la interlengua en esta etapa de aprendizaje; esto significa que, aunque sin duda la actividad de concienciación ha repercutido de manera positiva en el ritmo de desarrollo de la interlengua de los aprendientes del GE, su impacto no ha sido tan relevante como se esperaba.

7.4. Nivel B2: *A cada verbo... su preposición – A ciascun verbo... la sua preposizione*

La actividad de reflexión metalingüística que se les propuso a los aprendientes del nivel B2 se centraba en el diferente régimen preposicional de algunos verbos en español y en italiano, cuyas interferencias recíprocas generan errores bastante persistentes en las respectivas interlenguas. Tras una breve introducción del tema, la actividad estaba dividida en dos partes, una para los italianos y otra para los españoles. Cada una de ellas constaba de un cuadro en que se habían recopilado algunos fragmentos de interlengua que contenían errores en el régimen preposicional de siete verbos cuyo significante es parecido en los dos idiomas; los aprendientes tenían que identificar el error y completar una lista en que, a modo de recordatorio, se destacaban las diferencias entre el español y el italiano. Se decidió llamar la atención de los aprendientes italianos sobre las siguientes construcciones verbales: *partecipar en algo, estar interesado en algo/alguien; pensar hacer algo; decidir hacer algo; permitirle a alguien hacer algo; intentar hacer algo; esperar hacer algo*; de la misma manera, a los españoles se les llamó la atención sobre las siguientes construcciones: *sperare di fare qualcosa; pensare di fare qualcosa; decidere di fare qualcosa; provare a fare qualcosa; cercare di fare qualcosa, basarsi su qualcosa, essere interessati a qualcosa/qualcuno*. Una premisa básica para el análisis del impacto de la variable de intervención directa en este nivel es que, debido a la especificidad de la tipología de errores sobre la que se decidió llamar la atención, el recuento cuantitativo de usos correctos e incorrectos, a nuestro modo de ver, sería poco significativo. Como las formas objeto de la tarea de reflexión conllevan cierto componente semántico, es inevitable que, si por un lado su frecuencia es inferior a la de un error gramatical, por otro, el mero dato numérico podría distorsionar los resultados, ya que podría darse una relación correcto/incorrecto muy buena sólo porque un aprendiente sabe usar bien una o dos construcciones, lo que no quiere decir que se esté fijando en el régimen preposicional de los verbos. Por último, no está de más recordar que, cuanto más alto sea el nivel de competencia de una LE, más refinada es la capacidad de activar estrategias de evitación. Por estos motivos sería imposible encontrar muestras de las mismas formas antes y después de la introducción de la variable; por consiguiente, el análisis que presentamos en este apartado no toma en cuenta el dato cuantitativo y se centra más bien en la observación de la interlengua de los aprendientes italianos y españoles del GE intentando identificar cuáles son las construcciones más recurrentes y observar su evolución en los períodos de tiempo analizados. Otra puntualización necesaria es que el andamiaje entre los aprendientes

de las tres parejas del nivel B2 del GE con respecto a la tarea de reflexión no fue explícito, es decir que se intercambiaron y corrigieron mutuamente las tareas pero no agregaron ningún tipo de comentario. Sin embargo, analizando en paralelo las respuestas que dio cada pareja, se observa un grado diferente de atención y conciencia lingüística, tanto en la L1 como en la LE. En los cuadros 57 y 58⁵⁸⁸ reproducimos las partes de las actividades destinadas a los aprendientes españoles e italianos y, a continuación, comentamos las respuestas de los tres aprendientes del GE.

ESERCIZIO PER GLI STUDENTI SPAGNOLI		
	<p><i>Osserva le frasi nella colonna di sinistra, trova gli errori e correggili. Come vedrai, il problema è che la tua lingua materna 'si intromette'. Nella colonna di destra prova a riassumere le differenze esistenti in italiano e in spagnolo rispetto alle preposizioni che accompagnano alcuni verbi. Dopo aver fatto l'esercizio, mandane una copia completa al tuo compagno/a tandem e anche a soniabailini@alice.it</i></p>	
ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI	ESERCIZIO PER GLI SPAGNOLI	
<p><i>Cerca e correggi gli errori...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A maggio spero andare a Napoli perché è una città che mi attira e anche perché non ho mai visitato il sud. 2. Quest'anno con il gruppo di italiano abbiamo pensato andare a Bologna un fine settimana. 3. Ho avuto la fidanzata fino a giugno 2008, siamo stati insieme due anni ma poi abbiamo deciso lasciarci. 4. Ho un rapporto con la gente basato nel rispetto e la sincerità. 5. Ma eccomi qua, dopo dieci giorni di caos provo di scriverti qualche parola!! 6. Mi piace l'arte, la musica e il cinema però ciò che mi piace di più è viaggiare: sono stata in molti paesi perché sono interessata nelle culture diverse dalla mia. 7. Sto cercando prendere la patente di guida e devo fare pratica con l'automobile la mattina alle 8 perché non ho un altro momento libero. 	<p>IN SPAGNOLO <i>si dice...</i></p> <p>ESPERAR hacer algo</p>	<p>IN ITALIANO <i>si dice...</i></p> <p>SPERARE</p>

Cuadro 57. Variable de intervención directa para los aprendientes españoles del nivel B2

⁵⁸⁸ Para consultar las actividades completas, véase el capítulo 4, apartado 4.2.

La pareja 1, B2, GE muestra una muy buena capacidad de identificar y remediar el error, ya que la sola incorrección, si así se la puede llamar, está relacionada con la frase 2 del cuadro 57, en que las soluciones que ofrecen ambas aprendientes son *'pensar en hacer algo = pensare di fare qualcosa'* mientras que la solución esperada era *'pensar hacer algo'*. De hecho, como bien aclara el *Diccionario panhispánico de dudas*⁵⁸⁹, *'pensar + infinitivo'* indica 'tener la intención de hacer algo', mientras que *'pensar en hacer algo'* significa 'tener en la mente algo o alguien' y también 'dar vueltas a algo en la mente o reflexionar sobre ello'. Es muy probable que sea este último matiz el que ha creado cierta ambigüedad en la interpretación del sentido de la frase. También la construcción italiana *'pensare di + infinito'* tiene dos matices diferentes: el primero es el de 'credere, ritenere qualcosa come vero' como por ejemplo en 'penso di non avere scelta' y el segundo es 'far conto, avere in animo qualcosa' como por ejemplo 'penso di uscire questa sera?', que es el que nos interesa⁵⁹⁰.

Si observamos la interlengua de estas dos aprendientes (pareja 1, B2, GE), nos damos cuenta de que hay muy pocos errores con respecto a las formas lingüísticas que se están analizando: por lo que atañe a la aprendiente española uno de ellos está relacionado con la construcción verbal italiana *'basarsi su'*:

Di solito, come sono questi esami di 'lingüística general'? Ti fanno domande oppure **ti basi in un tema* concreto? (09/01/09);

hay un uso frecuente y correcto de la construcción *'cercare di fare qualcosa'*, ya antes de la introducción de la variable, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Adesso *cerchiamo di* ottenere una piccola palestra (5/03/09);

[...] ma *cercherò di andare* in estate (23/03/09);

Scusami, devo rileggere i e-mail prima di mandarteli perché ho visto che il sistema a volte mi corregge le parole scritte. *Cercherò di farlo...* (16/04/09).

Pese a la ambigüedad de interpretación, en su propia L1, del significado de la construcción *'pensar en hacer algo/pensar hacer algo - pensare di fare qualcosa'*, de hecho se detectan dos usos en el período posterior a la introducción de la variable que son idénticos al del ejemplo 2 del cuadro 57 mencionado arriba:

Abbiamo anche *pensato di andare* nella 'Foresta Nera', ma non abbiamo ancora deciso niente (1/06/09).

⁵⁸⁹ *Diccionario panhispánico de dudas*, en <http://www.rae.es>

⁵⁹⁰ *Dizionario Italiano Sabatini Coletti* (DISC), en http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/pensare.shtml

Noi abbiamo *pensato di andare un'altra volta* (15/06/09).

Se puede concluir que, aunque tal vez no sea consciente del matiz semántico diferente, logra utilizar la construcción de manera correcta.

La interlegua del español de su compañera italiana presenta interferencias en el uso de los verbos ‘participar’ y ‘basarse’:

El grupo ‘Negramaro’ llegó a ser famoso en Italia hace cuatro años porque **participó al Festival de Sanremo* (29/01/09);

El Carnaval de Venecia es el que me gusta más porque las máscaras y los disfraces son elegantísimos y **se basan sobre* las ropas de las damas del siglo XVII y XVIII (21/02/09).

mientras muestra un buen dominio de las construcciones con ‘permitir hacer algo’ y ‘decidir hacer algo’, como se observa en los siguientes ejemplos:

Motorola, que precisamente en coincidencia con su aniversario 35 desde su primer gran éxito, *ha decidido*, bajo las presiones de unos inversores importantes, *poner en venta* la división de producción de móviles y smartphones (1/03/09);

Te permitía tener muchos amigos y estar en contacto con los niños (18/03/09);

Después de muchos años Amir, que llegó a ser periodista en EEUU, *decidió volver* a Afghanistan (28/04/09).

En las producciones sucesivas a la introducción de la variable, esta misma aprendiente logra remediar tanto los errores relacionados con el verbo ‘participar’ y sus derivados como los con el verbo ‘basarse’:

El año pasado salió también la película, *basada en* este libro, pero no la vi (11/05/09);

[...] es mi primera *participación a* las olimpiadas y mi primer viaje a América (05/07/09).

También resuelve en la dirección correcta la ambigüedad introducida por su compañera española en la fase de andamiaje, como demuestra el siguiente ejemplo:

¿Piensas ir de vacaciones este verano o vas a quedarte en tu pueblo? Yo *no pienso ir* de vacaciones, pero me gustaría ir de excursión durante un fin de semana para reponerme un poco después de tanto estudio y de tanto trabajo (22/05/09).

Asimismo, se observa otra producción correcta con una construcción que no se había encontrado en ningún texto anterior de esta aprendiente:


[...] dos amigas mías van a hacer un ‘Erasmus’ a comienzos de octubre, una en Londres y otra en Barcelona y me gustaría ir a visitarlas el próximo invierno...*Intentaré organizar* algo!!!!!! (05/06/09).

Además, cabe decir que en su último texto aparecen dos errores nuevos relacionados con el régimen preposicional de dos verbos y que no habían sido objeto de la tarea de reflexión:

Por esta razón, **acuérdate apagarlo* cuando acabes de usarlo [...] (05/07/09)

¡Qué disfrutes tu estancia en mi casa! (5/07/09)”.

La conclusión que se puede sacar del análisis de la evolución de la interlengua de esta aprendiente es que, aunque ya tuviese un buen dominio de algunas de las formas sobre las que se le llamó la atención con la variable, ésta la animó a esforzarse por utilizar en sus textos algunas de las que todavía no conocía y a ponerse a prueba; por lo tanto, se puede decir que el efecto de la variable ha sido positivo no sólo porque le ha permitido resolver algunas dificultades concretas, sino también porque ha representado un recurso que la ha empujado a lograr un mayor control de su propio proceso de aprendizaje.

EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS		
	<p><i>Fíjate en las frases a la izquierda, busca los errores y corrígelos. Como verás, el problema está en que tu lengua materna 'se cuele'. En la columna a la derecha intenta resumir las diferencias entre el italiano y el español con respecto a las preposiciones que acompañan algunos verbos. Cuando hayas terminado, envíale una copia completa de esta ficha a tu compañero/a tándem y también a soniabailini@alice.it</i></p>	
EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS	EJERCICIO PARA LOS ITALIANOS	
<i>Busca y corrige los errores...</i>	EN ITALIANO	EN ESPAÑOL
	se dice...	se dice...
	PARTECIPARE	PARTICIPAR
	a qualcosa...	
<ol style="list-style-type: none"> 1. En agosto 2007 fui a Valencia por tres semanas y participé a un curso de español. 2. Estoy elaborando un pequeño estudio sobre don Quijote: al principio pensaba de concentrar mi atención sólo en su locura, pero me parece poco y lo ampliaré. 3. La película habla de un ingeniero aeronáutico que decide de ayudar a siete personas que están en dificultad. 4. En Italia el Carnaval se celebra en todas las ciudades y le permite a la población de divertirse durante unos días. 5. Te mando dos recetas de dulces que se comen en este periodo, las <i>chiacchiere</i> (se llaman también <i>lattughe</i>) y las <i>castagnole</i>, así que puedes intentar a prepararlas y decirme si te gustan. 6. Te mando un beso y espero de recibir tu carta. 7. Estoy interesada a la política, porque es muy importante saber en manos de quien ponemos nuestro futuro. 		

Cuadro 58. Variable de intervención directa para los aprendientes italianos del nivel B2

Como ya hemos apuntado en el capítulo 6, la aprendiente italiana de la pareja 2, B2, GE tiene una actitud algo superficial frente a la reflexión metalingüística; asimismo, es bastante

reacia a acoger las sugerencias de su compañera española⁵⁹¹ y, por lo tanto, no sorprende la escasa atención que le presta a la variable: logra identificar todos los errores pero completa de manera muy desordenada la lista-recordatorio de los verbos, como si no comprendiera el uso que pueda hacer de ella; a continuación veamos un ejemplo sacado de su ficha:

ESERCIZIO PER GLI ITALIANI	ESERCIZIO PER GLI ITALIANI	
<i>Cerca e correggi gli errori...</i>	IN ITALIANO <i>si dice...</i>	IN SPAGNOLO <i>si dice...</i>
Estoy elaborando un pequeño estudio sobre don Quijote: al principio pensaba de concentrar mi atención sólo en su locura, pero me parece poco y lo ampliaré.	<i>di concentrare</i>	<i>en concentrar</i>
La película habla de un ingeniero aeronáutico que decide de ayudar a siete personas que están en dificultad.	<i>di aiutare</i>	<i>ayudar</i>

Cuadro 59. Fragmento de la ficha *A cada verbo... su preposición*, nivel B2, de la aprendiente italiana de la pareja 2, B2, GE.

También en este caso se presenta la misma ambigüedad de interpretación de la construcción ‘*pensar en + infinitivo*’ pero esta vez por parte de la italiana, mientras que su compañera española la interpreta correctamente como ‘*pensar + infinitivo*’. Además, la italiana, tras haber completado la ficha, no la comentó con su compañera, sino que se la envió directamente a la profesora: este es otro indicio de la aproximación que caracteriza a esta aprendiente. Por el contrario, su compañera española es muy metódica y, como veremos en el análisis de su interlengua, parece que la tarea de reflexión llega en el momento en que más necesita fijarse en esas construcciones, ya que en los textos sucesivos se observa una clara superación de los errores relacionados con dichas formas. Veamos ahora más en detalle las interlenguas de la pareja 2, B2, GE. La aprendiente española presenta dificultades con casi todas las construcciones verbales objeto de la variable:

**Ho provato un paio di volte di abituararmi alle lenti a contatto, ma mi danno molto fastidio e per comodità preferisco gli occhiali (18/012/08).*

Sei anni fa **ho deciso creare un’azienda* propria insieme a un mio collega [...] Quello che mi piace di più del mio lavoro è che non c’è la routine e che **mi permette viaggiare e conoscere gente (29/12/09).*

**Spero avere notizie tue presto (11/01/09).*

Ho ricevuto la tua e-mail qualche giorno fa e **ho pensato tante volte a scriverti* ma, come al solito, sembra che la domenica sia il giorno più tranquillo per fare questo tipo di cose (25/01/09).

⁵⁹¹ Véase cap. 6, págs. 313-314.

[...] sarebbe un'ottima idea che la prossima volta **io tentassi preparare* un vero cibo italiano (08/02/09).

'El Coso' è un'altra sfilata che si celebra il martedì, **in cui partecipano* tutti i gruppi e tutti i personaggi del Carnevale (22/02/09).

Son muchos menos los usos correctos:

Ogni settimana *cerco di guardare* per lo meno un film in italiano (25/01/09).

L'opera si chiamava 'Il gioco degli idioti' ed è *basata su un* film francese (08/02/09).

La alternancia entre el uso correcto '*cercare di*' y el incorrecto '**provare di*' se debe a la sinonimia entre los dos verbos que, por analogía, lleva a utilizar la misma preposición. El impacto de la tarea de reflexión en la interlengua de esta aprendiente muestra uno de los resultados mejores no sólo dentro del nivel B2, sino a nivel general y subraya, a nuestro modo de ver, en qué medida las actitudes personales repercuten en el control del propio proceso de aprendizaje. Veamos un fragmento de su interlengua después de la introducción de la variable:

Adesso *cerccherò di spiegarti* come ho cominciato in questo settore e in che cosa consiste. Sei anni fa io e un mio collega eravamo stufi di avere un capo con cui non andavamo d'accordo. Siccome il lavoro che facevamo ci appassionava *abbiamo deciso di metterci in proprio*.[...] *A me sembrava di giocare* però tutto lo facevamo con un grande entusiasmo. Poco tempo dopo abbiamo ricevuto un incarico da un cliente per un lavoro che bisognava tre tecnici per un periodo di tre anni. In quel momento *abbiamo deciso di assumere* il primo collaboratore... e adesso siamo già in sette [...] Insomma, è un lavoro tecnico e di qualità che *mi permette di lavorare* sia in ufficio sia nelle aziende dei nostri clienti, conoscere i sistemi più moderni, conoscere gente e dirigere la ditta che abbiamo costituito (24/05/09).

La interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 2, B2, GE presenta muchos errores en el uso del verbo '*esperar*' como atestiguan los siguientes ejemplos:

**Espero de recibir* pronto tus noticias...un besito (27/12/09).

[...] te mando un beso y **espero de recibir* tu carta (15/01/09),

**Espero de haberte* ayudado en la búsqueda (26/01/09).

Estos ejemplos son representativos de la interlengua de esta aprendiente, que se caracteriza por una secuencia de construcciones muy parecidas, no sólo con respecto a los verbos, sino también en relación con otros elementos del discurso, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

[...] disculpa si no te he contestado antes, pero es que he tenido un monton de cosas que hacer (15/01/09).

[...] disculpa por no haberte contestado antes, pero es que he tenido un monton de problemas con el computador y en estos dias he tenido mucha fiebre (26/02/09).

[...] disculpame por no haberte contestado antes, es que han vuelto a empezar las clases y casi no tengo tiempo ni si quiera por respirar (10/02/09).

No me disgusta Luciana Littizzetto pero tampoco es que me guste demasiado, es que *de vez en cuando* se vuelve muy pesada. Yo *de vez en cuando* veo un programa español que se llama 'cuéntame como pasó' y me gusta mucho, ademas veo muchas novelas colombianas, que me gustan mucho y *de vez en cuando* tambien unas mexicanas (26/01/09).

Teniendo en cuenta esta peculiaridad, es comprensible que no haya mucha variedad de construcciones verbales, aunque hay una, una vez más relacionada con la construcción '*pensar en*' versus '*pensar + infinitivo*':

¿Te dije que **pienso en estudiar* en España el proximo año? (26/01/09).

Otro error es el siguiente, que, sin embargo, no se ha incluido en la tarea de reflexión:

Me han llevado varias veces al Carnaval de Venezia cuando estaba chiquita y **parece de estar* en otro mundo, todo el mundo sale disfrazado y es el Carnaval clasico (26/02/09).

En el micro-corpus de la interlengua del español de esta aprendiente antes de la introducción de la variable se ha detectado tan sólo un ítem correcto relacionado con el uso de las preposiciones en las construcciones verbales:

El otro dia *he intentado hacer* la receta de espinacas a la catalana para mi y para mi amiga y nos gustó mucho (16/02/09).

A pesar de su escasa receptividad a los estímulos de la reflexión, después de la introducción de la variable, la interlengua de esta aprendiente presenta alguna mejora, de las cuales la más significativa nos parece la omisión de la preposición después del verbo '*esperar*':

[...] a pesar de todos estos problemas el viaje ha sido maravilloso y inolvidable. Ahora me tengo que ir, *espero saber* muy pronto de tus viajes... te mando un beso! (31/05/09).

Además, aparece por primera vez una construcción con el verbo '*participar*':

[...] y además en mi tiempo libre *participo en* las actividades de los niños de la parroquia (06/07/09);

y otra con el verbo '*decidir*':

[...] las paredes son todas blancas con pequeñas flores dibujadas cerca de los arcos [...] menos mi cuarto que *decidí pintar* de un color rosado claro con florecitas rosa más obscuro y azul en la parte más arriba (06/07/09).

Como no hay construcciones con estos últimos dos verbos antes de la tarea de reflexión, no se puede decir si las hubiera producido correctamente también en el período anterior; de

todas formas, se puede suponer que la reflexión, por más superficial que haya sido, ha dejado algún rastro positivo en la memoria de esta aprendiente.

Ambas aprendientes de la pareja 3, B2, GE logran identificar los errores y completar correctamente la lista-recordatorio contrastiva de la actividad de reflexión, pero no agregan ningún comentario al respecto. Entre las dificultades de la aprendiente española señalamos las construcciones con los verbos ‘*decidere di fare qualcosa*’ y ‘*provare a fare qualcosa*’:

Quest’anno, che sono ormai passati 8 anni da quando ho fatto il secondo Erasmus, **ho deciso continuare* a studiare l’italiano perchè mi piace troppo (20/12/08).

Ieri **ho provato di scrivere* qualcosa, ma mentre ci pensavo, sono andata al cassetto dove ho le fotografie da quando ero piccola (24/03/09).

también aparece una dificultad con la construcción ‘*vietare di fare qualcosa*’, como se puede ver en este fragmento:

[...] dopo il 1714 Felipe V ha fatto leggi **per vietare parlare e vivere* in catalano ai cittadini della Catalonia (09/03/09)

que, sin embargo, no formaba parte de la tarea de reflexión, aunque es un ejemplo más de la necesidad de intervenir sobre estos aspectos de la lengua.

Tanto la aprendiente española como la italiana muestran un buen dominio de las construcciones con ‘*pensare di fare qualcosa – pensar hacer algo*’ y también ‘*pensare a qualcosa/qualcuno – pensar en algo/alguien*’: como en sus respectivas interlenguas, en el mismo período de tiempo después de la introducción de la variable, aparecen construcciones especulares, suponemos que ha habido alguna forma de andamiaje entre ellas al respecto, del cual, desgraciadamente, no tenemos otra prueba que el producto final, patente en sus interlenguas:

Interlengua de la aprendiente española de la pareja 3, B2, GE:

Dopo *ho pensato di laurearmi* in Filologia Italiana [...] però andare a lezione adesso è obbligatorio e siccome io lavoro non ce la facevo con gli orari (10/05/09).

Sono momenti così che mi fanno *pensare al futuro* che lasciamo ai nostri figli o nipoti, alle generazioni che saranno sulla Terra dopo di noi. Veramente, l’uomo è un lupo per l’uomo (27/05/09).

Da una parte sono molto contenta, ma da l’altra mi viene un po’ di paura, soprattutto quando *penso al parto* (28/06/09).

Interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 3, B2, GE:

Cuando leí tu último correo *pensé en mi madre*, que se quedó embarazada de mí exactamente a tu misma edad (22/05/09).

Al inicio *había pensado escribir* una tesina sobre los italianismos en la lengua española (22/05/09).

Reflexionando sobre esta situación *he pensado en ti*, porque me escribiste que te gusta mucho nuestro idioma y *en Francesco*, un amigo mío [...] que estudia Letras Modernas y hace algunas semanas se ha disgustado cuando le dije que *no pensaba hacer una tesina* sobre la literatura italiana (22/05/09).

He pensado darte la enhorabuena de una manera diferente: a las futuras madres les regalan una mariquita que les traiga suerte (28/05/09).

Después de la tarea de reflexión, la aprendiente española logra también resolver sus dificultades con la construcción '*provare a fare qualcosa*', como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Sai che *ho provato a farla* [la tesi] due anni fa ma alla fine ho pensato che non *ce la farei? Magari per paura oppure per pigrizia (10/05/09).

Ma io adesso sono ottimista e *proverò a lavorare* da casa (15/07/09).

En cambio, no hay pruebas de que haya logrado remediar también su dificultad con la construcción '*decidere di fare qualcosa*', ya que no vuelve a producirla en los textos posteriores a la tarea de reflexión.

La interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 3, B2, GE contiene errores relacionados con el uso de las preposiciones en un amplio abanico de construcciones verbales, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Te mando dos recetas de dulces que se comen en este periodo, las '*chiacchiere*' (se llaman también '*lattughe*') y las '*castagnole*', así que **puedes intentar a prepararlas* y decirme si te gustan (20/01/09).

[...] al principio **pensaba de concentrar* mi atención sólo en la literatura española, pero me parece poco y la ampliaré (17/02/09)⁵⁹².

[...] después me matriculé en la universidad para estudiar las lenguas extranjeras: estoy muy contenta de mi elección porque puedo dedicarme a la literatura, a la lingüística y a la cultura de las poblaciones extranjeras: **estoy muy interesada a* estos temas y nunca me hartó (17/02/09).

[...] está muy contenta porque es gracias a ella que los dos se han conocido y **han decidido de casarse* (29/03/09).

Emma **está convencida que ella* está enamorada del yerno del coronel y **se esfuerza de enamorarse* de Frank Churchill porque todos piensan que los dos harían una buena pareja (29/03/09).

[...] [las tortugas] parecen animales lentos, pero cuando **se dan cuenta que* están libres huyen en poco tiempo y tienes que buscarlos por todas partes porque les gusta enconderse en cualquier lugar (14/04/09).

Por supuesto no se han podido incluir todos en la tarea de reflexión, incluso porque reflejan las características idiosincrásicas de esta aprendiente concreta; sin embargo, dan

⁵⁹² Este ejemplo y el primero se han utilizado para la elaboración de la actividad de reflexión metalingüística.

cuenta de la variedad de errores, todos de interferencia de la L1, que todavía persisten en niveles de competencia comunicativa bastante altos. En el análisis del impacto de la variable en la interlengua de esta aprendiente nos limitaremos a observar la persistencia o la desaparición de los errores relacionados con las formas sobre las que se le llamó la atención, ya que, aunque deseable, la capacidad del aprendiente de generalizar y extender la atención a construcciones verbales diversas de las mencionadas en la ficha no es una habilidad obvia y está muy vinculada a las aptitudes personales y al estilo de aprendizaje. La aprendiente italiana de la pareja 3, B2, GE, parece haber sido bastante receptiva, como demuestran no sólo los progresos relacionados con el verbo '*pensar*' mencionados arriba, sino también estos fragmentos de sus textos, escritos en el período posterior a la introducción de la variable:

Me gustaría mucho hacer una tesina utilizando este método porque *me permitiría poner de acuerdo* mi diploma de liceo científico y mi futura licenciatura en lenguas (22/05/09).

[...] el momento en el que llegamos a un hospital porque mi tío había *intentado hacer* el 'pequeño explorador' (28/05/09).

Cuando era pequeña, teníamos un gran ciruelo y un recinto lleno de arena donde yo jugaba (cuando mis padres *decidieron quitarlo* encontramos algunos juguetes como ollas, cucharas, etc.) (06/07/09).

Estoy muy contenta que *hayas decidido continuar* (15/07/09).

[...] no se ha dejado ver aunque yo *intenté quedar con él* al menos dos veces (15/07/09).

El análisis de la evolución de la interlengua de las cuatro parejas del GC con respecto a la presencia de errores relacionados con el uso de las preposiciones en construcciones verbales muestra, a nivel general, una menor presencia de estas formas lingüísticas, lo que confirma la hipótesis de que una mayor presencia de ellas en la interlengua del GE se debe al estímulo de la tarea de reflexión, que ha despertado la voluntad de algunos aprendientes de ponerse a prueba intentando utilizar dichas formas en sus escritos. Un análisis más detallado de los micro-corpora de interlengua de las parejas del GC permite hacer las siguientes observaciones:

- el aprendiente español de la pareja 1, B2, GC muestra un dominio estable de la estructura italiana '*cercare di*', como se aprecia en los siguientes fragmentos, correspondientes al período inicial y final del intercambio:

[...] credo che l'autore *cerchi di essere trascendente* allungando il libro fino all'estremo (26/01/09).

Altre volte *ho cercato di leggere* alcun libro filosofico, ma non sono stato capace di passare nemmeno la terza pagina del libro (12/06/09).

En cambio, las otras construcciones censadas en su interlengua no muestran mejoras, aunque su compañera italiana le corrige el error en la retroalimentación que le brinda:

[...] *fino 6 anni fa ero nuotatore e facevo delle gare, adesso *sto pensando riprenderlo* (21/12/2008).

[...] **avevo già pensato scriverti io* prima (26/05/09).

[...] *sto cercando la motivazione per ritornare a nuotare in modo professionale, da un tempo a questa parte non faccio quasi sport e questo lo noto molto, *ho bisogno riprendere* questa abitudine (23/02/09).

[...] non sono più quei libri destinati ai adolescenti, per la lettura dei quali **non avevo bisogno trovare giustificazioni* altra che avventure senza un contenuto molto elaborato (28/05/09).

Su compañera italiana, curiosamente, en general utiliza muy pocas construcciones verbales que requieren preposición, por lo tanto su interlengua no representa un término de comparación significativo. Lo único que se puede destacar es que dominan las construcciones con el verbo ‘*esperar*’:

Soy muy feliz de conocerte y *espero poder ser* de alguna ayuda para ti...y tu para mi! (18/12/08).

¡*Espero sentirte* pronto! :) (07/03/09).

Espero recibir tu respuesta pronto (16/04/09).

Por lo demás, los siguientes fragmentos, sacados de su último texto, atestiguan sus lagunas al respecto: quizás esté empezando ahora a utilizar estas construcciones, ya que en los textos anteriores no se han detectado intentos de uso ni de ellas ni de otras estructuras parecidas.

**Estoy segura que* mis padres te dejarán bastante libre de salir cuando quieras pero **no te olvidas avisar* anticipadamente si vas a comer fuera, porque mi padre es muy aprensivo y le gusta que se coma todos juntos por la tarde.

Incluso **no te olvidas cerrar* con clave la puerta del patio y (por supuesto) la de casa cuando regreses (06/07/09).

- en la interlengua de la aprendiente española de la pareja 2, B2, GC se ha detectado un uso muy reducido de verbos con un régimen preposicional fijo. También cabe recordar que, debido a cierta discontinuidad en la comunicación e-tándem, éste es uno de los micro-corpora más reducidos que se han recogido. El único uso correcto que se ha encontrado está relacionado con el verbo ‘*partecipare*’:

Il sabato di Carnevale c'è una parata con i diversi gruppi di gente mascherata che *partecipano al* concorso di maschere (09/03/09).

Entre los errores, el primero que señalamos se debe a la falta de la preposición '*di*' necesaria para introducir el complemento de la oración implícita en italiano:

**Mi pare star prendendo un mal di gola di* quelli che non vanno via in almeno una settimana... questi giorni fa un freddo cane (18/01/09).

Sin embargo, como no hay otros ejemplos parecidos en los textos escritos en el segundo período analizado, no es posible decir si hubo algún cambio al respecto. El único error que logra remediar está relacionado con el verbo '*decidere*':

[...] sono stata veramente occupata perché il mio ragazzo ed io **abbiamo deciso comprare* una macchina, e pare che i passi a seguire no finiranno mai (09/03/09).

Ti avevo già detto che il mio ragazzo ed io abbiamo comprato una macchina, vero? E quindi per trarne il massimo vantaggio, *abbiamo deciso di fare* un giro per Castiglia - La Mancia, la terra di Don Chisciotte (19/04/09).

En cambio, el más persistente se refiere al verbo '*provare*':

[...] dunque oggi devo assolutamente andarci per **provare di recuperare* tutto questo tempo! (09/06/09).

La interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 2, B2, GE presenta una situación especular a la de su compañera española, con la diferencia de que utiliza alguna construcción más. Lo primero que llama la atención es que, a diferencia de otros compañeros del mismo nivel, esta aprendiente domina bien desde el principio hasta el final del corpus analizado las construcciones con '*decidir*', lo que indica que lo ha adquirido de manera permanente:

[...] hoy estoy un poco mejor y *he decidido escribirte* (20/01/09).

Amir *decidió visitarlo* pero su amigo le dijo que era demasiado tarde porque Hassan había sido asesinado junto con su esposa, y que Hassan tenía un hijo, Sohrab. El viejo amigo reveló un gran secreto a Amir [...] *Decidió viajar en busca* de Sohrab que había sido secuestrado por los talibanes (28/04/09).

De todos modos, después de haber visitado casi todas las ciudades de Toscana *decidí visitar* también Florencia, pero desafortunadamente me quedé sólo un fin de semana (05/07/09).

No ocurre lo mismo con otras construcciones:

Tus palabras sobre Irlanda me han despertado la curiosidad de visitarla; y **pienso de hacerlo* en seguida además porque tengo un amigo que vive en Irlanda desde hace un año (20/01/09).

Este acontecimiento atrae a millones de turistas de todo el mundo que **afuyen en* la ciudad para *participar a* esta fiesta única (25/03/09).

[...] pero fue muy comprensivo y **se dio cuenta que lo hice sólo porque quería ser útil* (25/03/09).

[...] Ah!..**me estaba olvidando* contestar a tu pregunta! (25/03/09).

Como todos estos fragmentos pertenecen al primero de los dos períodos de tiempo analizados y en el segundo no se han detectado más usos de las mismas construcciones, no es posible determinar si hubo algún cambio al respecto.

- la interlengua de la aprendiente española de la pareja 3, B2, GC refleja una evolución interesante de las formas lingüísticas objeto de análisis de este apartado. Las construcciones en que se observa cierto dinamismo son aquellas relacionadas con los verbos *‘aiutare qualcuno a fare qualcosa’*, *‘avere bisogno di qualcosa/qualcuno’* y *‘decidere di fare qualcosa’*. A continuación vamos a ver cómo han evolucionado en los dos períodos de tiempo analizados:

Con lo spagnolo **non ti preoccupi, *ti aiuterò con tutto quello che possa, qualche dubbio, cercherò di risponderlo. *Sono interessata in imparare meglio l’italiano e sarà un piacere lavorare con te.* (19/12/08).

[...] *se ti posso aiutare a fare qualcosa*, dimmilo! [...] Dimmi *se hai bisogno di aiuto!* (25/05/09).

Alla fine **si è deciso andare* a Napoli, il 15,16,17 maggio... io non so ancora se potrò andarci, per questioni di lavoro (28/01/09).

Perché l’anno scorso ne abbiamo letto uno con lo stesso titolo, che parlava d’un uomo che si trovava nelle torre gemelle e dopo il disastro **decide iniziare* una nuova vita (28/01/09).

[...] per ora non posso andare all’Italia come volevo!! Ma cuando *decido di venire* te lo dirò e verrò a vederti! :) (29/04/09).

Los ejemplos muestran que logra remediar las construcciones con *‘aiutare qualcuno a fare qualcosa’*, *‘avere bisogno di...’*, mientras que no vuelve a utilizar la construcción *‘essere interessati a...’*; asimismo, resuelve sus dificultades con la construcción *‘decidere di...’*. La misma aprendiente también muestra un buen dominio de las oraciones implícitas en ambos períodos de tiempo, lo que indica que es un elemento asentado y estable en su interlengua:

[...] non so... tutto insieme fa che sia un film bellissimo. Se no l’hai visto *ti raccomando di andare.* (19/01/09).

Questo mese sono stata per una settimana a Menorca, è bellissima [...] *ti consiglio di andare!* (28/07/09).

En cambio, no hay pruebas de la superación de la dificultad con la construcción ‘*permettere a qualcuno di fare qualcosa*’, ya que, frente a un error detectado en el primer período⁵⁹³, no hay ejemplos de usos correctos en el segundo.

La interlengua de la aprendiente italiana de la pareja 3, B2, GC no es tan dinámica como la de su compañera española, ya que no sólo escasean las construcciones objeto de nuestro análisis, sino que las pocas que utiliza son correctas y sólo se han detectado en el primer período de tiempo, así que la imagen general que se saca de la observación es la de un uso correcto de dos o tres construcciones, que, sin embargo, es insuficiente para expresar un juicio acerca de su evolución.

- por último, del análisis de la interlengua de la aprendiente española de la pareja 4, B2, GC se deduce que tiene alguna dificultad en el uso de construcciones con los verbos ‘*partecipare a qualcosa*’ y ‘*pensare di fare qualcosa*’ y que logra resolver tan sólo una de ellas, como se puede apreciar en los fragmentos aquí abajo, pertenecientes a los dos períodos de tiempo analizados:

[...] 4 anni fa ballavo molto il ‘house’ ma adesso sono pazza della salsa e **partecipo incluso nei congressi di salsa* (17/12/08).

[...] **ho partecipato negli esami* del concorso pubblico ma non sono stata promossa (15/07/09).

Vado tutte le domenica a ballare salsa al Manisero della Salsa a Sabadell nella zona Hermética ma oggi **penso stare in casa* perché ho molto lavoro e sono già andata a ballare venerdì (11/01/09).

Questo anno con il gruppo di italiano **abbiamo pensato andare* a Bologna (25/02/09).

Questo estate *abbiamo pensato di andare* in vacanze alle Cinque Terre o in Sardegna (15/07/09).

La interlengua de la aprendiente italiana de la misma pareja (pareja 4, B2, GC) presenta una situación de estancamiento, ya que, si por un lado usa bien algunas construcciones (‘*esperar + infinitivo*’, ‘*intentar + infinitivo*’, y ‘*pensar + infinitivo*’), por otro no logra hacer ningún progreso en las que utiliza mal, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

El Carnaval es una de las fiestas que más prefiero, y este año **be decidido de disfrazarme* de bailarina de flamenco.(12/02/09).

⁵⁹³ Il governo di destra, ha voluto da sempre, eliminare le lingue che non fossero lo spagnolo, per un tempo in Catalonia **non ci permettevano parlare la nostra lingua*, cosa che non capisco, dove c’è una lingua, c’è una cultura, no? (25/02/09).

Mis amigos y yo **bemos decidido de ir* cuatros días a Rimini-Riccione-Milano Marittima, porque aquí en Italia el dos de junio se celebra la fiesta de la República y nadie tiene que trabajar (06/06/09).

[...] como aquí en Brescia ha nevado muchísimo, cuando he vuelto a casa, mi ordenador **no me permitía de conectarme a internet* (07/01/09).

[...] Creo que lo que propones en tu carta es justo: si Mallorca se encuentra en España, es lógico que en las tiendas se tiene que hablar en castellano o en catalano. Me parece absurdo que **no te permitan de hablar* en tu propio idioma.(24/04/09).

Después hemos volvido a nuestro pueblo y **bemos participado a una fiesta* con unos amigos (12/02/09).

Todos los días estábamos en la playa y por la noche **participábamos a las fiestas* en las discotecas (6/06/09).

A la luz de los datos analizados se puede afirmar que la variable de intervención directa surtió efectos positivos en todos los aprendientes del GE, tanto españoles como italianos. La evolución de la interlengua de los aprendientes del GC muestra una menor cantidad de construcciones verbales con preposiciones fijas y la reparación de tan sólo algunas de ellas destacando, a nivel general, un ritmo de desarrollo menos dinámico con respecto a estas estructuras. Los cuadros 60 y 61 sintetizan los resultados que se han expuesto en los apartados anteriores mostrando el impacto de la reflexión metalingüística en la interlengua del italiano y del español del GE y del GC. En la columna de la izquierda resumimos, por cada nivel, el número total de parejas y en las casillas correspondientes indicamos el número de parejas según los resultados obtenidos. Marcamos con +/- el grado de mejora o empeoramiento de los aprendientes españoles (cuadro 60) e italianos (cuadro 61) de cada pareja. Un signo + indica una leve mejora, ++ una mejora significativa; al revés, un signo - indica un leve empeoramiento y dos signos -- indican un empeoramiento significativo.

IL ITALIANO	Mejora (+/++)		Empeoramiento (-/--)		Ninguna variación	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
A1 (2 GE/2 GC)	1+		1-	2-		
A2 (3 GE/4 GC)	2++/1+			1-/1--		2
B1 (3 GE/3 GC)	1++/1+	1+	1-	1-/1--		
B2 (3 GE/4 GC)	2+/1++	1+/1++				2

Cuadro 60. Síntesis del impacto de la reflexión metalingüística en la interlengua del italiano

Por lo que concierne a la interlengua del italiano, el cuadro 60 muestra que las actividades de reflexión metalingüística surtieron un efecto positivo en 9 de los 11 aprendientes

españoles del GE mientras que, en los mismos períodos de tiempo, muestra una evolución positiva la interlengua de tan sólo 3 sujetos del GC, ya que la mayoría de los empeoramientos se dan en aprendientes de este grupo, así como la totalidad de los casos sin variación. Los datos parecen destacar que el impacto positivo de la variable de intervención directa es más significativo en los niveles A2 y B1, que corresponden a las etapas más inestables y ‘resbaladizas’ del sistema interlengua y esto corrobora la idea de que las tareas de concienciación y reflexión metalingüística tienen una función estabilizadora que acelera y favorece la resolución de aquellas dudas y dificultades que surgen precisamente en estas etapas de aprendizaje, cuando los aprendientes empiezan a darse cuenta de las ‘trampas’ de la afinidad. En las etapas iniciales (nivel A1) las tareas de reflexión no han surtido los efectos esperados, tal vez por representar una sobrecarga de información difícil de asimilar en un estadio en el que el aprendiente se está fijando más en el significado de lo que produce en la LE que en la forma del mensaje; por último en los niveles avanzados (B2) las tareas de concienciación han dado resultados positivos en el 100% de los sujetos del GE frente al 50% de los del GC: creemos que este dato permite afirmar que las actividades de reflexión son, para los aprendientes de estos niveles, auténticos recursos para el perfeccionamiento de la competencia en LE así como soportes importantes para superar errores fosilizables.

IL ESPAÑOL	Mejora (+/++)		Empeoramiento (-/-)		Ninguna variación	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Nº parejas						
A1 (2 GE/2 GC)	2++	1++		1-		
A2 (3 GE/4 GC)	2++/1+	1+		2--		1
B1 (3 GE/3 GC)	3+	1++/1+		1-		
B2 (3 GE/4 GC)	2++/1+					4

Cuadro 61. Síntesis del impacto de la reflexión metalingüística en la interlengua del español

Por lo que atañe a la interlengua del español, el cuadro 61 muestra que las actividades de reflexión metalingüística surtieron un efecto positivo en el 100% de los aprendientes del GE mientras que, en los mismos períodos, se observan mejoras en la interlengua de tan sólo el 31% de los aprendientes del GC; asimismo, en el GC hay una incidencia del 31% de empeoramientos y del 38% de casos cuya interlengua no presenta ninguna variación. A nivel general, los resultados del cuadro 61 muestran un impacto de las actividades de reflexión metalingüística algo más positivo en la interlengua del español que en la del italiano. Los datos del nivel A2 muestran un claro impacto positivo de la variable de

intervención directa, mientras que los del B1 son los que menos destacan sus efectos, ya que también 2 de los 3 aprendientes del GC muestran una evolución positiva. Las diferencias que más llaman la atención se refieren al nivel A1, en que se detecta un caso de mejora significativa en una de las dos parejas del GC, que se podría definir un caso de evolución precoz de la interlengua y que indica que los aprendientes con aptitudes óptimas pueden avanzar con sus ‘fuerzas’ sin ayudas externas. Por el contrario, menos aleatorios son los resultados de los sujetos del nivel B2 del GC, cuya interlengua muestra claras señales de estancamiento, lo que refuerza la convicción de la necesidad de proponer actividades de concienciación, aunque fuera tan sólo por el estímulo que suponen.

7.5. Autoanálisis de los errores y control del proceso de aprendizaje: *Atando cabos... – Tirando le fila...*

El objetivo de la tarea *Atando cabos – Tirando le fila* (cuadro 62) que se envió a todos los aprendientes del GE el 13 de junio, es decir un mes antes de terminar la recogida de datos, era el de invitarlos a observar la evolución de su propia interlengua a lo largo del período de tiempo en que habían trabajado en tándem para que tomaran conciencia de los progresos que habían hecho y de los aspectos sobre los cuales tenían que fijarse más.

En el cuadro 62 reproducimos la versión en español de la ficha que se les mandó en ambos idiomas, ya que, como se ha explicado anteriormente (véase cap. 2, apartado 2.5), el empleo de la L1 es un elemento facilitador de las tareas de concienciación y reflexión metalingüística, en las que se invita al aprendiente a verbalizar su percepción del proceso de aprendizaje. Además, desde el punto de vista más concreto y didáctico, se los invitaba a recopilar todos sus textos para crear un ‘portafolio del tándem’ que por un lado les quedara como recuerdo de la experiencia de aprendizaje y, por otro los ayudara a identificar los errores más típicos y persistentes de su propia interlengua y a pensar en estrategias para evitarlos o, por lo menos, intentar controlarlos un poco más. Con este tipo de tarea, de manera análoga a lo que se había hecho con la variable de intervención indirecta, se intenta observar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera desde *el punto de vista* del aprendiente, ya que, si se lo considera como un sujeto activo y consciente al que, poco a poco, se le pasan las riendas de su propio proceso de aprendizaje para que llegue a controlarlo por sí solo, es fundamental, a nuestro modo de ver, observar cómo percibe sus

errores, cuáles de ellos considera más graves y cómo se plantea solucionarlos. Opinamos que es ésta la base de la que, como profesores-investigadores, debemos partir para brindarle técnicas y estrategias para que llegue a ser cada vez más autónomo y consciente de sus potencialidades y también de sus límites.

ATANDO CABOS...

La actividad que te propongo aquí abajo parte de la idea de que es tan sólo tomando conciencia de los propios errores que se logra superarlos o, por lo menos, se aprende a estar alerta hacia palabras o estructuras que pueden ser tramposas debido a la afinidad entre el español y el italiano. El objetivo de este trabajo es el de ayudarte a comprender cuáles son tus dificultades en el idioma que estás aprendiendo, invitarte a reflexionar acerca de ellas y buscar soluciones para mejorar la calidad de tu aprendizaje.

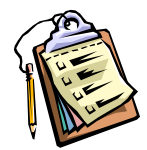


Aquí va mi propuesta:

❶ recoge todos los textos que has escrito desde el comienzo del proyecto hasta hoy: si te apetece, puedes imprimirlos y crear un ‘diario del tándem’ donde también podrás apuntar comentarios, preguntas, dudas, tablas, fotos, etc. y que te quedará como recuerdo de estos meses de actividad;



❷ fíjate en las correcciones que tu compañero/a nativo le ha hecho a tus textos: si hay algo que no entiendes, pídele ayuda a él/ella o a soniabailini@alice.it



❸ toma nota de los **tres errores más frecuentes que todavía haces**: deja de lado los errores de tecleo y los de ortografía, que se pueden corregir consultando el diccionario, y fíjate en **los que te parezcan más ‘graves’**. Sintetízalos aquí abajo e intenta explicar por qué sigues haciéndolos:

- ❶ _____

- ❷ _____

- ❸ _____



Ahora, para cada uno de ellos, piensa en alguna estrategia ‘anti-error’ y escríbela aquí abajo:

- ❶ _____
- ❷ _____
- ❸ _____

Cuando escribas tu próximo texto para el proyecto tándem, guarda a tu lado esta ficha y ¡acuérdate de tus errores más frecuentes y de las estrategias ‘anti-error’! Y antes de enviarle el texto a tu compañero/a, ¡revisa con cuidado lo que hayas escrito!

Cuadro 62. Tarea de autoanálisis de los errores y control del proceso de aprendizaje

El 86% de los 24 aprendientes del GE completaron la tarea y revisaron puntualmente sus trabajos en busca de los tres errores que percibían como más difíciles de superar. A continuación presentamos los resultados de esta actividad con el objetivo de trazar un cuadro general, aunque seguramente no exhaustivo. Entre sus errores más persistentes, la mayoría de los aprendientes italianos encuestados señalan la distinción de uso entre ‘ser’ y ‘estar’, las preposiciones, la posición de los adverbios, el uso del pretérito perfecto en vez del indefinido, el uso de indicativo y subjuntivo, las concordancias de tiempos y modos verbales, el régimen preposicional de los verbos. Además, reconocen la interferencia de su lengua materna como el elemento que origina estos errores. Entre las estrategias que sugieren destacamos: la conciencia de la necesidad de dejar de traducir literalmente de su propia L1 y empezar a pensar en español; recordar la regla gramatical; pensar en la acción que expresa el verbo, el tiempo en que se realiza la acción y en qué verbo es (de movimiento, de estado, etc.). Veamos a continuación un ejemplo de sus respuestas por cada nivel.

Las tres respuestas de la aprendiente italiana de la pareja 1, A1, GE (cuadro 63) reflejan una observación atenta de sus escritos y de la retroalimentación que ha recibido: aunque el primer error que señala en realidad no es tan grave como ella lo percibe, los otros dos reflejan una persistencia significativa no sólo en su interlengua sino también en la de otros aprendientes italianos de niveles superiores al suyo.

ERRORES	ESTRATEGIAS
① Uso ‘allà’ anziché ‘allì’. È un errore che ripeto probabilmente per l’assonanza con la parola ‘là’ in italiano.	① ‘Allà’ è per indicare qualcosa molto lontano (molto in là), meglio usare ‘allì’, qualcosa più vicino (lì vicino).
② La posizione della parola ‘también’. Mi suona più giusto porla alla fine della frase.	② ‘También’ va vicino al verbo.
③ Uso spesso il verbo ‘essere’, perché in italiano si userebbe quello. Come ad esempio ‘fui contenta’ anziché ‘estuve o me puse contenta’.	③ Devo pensare che lo spagnolo ha una più vasta gamma di verbi per identificare diversi stati e usare quello più adatto.

Cuadro 63. Respuestas de la aprendiente italiana de la pareja 1, A1, GE

Nos parece interesante que se dé cuenta, ya en un nivel principiante, de dos errores con riesgo de fosilización y que elabore estrategias acertadas para intentar remediarlos.

Las primeras dos estrategias que propone la aprendiente italiana de la pareja 2, A2, GE, cuyas respuestas se resumen en el cuadro 64, remiten a un recordatorio de las reglas gramaticales cuya violación genera errores, mientras que la tercera es fruto de la

observación directa de la retroalimentación de su compañero español y también de la tarea de reflexión metalingüística que, para el nivel A2, se centraba precisamente en la posición de los adverbios. El tipo de estrategias que plantea no nos parecen muy eficaces ni capaces de activar algún mecanismo de alerta que le permita a esta aprendiente controlar mejor sus errores.

ERRORES	ESTRATEGIAS
① Confusione tra PARA e POR;	① Devo ricordare che PARA è utilizzato per finalità, limitazione temporale precisa, opinione, direzione, mentre POR indica l'agente di un'azione, il mezzo, il luogo che viene attraversato e la durata;
② Dimenticanza di A davanti al complemento diretto di persona;	② Devo ricordarmi che il complemento diretto di cosa NON richiede la A, ma quello che si riferisce ad una persona lo esige SEMPRE;
③ Collocazione errata degli avverbi.	③ Gli avverbi si collocano sempre PRIMA del verbo (inclusi i verbi composti); in particolare, 'también' segue il pronome di persona.

Cuadro 64. Respuestas de la aprendiente italiana de la pareja 2, A2, GE

Sin embargo, son coherentes con su estilo de aprendizaje⁵⁹⁴ y su personalidad: es una aprendiente muy trabajadora y diligente, pero nunca deja lo conocido para explorar nuevas posibilidades: de ahí que la única solución que ve para evitar el error es acordarse de la regla, aunque su interlengua es la prueba de que este método es relativamente eficaz.

Más creativa en la elaboración de estrategias para remediar sus errores nos parece la aprendiente italiana de la pareja 1, B1, GE:

ERRORES	ESTRATEGIAS
① Dopo 'quando' metto l'indicativo perché mi confondo con l'italiano; invece va sempre il congiuntivo. Soprattutto sbaglio l'espressione per il tempo → 'quando haga sol'.	① Quando vedo la parola CUANDO mi fermo e penso che devo usare il modo verbale contrario a quello che userei;
② dopo il verbo 'acordarse' devo mettere 'de' → 'acordarse de todo', invece io dicevo 'acordarse todo'.	② Come in italiano è: ricordarsi DI
③ 'solo' e 'sólo' → non avevo mai capito la differenza. Con accento quando sostituisce 'solamente', invece senza accento quando vuol dire 'senza nessuno'.	③ 'Solo' senza accento, e quindi senza compagnia, vuol dire 'da solo'!

Cuadro 65. Respuestas de la aprendiente italiana de la pareja 1, B1, GE

⁵⁹⁴ Los resultados del cuestionario sobre estilos de aprendizaje la define como 'analítica, reflexiva e introvertida'.

Tal vez puedan parecer poco ortodoxas, pero es cierto que son el fruto de una reflexión personal que ha desembocado en la formulación de estrategias *ad personam* más eficaces porque más fáciles de recuperar en el momento de la producción del texto, porque se basan en mecanismos de oposición (respuesta 1), analogía (respuesta 2) y asociación de significado (respuesta 3).

La aprendiente italiana de la pareja 1, B2, GE es la única que se fija en las interferencias léxicas, como se puede apreciar en su respuesta número 3, en el cuadro 66:

ERRORES	ESTRATEGIAS
① Preposiciones: son distintas del italiano	① Seguir practicándolas mucho para aprenderlas.
② Verbos: subjuntivo/indicativo. Confusión entre italiano y español.	② Poner atención en las estructuras que se utilizan para escribir una frase.
③ Léxico	③ Consultar el diccionario sin inventar palabras.

Cuadro 66. Respuestas de la aprendiente italiana de la pareja 1, B2, GE

Consciente de las trampas que puede tender la afinidad entre el español y el italiano, entre sus estrategias para controlar los errores de léxico señala el uso del diccionario antes que ‘inventar’ palabras o, mejor dicho, confiar demasiado en la transferencia positiva y en estrategias de inferencia: opinamos que se trata de una observación muy madura y acertada, que denota un buen nivel de control del proceso de aprendizaje. En cambio, las estrategias elaboradas para remediar los errores indicados en las respuestas 1 y 2 son más universales y no se fijan en trucos puntuales para resolver esos errores concretos.

Entre sus errores más persistentes y recurrentes los aprendientes españoles encuestados señalan las preposiciones, los pronombres relativos, el uso del pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto, la elección de los verbos auxiliares ‘essere’ e ‘avere’, la discriminación entre verbos transitivos e intransitivos para seleccionar el pronombre directo o indirecto adecuado, la posición de los adverbios, el régimen preposicional de los verbos, las concordancias de género y número de sustantivos y adjetivos y las consonantes geminadas. Ellos también, como sus compañeros italianos, reconocen que el origen de sus errores está casi siempre en la interferencia de su lengua materna y entre las estrategias sugieren: fijarse más en las diferencias entre los dos idiomas; practicar más; preparar fichas y aprenderlas de memoria (¡sic!); leer más y usar el diccionario. Veamos a continuación un ejemplo de sus respuestas por cada nivel.

ERRORES	ESTRATEGIAS
① preposizioni semplici e articolate	① pensar que no quiere decir lo mismo que en español y asegurarme bien mirando mis errores anteriores.
② passato prossimo	② en este caso me costará un poco más, pero la ficha que me diste me va muy bien. Para este error no tendré que pensar en cómo lo diría yo en español sino en cómo lo diría en italiano.
③ articolo determinativo plurale	③ intentar mirar si es masculino o femenino, singular o plural.

Cuadro 67. Respuestas de la aprendiente española de la pareja 1, A1, GE⁵⁹⁵

Lo que llama la atención entre las respuestas de esta aprendiente es la percepción de que de los errores se puede aprender, además de la voluntad de controlar más las interferencias (respuesta 2) y la elaboración de una secuencia de acciones para remediar errores de concordancia en la selección del artículo determinado. Lo que le va ‘a costar más’, como dice en la respuesta 2, es aprender el uso correcto de los auxiliares ‘essere’ o ‘avere’ en la conjugación del pretérito perfecto en italiano y la ficha a la que hace referencia es un esquema que le preparó su compañera italiana en que le explicaba qué verbos italianos requieren el auxiliar ‘essere’.

① Cometo errores con las preposiciones articuladas. Confundo las partículas SI y SE para expresar frases condicionales, aún no comprendo bien la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos y cuando y cómo utilizar los verbos ESSERE y/o AVERE. Olvido cómo expresar necesidad con ‘bisogno’.

② Las correcciones de Marina las entiendo perfectamente, pero la base del problema radica en la traducción simultánea de mis pensamientos en castellano directamente al italiano. Si vuelvo a leer el texto que acabo de escribir no observo demasiados errores. Cada vez que Marina me corrige me desilusiono si fallo en lo mismo reiteradamente. No me preocupan los errores estructurales porque estoy aprendiendo, pero fallo en cosas sencillas como la concordancia de número y género.

③ Comenzaré por utilizar SE si se trata de escoger entre una posibilidad u otra, y SI, si es un paso obligatorio dentro de la acción⁵⁹⁶. Utilizaré ‘da’ cuando se refleje proveniencia y ‘di’ si se trata de la composición de algo. Para expresar necesidad utilizaré la estructura compuesta ‘avere bisogno di + verbo en infinitivo’.

Cuadro 68. Respuestas del aprendiente español de la pareja 2, A2, GE

El aprendiente español de la pareja 2, A2, GE (cuadro 68) escribe una reflexión muy articulada, resultado de una observación meticulosa de la retroalimentación que le ha

⁵⁹⁵ Transcribimos las respuestas tal y como las envió la aprendiente española, es decir mitad en italiano y la otra mitad en español.

⁵⁹⁶ Se refiere al uso impersonal de ‘si’ en italiano para dar instrucciones y explicar procedimientos.

brindado su compañera italiana. Más que definir estrategias, identifica sus dificultades, expresa su actitud y estado de ánimo frente a ellas y establece una secuencia de acciones. Queda claro que, para este aprendiente, la tarea de reflexión planteada por la ficha *Atando cabos...* – *Tirando le fila* es un pretexto para hacer un pequeño informe sobre el estado de su interlengua, razonar sobre los aspectos negativos y positivos, expresar su estado de ánimo y seleccionar los errores sobre los cuales empezar a trabajar. De hecho, se plantea empezar por remediar sólo algunos de los que ha mencionado en el punto 1.

La aprendiente española de la pareja 2, B1, GE (cuadro 69), tras revisar sus producciones escritas, transcribe los fragmentos que contienen los errores que más le han llamado la atención, junto con las revisiones de su compañera⁵⁹⁷ y después identifica su lengua materna como causa principal de estos errores.

ERRORES	ESTRATEGIAS
<p>① [...] per questo scrittore a cui <i>che</i> ho scoperto per caso... La notte che <i>in cui</i> avevano deciso di rapinare un Bancomat... Los relativos en italiano y español se utilizan de modo diverso, según el verbo al que precedan.</p> <p>② [...] chiusi a <i>in</i> casa; [...] Se vai dal <i>sul</i> sito; [...] sempre siamo in <i>di</i> fretta; [...] concerto alla <i>nella</i> mia città. Tengo un verdadero problema con el uso de las preposiciones. Supongo que es porque hago una traducción exacta de lo que sería en castellano.</p> <p>③ decisse / <i>decise</i>; scapare / <i>scappare</i>; cavaliere / <i>cavaliere</i>; vila / <i>villa</i>; inamorado / <i>innamorato</i>; personnagi / <i>personaggi</i>. Esta última con doble falta.</p>	<p>① Debería estudiar más los verbos para corregir estos errores.</p> <p>② La única solución que encuentro a esto, es hacer una y otra vez ejercicios de preposiciones hasta aprender cuando poner una u otra.</p> <p>③ Sinceramente, no se cómo corregir el tema de las dobles letras. ¿Me echas una mano por favor?</p>

Cuadro 69. Respuestas de la aprendiente española de la pareja 2, B1, GE

La respuesta 1 se plantea un análisis contrastivo de los verbos para fijarse en las diferencias entre la L1 y la LE, mientras que la solución a los errores en el uso de las preposiciones está, según esta aprendiente, en la práctica asidua a través de ejercicios estructurales; su última respuesta deja claro que está consciente de su error más fosilizado, para cuya solución pide ayuda.

⁵⁹⁷ Destacamos en negrita los errores y al lado, en cursiva las correcciones. En negrita, en la columna de la izquierda, también marcamos los comentarios de la aprendiente autora de los textos.

Por último la aprendiente española de la pareja 3, B2, GE presenta un cuadro con estrategias muy concretas, que muestran sentido práctico y voluntad de intervención a través de acciones puntuales:

ERRORES	ESTRATEGIAS
① Le doppie	① Leggere e consultare sempre il dizionario, affinché abbia memoria visuale delle doppie.
② I verbi (congiuntivo)	② Impararlo subito! Non c'è nessun'altra possibilità.
③ Le preposizioni	③ Leggere e ascoltare. Fare un elenco degli errori di preposizioni più frequenti e impararle.

Cuadro 70. Respuestas de la aprendiente española de la pareja 3, B2, GE

El análisis de los errores desde el punto de vista de los aprendientes y la observación de las estrategias que ellos consideran adecuadas para resolverlos representan, a nuestro modo de ver, un recurso más para explorar, como profesores-investigadores, el proceso de aprendizaje *desde dentro*, es decir tomando en cuenta, para nuestra intervención didáctica, la percepción y la actitud de los aprendientes frente al proceso de aprendizaje: esto no significa considerar eficaces todas las estrategias que los aprendientes sugieren, sino orientarlos para que comprueben ellos mismos las que realmente funcionan, conforme a su estilo de aprendizaje, a sus aptitudes y actitudes, y para que vayan seleccionándolas cada vez más y se encaminen a un mayor control del propio proceso de aprendizaje. De momento, con este trabajo, sólo se ha querido demostrar que la concienciación lingüística y una interacción de calidad entre aprendientes y entre aprendientes y profesor son dos recursos poderosos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la atención al proceso repercute de manera significativa en el producto del mismo, es decir la interlengua.

RESUMEN EN ITALIANO

INTERAZIONE E SVILUPPO DELL'INTERLINGUA: E-TANDEM SPAGNOLO-ITALIANO

CAPITOLO 1.

L'INTERLINGUA DI LINGUE AFFINI

Nel 1972 Selinker conia il termine 'interlingua' per definire un sistema linguistico indipendente costituito da una serie di dati osservabili che riflettono i tentativi dell'apprendente di esprimersi in una lingua straniera che ancora non conosce bene. L'interlingua è un processo dinamico di ristrutturazione continua basato su tre procedimenti: la selezione e sistematizzazione dei dati provenienti dall'esterno (*input*); l'assimilazione di tali dati o di parte di essi in un ordine non lineare e diverso in ciascun apprendente (*intake*), e l'espressione nella lingua meta (*output*). Si tratta, pertanto, di un sistema dinamico, aperto e variabile con norme proprie diverse sia da quelle della lingua materna che da quelle della lingua meta, che, tuttavia, poggia su conoscenze linguistiche già acquisite durante l'apprendimento della lingua materna o di altre lingue straniere. La capacità di ricorrere in modo efficace al patrimonio di conoscenze implicite sul funzionamento del sistema linguistico varia da persona a persona e può influenzare in modo significativo il ritmo di evoluzione dell'interlingua. I meccanismi interni di costruzione dell'interlingua sono stati oggetto di interesse di almeno tre diverse teorie sull'acquisizione di lingue straniere: l'analisi contrastiva, le teorie generativiste e quelle cognitiviste. L'analisi contrastiva considerava gli errori presenti nell'interlingua come deviazioni dalla norma della lingua straniera e si prefiggeva di prevenirli evidenziando *a priori* le differenze tra quest'ultima e la lingua materna. Il punto debole di questo approccio era che, a differenza di quanto si credeva, non tutti gli errori erano dovuti ad interferenze della L1; inoltre, ben presto ci si rese conto che gli esercizi strutturali e ripetitivi non erano efficaci e Wardhaugh (1970) per primo segnalò l'utilità dell'analisi contrastiva *a posteriori*, cioè a partire dagli errori osservabili nell'interlingua degli apprendenti. Le teorie generativiste sostengono che l'apprendimento di una lingua straniera segue le stesse fasi dell'apprendimento della L1, poiché l'apprendente ricorre a quella stessa Grammatica Universale che ha elaborato per l'acquisizione della lingua materna. In questa ottica

Krashen distingue tra *acquisizione* e *apprendimento*, intendendo la prima come un processo inconsapevole di apprendimento in contesti naturali di esposizione alla lingua straniera e il secondo come il risultato di un processo cosciente di studio di regole in un contesto formale (Krashen 1977). Le teorie cognitive considerano l'acquisizione di una lingua –sia essa la lingua materna o una lingua straniera– come un processo di apprendimento basato sulla percezione, la memoria, il processamento dell'informazione e le strategie di risoluzione di problemi, cioè le stesse abilità che gli esseri umani utilizzano per la costruzione di qualsiasi tipo di conoscenza o abilità. McLaughlin, da questa prospettiva, critica il modello del monitor di Krashen affermando che è impossibile distinguere, osservando i comportamenti linguistici, ciò che è stato *acquisito* inconsapevolmente da ciò che è stato *appreso* coscientemente. Secondo McLaughlin si tratta piuttosto di intendere l'apprendimento come una forma di processamento dell'informazione che in un primo momento si basa su processi controllati i quali, con il tempo, si integrano nella memoria a lungo termine e, nel momento in cui si automatizzano, si fissano definitivamente. Non si tratta dunque di attivare o no il monitor, bensì di un maggior o minor uso di processi controllati che poggiano su operazioni di scoperta (Mc Laughlin 1978: 69-83). Bialystock (1978), infine, propone un modello di acquisizione di seconde lingue che cerca di conciliare entrambe le proposte di Krashen e McLaughlin. In questo modello input, conoscenze linguistiche –implicite ed esplicite– e output intrecciano tra loro relazioni *obbligatorie* attraverso processi di *input* e *output* e relazioni *opzionali* attraverso *strategie di apprendimento*. La differenza principale tra il modello di Bialystock e quello di Krashen è che le conoscenze linguistiche implicite e quelle esplicite interagiscono ed elaborano l'input attraverso l'inferenza come strategia di comprensione e l'utilizzo del monitor come strategia di produzione; quindi il modello di Bialystock vede l'apprendimento come un processo di elaborazione dell'informazione. Questo rimanda alla capacità dell'apprendente di monitorare il suo output, confrontarlo con le sue conoscenze linguistiche implicite, rendersi conto dell'errore e riattivare l'analisi dell'output e un conseguente passaggio di ristrutturazione e/o complessificazione dell'interlingua.

Nella costituzione dell'interlingua di qualsiasi apprendente di una lingua straniera incidono variabili linguistiche ed extralinguistiche: tra le prime le più importanti sono il transfer, la variabilità, la sistematicità e la fossilizzazione; tra le seconde l'età, le strategie, gli stili di apprendimento, l'atteggiamento linguistico verso la lingua straniera, la motivazione e altre caratteristiche personali.

A partire dagli anni Novanta del XX secolo è emerso un rinnovato interesse verso il concetto di transfer –sia positivo che negativo– e il ruolo della L1. Anche se il transfer non deriva necessariamente e sempre dalla lingua materna, nel caso dell'apprendimento di lingue affini l'interferenza di quest'ultima è particolarmente significativa. Corder (1993:26) sottolinea che l'influenza della lingua materna varia a seconda della distanza linguistica tra la L1 e la lingua meta e che questo si ripercuote sul ritmo di sviluppo dell'interlingua. Kellerman (1978 e 1997) segnala che la decisione –consapevole o no– di ricorrere al transfer dipende dalla percezione di distanza interlinguistica dell'apprendente, intesa come il grado relativo di somiglianza tra due lingue. Il maggior ricorso al prestito da parte di apprendenti di lingue affini determina la produzione di un'interlingua ricca di errori ma comunque efficace dal punto di vista comunicativo, grazie proprio all'intercomprensione dovuta all'affinità. Tuttavia, ci pare riduttivo definire il transfer solo come una strategia di comunicazione, poiché nel caso di lingue come lo spagnolo e l'italiano, di fatto può essere considerato una vera e propria strategia di inferenza che stimola l'elaborazione di ipotesi.

Il concetto permeabilità si riferisce alla capacità dell'interlingua di 'assorbire infiltrazioni' (per esempio provenienti dalla L1), che ne contaminano la sistematicità interna. L'interlingua diventa dunque permeabile quando l'apprendente cerca di esprimersi utilizzando strutture che non ha ancora assimilato: in altre parole, l'utilizzo di strategie di ipergeneralizzazione o di semplificazione viola la sistematicità interna dell'interlingua e la rende permeabile. Da questo punto di vista si può considerare un elemento stabile dell'interlingua solo ciò che non è più permeabile; pertanto, non bisogna limitarsi a osservare la presenza o assenza di errori bensì tener conto anche della loro persistenza. Infatti, è proprio questo aspetto che permette di considerarli 'norme' della IL; inoltre, siccome sono il risultato di 'infiltrazioni consolidate', sono fossilizzazioni. Per 'errori fossilizzati' si intendono tutti quegli elementi linguistici, siano essi items o regole, che i parlanti di una certa L1 tendono a conservare nella loro interlingua di una determinata lingua straniera, a prescindere dall'età dell'apprendente e dalla quantità e durata dell'esposizione alla lingua straniera, mentre con il termine retrocessioni (*backsliding*) ci si riferisce alla comparsa, nell'interlingua, di forme erranee della lingua straniera che sembravano già superate e che di solito compaiono quando l'apprendente sta esprimendo concetti nuovi che richiedono più attenzione al contenuto che alla forma o in situazioni in cui il filtro affettivo gli impedisce di controllare le sue produzioni. Selinker e Lakshamanan suppongono che la fossilizzazione sia il risultato della stabilizzazione di forme

interlinguistiche che si manifesta quando due o più fattori implicati nell'acquisizione di una lingua straniera interagiscono: questo è ciò che definiscono MEP (*Multiple Effects Principle*), di cui identificano una forma debole, in cui il transfer è un co-fattore preferenziale nella determinazione dell'effetto multiplo, e una forma forte, in cui il transfer è il fattore fondamentale dell'effetto multiplo. Selinker e Lakshmanan sostengono che quando il MEP è attivo non è possibile defossilizzare strutture fossilizzate neppure attraverso attività di consapevolizzazione linguistica (Selinker e Lakshmanan, 1993: 199). Non condividiamo un visione così pessimista e siamo più inclini a sostenere, con Durão (2007) che, almeno nel caso di lingue affini, certi errori si possono defossilizzare perché la loro persistenza può dipendere da fattori personali e non necessariamente dall'incapacità di interiorizzare un determinato input. Se Durão considera la motivazione un fattore extralinguistico importante, noi aggiungiamo che l'acquisizione di consapevolezza linguistica può essere considerata una parte di essa, poiché chi è disposto e motivato ad apprendere sarà in grado –in modo proporzionale rispetto alle sue abilità personali– di sviluppare strategie che gli permetteranno di superare determinati errori: crediamo che l'interazione con il professore e/o con parlanti madrelingua svolga un ruolo fondamentale nel favorire questo processo, come vedremo in seguito.

Una delle prospettive teoriche più interessanti per l'analisi dell'interlingua di lingue affini è quella di Schmid, che attribuisce alla L1 un ruolo determinante per la costruzione dell'interlingua e riconduce i meccanismi di elaborazione delle ipotesi degli apprendenti a tre strategie: la congruenza, la corrispondenza e la differenza. L'operazione cognitiva soggiacente a queste tre strategie è il confronto tra la L1 e la lingua straniera che “fungono da ‘filtro percettivo’ e da ‘strumento cognitivo’ nella costruzione dell'interlingua e interagiscono con l'*input* e le conoscenze già acquisite nella L2” (Schmid 1994:210). Per *congruenza* Schmid intende l'uguaglianza di elementi tra lo spagnolo e l'italiano (sia a livello fonetico-fonologico che morfosintattico e lessico): le interlingue di spagnoli apprendenti di italiano e di italiani apprendenti di spagnolo mostrano che ricorrono molto a questa strategia anche quando i due sistemi sono diversi. Schmid definisce la *corrispondenza* una strategia di generalizzazione che si colloca in una posizione intermedia tra la *congruenza* e la *differenza* perchè gli apprendenti si sentono capaci di processare l'input nella lingua meta grazie alle loro conoscenze nella L1 anche se percepiscono una certa differenza tra gli elementi delle due lingue. Con il termine *differenza* si riferisce invece a quella strategia che permette di percepire le differenze tra L1 e lingua meta generando output corretti oppure

erronei perché risultanti da processi di semplificazione linguistica o di sospetto verso l'affinità che li induce a selezionare elementi 'difficili' della lingua meta quando non sarebbe necessario o a inventare regole. Schmid sostiene che nelle fasi iniziali di apprendimento gli apprendenti ricorrono soprattutto alla strategia della congruenza, mentre nelle fasi successive si osserva una maggior frequenza di fenomeni di corrispondenza; invece, le interlingue di livello avanzato mostrano un dominio implicito sempre più corretto di queste tre strategie, come se l'apprendente sapesse, magari inconsapevolmente, a quale delle tre ricorrere per risolvere le difficoltà che gli di volta in volta gli si presentano.

Gli studi più recenti nel campo dell'acquisizione di seconde lingue sostengono che le sequenze iniziali di sviluppo dell'interlingua sono uguali in tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1; tuttavia l'affinità tra L1 e lingua meta influisce in modo determinante come fattore acceleratore e facilitatore dell'apprendimento. Un concetto importante ai fini dell'analisi delle interlingue di lingue affini è quello di *marcatezza*, intesa come 'ciò che è percepito come difficile da apprendere'. L'unico modello di analisi dell'interlingua di lingue affini ad oggi esistente è quello di Schmid, che affronta il tema da una prospettiva cognitiva tenendo conto da un lato dell'influenza delle percezioni delle similitudini e differenze tra la L1 e la lingua meta, come spiegato sopra, e, dall'altro, della possibilità che la fiducia (*reliance*) nelle conoscenze linguistiche preve sia correlata ad alcune preferenze universali nello sviluppo del linguaggio (Schmid 1995:263). Schmid elabora il suo modello partendo dalla teoria della Morfologia Naturale, i cui parametri forniscono una base teorica alle relazioni di *marcatezza* attraverso una serie di principi di naturalezza morfologica, sia universali che specifici della coppia di lingue in analisi, che sono: la biunivocità, la trasparenza morfotattica, la trasparenza morfosemantica e la diagrammaticità. A partire da questi principi Schmid elabora la teoria della *Naturalness Differential Hypothesis*, la quale permette di prevedere che quando gli apprendenti spagnoli di italiano come lingua straniera –e noi ci permettiamo di aggiungere anche apprendenti italiani di spagnolo come lingua straniera– percepiscono analogie tra la L1 e la lingua meta e formulano ipotesi sulla struttura morfologica di quest'ultima, si baseranno sulle loro rappresentazioni mentali della L1, soprattutto quando queste presentano caratteristiche di biunivocità, trasparenza e diagrammaticità; al contrario, avranno difficoltà quando cercheranno di assimilare nelle loro interlingue elementi diversi dalla loro L1 e meno naturali. Poiché qualsiasi analisi dell'interlingua non può prescindere dall'analisi degli errori, nell'ultima parte di questo capitolo si è cercato di tracciare uno *status quaestionis* degli studi

empirici condotti sull'interlingua dell'italiano e dello spagnolo con il proposito di tracciare un profilo che servisse come punto di partenza per la nostra analisi delle rispettive interlingue.

CAPITOLO 2.

INTERAZIONE E SVILUPPO LINGUISTICO E COGNITIVO

L'analisi longitudinale dello sviluppo dell'interlingua oggetto di questa tesi si concentra sull'acquisizione di aspetti grammaticali problematici nell'apprendimento dell'italiano e dello spagnolo con l'obiettivo di osservare gli effetti a medio termine in produzioni scritte libere a seguito di due tipi di intervento: 1) un feedback correttivo tra pari e 2) attività orientate all'acquisizione di consapevolezza linguistica su alcuni aspetti formali delle rispettive interlingue. In contesti di apprendimento tradizionali il feedback correttivo è uno dei modi utilizzati dai docenti per richiamare l'attenzione sulla forma ma, come nel contesto di apprendimento che si presenta in questa ricerca, può anche essere il risultato di una revisione tra pari, ciascuno dei quali sta imparando la lingua dell'altro. In questo caso, i ruoli di produttore e revisore si alternano in una relazione dinamica e bidirezionale che poggia sull'interazione; pertanto, il feedback non è più un'attività controllata dal docente alla quale generalmente l'apprendente presta un'attenzione relativa, ma diventa un'attività 'significativa', nel senso che è il risultato di un'interazione in cui gli apprendenti si impegnano in modo solidale per acquisire contemporaneamente abilità linguistiche e conoscenze sulla lingua. Tuttavia Van Patten (1996: 60) sostiene che lo sviluppo dell'interlingua non dipende solo dagli sforzi degli apprendenti nelle loro produzioni e propone un insegnamento basato sul processamento dell'input (*input processing instruction*) il cui obiettivo è quello di stimolare gli apprendenti a stabilire connessioni di migliore qualità tra la forma e il significato rispetto a quelle che potrebbero stabilire da soli. Swain (1985: 235-252) propone di completare l'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen con un'ipotesi dell'output (*output hypothesis*), che sostiene che è necessario stimolare gli apprendenti a prestare maggiore attenzione alla forma delle loro produzioni in lingua straniera, soprattutto quelle scritte, che possono essere un modo di testare le proprie ipotesi sulla lingua straniera. Inoltre il feedback che ricevono sulla loro produzione può essere il punto di partenza per generare un nuovo input di maggior qualità e promuovere in questo

modo lo sviluppo dell'interlingua. L'esposizione alla lingua meta (*input*), la produzione (*output*) e il feedback sulla produzione attraverso l'interazione sono i principi fondanti dell'Ipotesi dell'Interazione (*Input Interaction Output model*). In questo modello il feedback è considerato la reazione ad un problema linguistico visibile nella produzione e costituisce un'opportunità per richiamare l'attenzione degli apprendenti sulla forma. L'interpretazione del feedback da parte del destinatario è un aspetto cruciale dell'apprendimento centrato sull'interazione, poiché è fondamentale che il destinatario interpreti in modo corretto le intenzioni correttive del suo emittente.

La partecipazione e il coinvolgimento attivo dell'apprendente nel processo di apprendimento sono i principi fondamentali del costruttivismo sociale, formulato da Vygotskij, il quale partiva dalla convinzione che l'evoluzione culturale di una persona come membro di una comunità è indissolubilmente vincolata a strumenti simbolici e materiali, che svolgono una funzione di mediazione tra il mondo esterno e lo sviluppo di funzioni cognitive. Il linguaggio è uno di questi strumenti simbolici e Vygotskij ne sottolinea la funzione mediatrice sia come strumento di interazione tra le persone sia per lo sviluppo di processi cognitivi superiori: le persone interagiscono attraverso il linguaggio e grazie a questa interazione imparano le une dalle altre; tuttavia, il linguaggio è anche lo strumento che utilizzano per verbalizzare la loro esperienza di apprendimento. L'interiorizzazione poggia sull'imitazione che è un processo trasformativo che implica prestare attenzione a un input, comprenderlo, elaborarlo e riprodurlo dopo averlo assimilato: tutto ciò in un processo dinamico in cui non si può prescindere dalla relazione con l'altro, che è colui che dà feedback necessario affinché all'input venga associato un significato. Secondo Vygotskij l'assimilazione di un concetto è 'un'azione mentale' che è il risultato di un 'fare insieme' che genera sapere. Un collaboratore di Vygotskij, Davydov, sostiene che questo modo di elaborare concetti promuove una crescita generale di consapevolezza: questo è il principio da cui parte per formulare la Teoria dell'Attività, che rappresenta l'evoluzione degli studi di Vygotskij, approfonditi e ampliati da Luria e Leontiev, che si prefiggevano di offrire una cornice di analisi generale dell'attività umana come fenomeno caratteristico di un contesto sociale in cui l'interazione è l'attività che promuove lo sviluppo psicologico e cognitivo.

La Teoria dell'Attività può essere applicata a varie discipline e comprende quattro grandi aree di studio: 1) lo sviluppo dell'uomo come specie; 2) lo sviluppo socioculturale delle culture in una prospettiva diacronica; 3) l'ontogenesi degli individui nel corso della loro esistenza; 4) la microgenesi intesa come la formazione a breve termine di un processo

psicologico determinato. Nel campo dell'acquisizione di lingue straniere la quarta area di studio della Teoria dell'Attività serve come quadro teorico per l'innovazione pedagogica. La domanda di base è la seguente: come si può fare per trasformare in modo positivo l'attività quotidiana di facilitatori dell'apprendimento unendo la pratica didattica con la ricerca scientifica? Applicare la Teoria dell'Attività all'azione didattica significa considerare 'ciò che accade in classe' come una forma di attività da studiare e orientare attraverso l'osservazione dei ruoli che assumono gli apprendenti, il docente e gli strumenti materiali e simbolici che vengono utilizzati e l'interazione tra essi per raggiungere un obiettivo comune e condiviso. Per la Teoria dell'Attività il concetto di mediazione è fondamentale, poiché parte dal principio che gli esseri umani non possono modificare direttamente la realtà perché la loro azione è sempre mediata da strumenti socio-semiotici (il linguaggio, i numeri, etc.) e da oggetti materiali e tecnologici. Se proviamo ad applicare questa idea alla ricerca-azione nel campo dell'acquisizione di lingue straniere, dobbiamo assumere che le azioni dei soggetti coinvolti confluiscono nell'intersezione di tre fattori: gli strumenti e gli oggetti disponibili (le lingue, i computer); le comunità di parlanti (nel nostro caso apprendenti italiani di spagnolo come lingua straniera e apprendenti spagnoli di italiano come lingua straniera); le norme dell'e-tandem inteso come il contesto in cui queste due comunità di parlanti interagiscono. L'interazione riveste dunque un ruolo fondamentale nella psicologia vygotskiana poiché è alla base di qualsiasi relazione umana ed è il fattore propulsore della costruzione del sapere. Lo sviluppo cognitivo è il risultato dell'attività sociale e interpersonale: le persone costruiscono significati grazie all'attività sociale che intraprendono e, allo stesso tempo, questa stessa attività sociale le forgia come persone: questo processo ha luogo nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), che Vygostkij definisce come la distanza esistente tra la capacità cognitiva individuale di risolvere un problema e lo sviluppo potenziale di quella stessa capacità se il problema si risolvesse con l'aiuto di un adulto o di un coetaneo più capace. La ZSP non è solo un modello per capire come si sviluppa la capacità cognitiva bensì uno strumento di diagnosi che i docenti possono utilizzare per identificare le capacità latenti degli apprendenti; pertanto la ZSP può servire per decidere in che momento dell'azione didattica affrontare certi concetti e, secondo Williams e Burden (1999: 74), nell'ambito dell'apprendimento di lingue straniere, il concetto di ZSP è complementare a quello di interlingua.

Se trasferiamo questi principi teorici alla formazione di un concetto/azione mentale collegata con l'apprendimento di una lingua straniera dovremmo chiederci, in primo luogo,

in quali ‘azioni mentali’ promuovere in ogni tappa dell’interlingua, utilizzando come ‘oggetti materiali’ di appoggio gli errori che gli apprendenti stessi hanno prodotto, con particolare attenzione per quelli che riteniamo che, potenzialmente, siano in grado di correggere da soli o con l’aiuto di un compagno più esperto, come per esempio un parlante nativo della lingua meta. Crediamo che un orientamento efficace su come correggere questi errori, condotto attraverso istruzioni esplicite e lo stimolo a verbalizzare le cause che hanno determinato tali errori, così come l’indicazione di un modello corretto della forma sui cui si vuole richiamare l’attenzione, potrebbe favorire l’interiorizzazione di quello stesso concetto ‘rivisto e corretto’. L’interlingua diventa quindi uno strumento che permette di verificare se l’interiorizzazione è avvenuta o no; i criteri di misurazione sono il grado di persistenza dell’errore che si è cercato di correggere, la sua frequenza e la quantità di tempo che è stata necessaria perché sparisce. Quando l’errore scompare, se scompare, potrà darsi per conclusa la fase dell’interiorizzazione; invece, se non scompare, significa che si è fossilizzato; pertanto, un errore fossilizzato è il risultato di un concetto mentale non interiorizzato.

Un altro aspetto interessante derivante dall’applicazione di questi principi all’acquisizione di una lingua straniera è che la verbalizzazione dell’azione mentale genera un metalinguaggio che può manifestarsi sia nella lingua meta che nella lingua materna. In entrambi i casi non si tratta solo del fatto che l’apprendente verbalizzi le sue conoscenze descrittive di una norma linguistica della lingua materna o della lingua meta *nella* lingua materna o *nella* lingua meta, bensì che ricostruisca consapevolmente un concetto linguistico e che lo elabori in chiave contrastiva alla luce dell’osservazione e dell’analisi di una manifestazione concreta, che è l’errore, che svolge il ruolo di ‘oggetto da manipolare’. L’errore, frutto dell’assimilazione parziale di una norma linguistica, si colloca nella ZSP dell’interlingua dell’apprendente e la correzione dello stesso che riceve da un compagno madrelingua, così come attività di consapevolizzazione linguistica elaborate dal professore, costituiscono le sequenze che portano alla realizzazione di un’azione mentale che si manifesterà sotto forma di *output* progressivamente più corretti man mano che il nuovo concetto si interiorizza. L’insegnamento esplicito di norme linguistiche può dunque essere utile se la struttura si trova nella ZSP dell’apprendente, cioè se la sua interlingua è pronta ad accogliere il nuovo sapere. Kinginger identifica tre interpretazioni del concetto di ZSP nell’ambito dell’acquisizione di lingue straniere: 1) come vincolata allo sviluppo di abilità (*skill interpretation*); 2) come spazio dove offrire *scaffolding*; 3) come ‘zona’ di riflessione

metalinguistica (Kingtoner 2000:240-261). La prima è quella che associa la ZSP alla teoria dell'input comprensibile di Krashen ($i + 1$); in merito alla seconda, nonostante le perplessità espresse da Kingtoner sulle dinamiche dell'interazione tra docente e apprendente, Lantolf e Thorne sostengono che l'efficacia dello *scaffolding* nella ZSP dipende dalla qualità dell'interazione e sottolineano che se da un lato è vero che lo *scaffolding* derivante dall'interazione docente-studente non è molto compatibile con la Teoria dell'Attività, dall'altro quello derivante dall'interazione tra pari può essere efficace (Lantolf e Thorne, 2006: 282). Infine, la terza area di ricerca identificata da Kingtoner è quella che intende la ZSP come una zona propizia per la riflessione metalinguistica che nasce dal feedback derivante dall'interazione docente-apprendente. I risultati più recenti degli studi condotti in questo ambito indicano che sia un feedback esplicito che implicito favoriscono lo sviluppo linguistico e sottolineano che ciò che fa la differenza è la qualità del feedback che viene dato all'apprendente.

Lo *scaffolding* è un meccanismo fondamentale per l'attivazione della ZSP, poiché è ciò che rende significativa l'interazione. Il concetto di *scaffolding*, utilizzato per la prima volta da Vygotskij e Luria, è stato più volte rielaborato e adattato a diversi contesti di analisi dell'interazione. Il modello che è stato utilizzato per la sperimentazione condotta in questa tesi è la Scala di Lidz (1991) che si basa sul concetto vigotskiano di ZSP e sugli studi di Feuerstein sulla valutazione dinamica (*dynamic assessment*) e che identifica dodici buone pratiche per migliorare la qualità dell'interazione. De Guerrero e Villamil (1994, 1998 e 2000) l'hanno utilizzata per l'analisi dello *scaffolding* tra apprendenti di lingue straniere durante la revisione tra pari di produzioni scritte e in questa sperimentazione è stata ulteriormente semplificata riducendo a dieci le dodici buone pratiche sopra citate (cfr. tabella 30, p. 267). Nell'ambito dell'acquisizione di lingue straniere lo *scaffolding* è il supporto che l'apprendente più competente offre all'apprendente che lo è meno per facilitare lo sviluppo dell'interlingua: in questo schema di interazione il madrelingua è considerato l'interlocutore più competente (*tutor*) e l'apprendente non madrelingua il meno competente (*tutoree*) in un'alternanza di ruoli dinamica e continua. L'interazione ha un ruolo fondamentale anche per l'acquisizione di consapevolezza, un altro processo cognitivo strettamente collegato al linguaggio e al contesto sociale. Nell'ambito dell'apprendimento di lingue straniere, il concetto di consapevolezza linguistica è correlato alla distinzione tra conoscenze implicite ed esplicite. Gli studi più recenti, tra i quali quelli di Ellis, sostengono che conoscenze esplicite e implicite interagiscono e che l'istruzione esplicita accelera

l'acquisizione (Ellis 2005: 307). Tra le tecniche più utilizzate per lo sviluppo della riflessione metalinguistica ci sono attività di scoperta, di ricostruzione testuale e di riformulazione. Doughty e Williams (2009: 213) sostengono che la sensibilizzazione dell'apprendente sugli aspetti formali della lingua non deve essere scissa dalla comunicazione. In merito all'atteggiamento del docente, distinguono tra un atteggiamento proattivo e uno reattivo. Il primo implica la selezione previa dell'aspetto formale della lingua meta su cui richiamare l'attenzione, mentre il secondo prevede che il docente percepisca e sia pronto ad affrontare le varie difficoltà di apprendimento man mano che si presentano nelle produzioni degli apprendenti. Tra i criteri da tener presenti per la selezione degli aspetti formali su cui richiamare l'attenzione, segnalano: 1) la capacità di percezione dell'apprendente che, a sua volta, dipende dal grado di sviluppo dell'interlingua; 2) la frequenza con cui appaiono errori relativi a certe forme; 3) l'impatto che potrebbe avere, a livello comunicativo, la persistenza di un certo errore di forma; 4) l'influenza della L1 come fattore di rischio di fossilizzazione; 5) la difficoltà intrinseca di una determinata regola grammaticale. Benché ci sia un consenso generalizzato sulla necessità di richiamare l'attenzione dell'apprendente sulla forma, ciò che si mette in discussione è quale sia la modalità migliore con cui condurre questo intervento didattico, poiché da tale decisione dipende la scelta delle tecniche. La distinzione tra richiamo alla forma implicito o esplicito si riferisce alla quantità di informazioni che si danno all'apprendente sull'aspetto formale oggetto di attenzione. Le tecniche implicite consistono nel presentare l'input linguistico che contiene la forma su cui si vuole richiamare l'attenzione senza dare istruzioni esplicite in merito, mentre tra le tecniche esplicite ci sono il richiamo dell'attenzione sui vincoli tra forma e funzione di una certa forma linguistica e lo stimolo a prestare attenzione alla forma nella fase di produzione. Quest'ultima tecnica, secondo Swain, svolge tre funzioni fondamentali nel processo di apprendimento:

1. una funzione di percezione, nella quale l'apprendente è stimolato a osservare la differenza tra ciò che *vuole* dire e ciò che *può* dire, poiché questo gli permette di rendersi conto di ciò che non sa, cioè di un 'gap' nella sua interlingua.
2. una funzione di verifica di ipotesi, nella quale l'apprendente può utilizzare la sua produzione in lingua meta per verificare una sua ipotesi e utilizzare il feedback ricevuto per 'riprocessarla' e ristrutturare così la sua interlingua;
3. una funzione metalinguistica, che consiste nell'usare la lingua per riflettere sul suo uso.

In contesti di apprendimento di lingue affini come lo spagnolo e l'italiano, le cui interlingue sono abbastanza trasparenti dal punto di vista del significato, orientare in modo esplicito all'attenzione alla forma diventa un'attività di acquisizione di consapevolezza sui rischi insiti proprio nell'affinità. Nella sperimentazione condotta per la realizzazione di questa tesi, la produzione scritta è stato il punto di partenza per richiamare l'attenzione sulla forma attraverso l'analisi di errori tra pari, dei quali il revisore è un madrelingua della lingua meta del produttore. Il feedback scaturito dalla revisione e il metalinguaggio che gli apprendenti utilizzano per elaborarlo rendono patenti le loro rappresentazioni mentali sia sulla L1 che sulla lingua straniera che stanno imparando. Per un madrelingua ispanofono correggere un testo scritto nell'interlingua dello spagnolo di un apprendente italiano e viceversa è di per sé un'attività di consapevolizzazione linguistica poiché, nella maggior parte dei casi, gli errori dell'apprendente non madrelingua mostrano, come in una cartina di tornasole, le asimmetrie tra le due lingue e stimolano la riflessione metalinguistica sulla propria lingua materna. Allo stesso modo, chi riceve il feedback è invitato a riflettere, attraverso l'analisi degli errori svolta dal compagno madrelingua, sulle differenze tra la lingua meta e la sua lingua materna. In questa maniera l'output è accompagnato sia dal feedback che dal metalinguaggio e rappresenta un potente strumento di sviluppo dell'interlingua di entrambi i gruppi di apprendenti, oltre che un mezzo per l'acquisizione di consapevolezza sul funzionamento di entrambe le lingue.

Un altro tema oggetto di acceso dibattito è legato all'uso della lingua materna nell'aula di lingua straniera e alle sue ripercussioni sull'apprendimento: da una parte ci sono coloro che sostengono l'uso esclusivo della lingua straniera e che considerano il *code-switching* LS-L1 come generatore di inferenze che ostacolano l'apprendimento della lingua meta e, dall'altro, coloro che ritengono che la lingua materna può essere uno strumento utile per favorire la comprensione dell'*input* e la sua trasformazione in *intake*, poiché l'esposizione alla lingua meta di per sé non è una garanzia di apprendimento.

Nei contesti di applicazione della teoria socioculturale all'acquisizione di lingue straniere, l'analisi dell'interazione tra docenti e apprendenti e tra apprendenti durante la realizzazione di attività di riflessione metalinguistica ha dimostrato che la L1 è uno strumento cognitivo che facilita lo sviluppo della consapevolezza linguistica, soprattutto per gli apprendenti con una ridotta competenza nella lingua meta. Con questo non si intende raccomandare l'uso della L1 per qualsiasi tipo di attività nell'aula di lingua straniera, bensì rivalutarne l'utilità per

alcune di esse, come per esempio la revisione di produzioni scritte tra pari e il metalinguaggio che da essa scaturisce.

Nel progetto presentato in questa tesi, gli apprendenti erano liberi di redigere il loro feedback e le loro riflessioni nella lingua che preferivano e l'unica attività che obbligatoriamente dovevano svolgere nelle rispettive lingue meta era la produzione scritta, incentrata sulla comunicazione, anche se il metodo tandem prevede che gli apprendenti producano testi nelle rispettive L1, che possono servire come modelli di input autentici. Tuttavia, poiché il produttore del testo scriveva nella L1 (o meglio, in un'interlingua della L1) del revisore, sembrava più naturale che quest'ultimo desse il proprio feedback nella sua L1: se da un lato questo gli rendeva più semplice il compito di riflettere e ricostruire le cause degli errori del compagno produttore in chiave contrastiva, dall'altro offriva al produttore un feedback nella lingua meta che stava imparando scritto da un madrelingua, che rappresentava, pertanto, un modello di input comprensibile sotto forma di metalinguaggio.

CAPITOLO 3.

L'E-TANDEM COME MODALITÀ DI INTERAZIONE

L'impiego delle nuove tecnologie per l'insegnamento/apprendimento di lingue straniere è stato oggetto di grande interesse della glottodidattica. Un concetto importante è che non è il *mezzo* in sé che determina un cambiamento nella qualità dell'apprendimento, bensì l'*uso* che se ne fa. Nel corso del tempo l'uso del computer come strumento di apprendimento è stato associato alla visione dell'approccio dominante del momento e, come segnalano Kern y Warschauer (2000), si è passati da una visione del computer come *tutor*, tipica dell'approccio strutturalista, a quella che lo vede come un *altro apprendente* delle teorie costruttiviste e infine a quella di *strumento* dell'approccio socioculturale, che sottolinea la distinzione tra interazione *con* il computer e interazione *attraverso* il computer.

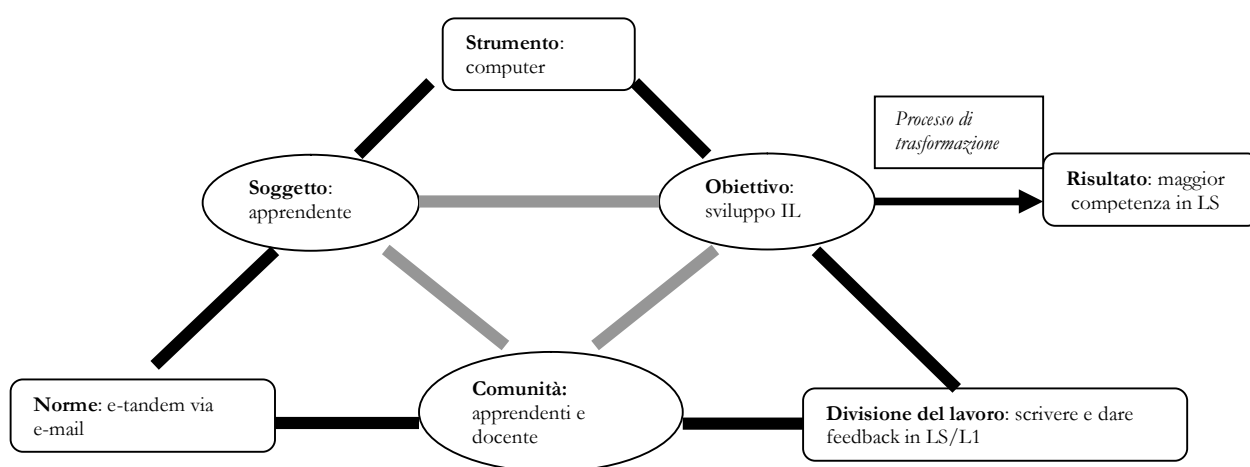
Schwienhorst (1998) distingue tra *interazione*, riferita alla comunicazione tra persone attraverso il computer, e *interattività* per definire la comunicazione tra esseri umani e computer. Questa distinzione permette di utilizzare la Teoria dell'Attività come supporto teorico sia per l'analisi della funzione mediatrice del computer come oggetto fisico che per quella del linguaggio come oggetto simbolico, così come è stato formulato prima da

Vygotskij e poi da Leontiev ed Engeström (cfr. cap. 2, par. 2.2). La Teoria dell'Attività si basa sul concetto di 'attività consapevole'; tale consapevolezza nasce e si sviluppa grazie all'interazione dell'uomo con il suo ambiente attraverso oggetti sia fisici che simbolici. Il computer e, per estensione, tutti gli oggetti materiali, sono strumenti di mediazione che gli esseri umani utilizzano per veicolare la comunicazione tra la loro dimensione interiore e la realtà esterna. Secondo la Teoria dell'Attività gli oggetti sono ciò che ci permette di 'agire' sulla realtà, sono 'organi funzionali' (*functional organs*), intesi come "the combination of natural human abilities with the capacities of external components" (Kaptelinin 1996: 109). In questa ottica, così come un paio di occhiali ci permette di vedere meglio, un computer ci permette di sviluppare nuove forme di comunicazione o di modificare quelle esistenti.

Un altro concetto chiave della Teoria dell'Attività è la *object-orientedness*, vale a dire un 'fare' che si concretizza in sequenze di azioni più o meno articolate, il cui obiettivo è realizzare una certa attività attraverso l'uso *consapevole* di oggetti fisici e simbolici. L'obiettivo dell'attività può essere qualcosa di materiale o di astratto, come per esempio un progetto o un'idea: l'importante è che sia condiviso con gli altri affinché tutti possano modificarlo e trasformarlo, cioè che sia 'oggetto di attività', di un 'fare insieme'. Quest'azione condivisa può essere realizzata attraverso un terzo elemento, che è l'oggetto di mediazione. Esistono diversi veicoli di mediazione a seconda della combinazione di elementi che interagiscono: le norme sul modo in cui realizzare l'attività regolano l'interazione tra i soggetti coinvolti; la divisione del lavoro regola l'interazione tra le persone e l'obiettivo dell'attività e, infine, la relazione tra le persone e l'obiettivo dell'attività è mediata da strumenti. Un'attività va intesa come un'unità minima di contesto significativo in cui, tuttavia, è possibile identificare il contributo di ciascuno in un ambiente interattivo.

Se applichiamo questi principi teorici alla nostra sperimentazione potremmo fissare come obiettivo comune dell'attività (*object*) lo sviluppo dell'interlingua dei soggetti coinvolti, il cui risultato (*outcome*) dovrebbe essere una maggior competenza nella lingua meta. Si tratta di un obiettivo condiviso per la cui riuscita la comunità di apprendenti e il docente si impegnano a una suddivisione dei compiti (*division of labour*) secondo le norme (*norms*) del e-tandem. In questo progetto le norme dell'e-tandem, oltre a fissare i criteri con cui si realizzerà la sequenza di azioni necessarie per raggiungere l'obiettivo prestabilito, includono anche la modalità di interazione di ciascun partecipante sia rispetto alla comunità di apprendenti che rispetto all'oggetto che permette tale interazione, cioè il computer. In altre parole, per quanto riguarda la divisione dei compiti, le norme del tandem (senza e-, nella sua modalità

di base) prevedono un'organizzazione del lavoro a coppie, l'elaborazione di testi nella lingua straniera e nella L1, la correzione delle produzioni del compagno e la formulazione di un feedback. Il fatto che il tipo di tandem che si è scelto di utilizzare avvenga attraverso la posta elettronica (e-tandem), ci permette di inserirlo tra le 'norme' che regolano l'interazione tra ogni soggetto e lo strumento che permette l'interazione tra gli apprendenti e tra essi e il docente. In questa prospettiva quest'ultimo va visto come un membro della comunità con funzione di coordinatore delle azioni orientate allo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti e, quindi, ad una migliore competenza nelle loro rispettive lingue meta.



Applicazione della struttura di base di una 'attività' all'e-tandem

La posta elettronica è la forma più classica e comune di comunicazione asincrona mediata dal computer e il suo utilizzo per il *tutoring* tra pari e per l'analisi dello *scaffolding* da esso generatosi rappresenta un'opportunità per il docente-ricercatore di ricostruire lo sviluppo microgenetico dell'interlingua e utilizzare questi dati per migliorare la propria attività docente attraverso interventi più mirati.

La posta elettronica è stato uno strumento imprescindibile per la realizzazione della sperimentazione condotta per per vari motivi:

- sarebbe stato difficile, se non impossibile, mettere in contatto apprendenti che vivono e studiano in paesi diversi;
- ha permesso di monitorare e archiviare tutti i testi che gli apprendenti si sono scambiati, elementi costitutivi del corpus utilizzato per osservare lo sviluppo microgenetico dell'interlingua;

- ha permesso di inserire supporti visivi e audio (foto, canzoni e video) che, se da un lato hanno reso più amene le varie attività, dall'altro hanno contribuito a rinforzare i legami interpersonali tra i partecipanti;
- ha permesso l'utilizzo di diverse risorse tipografiche per la segnalazione del feedback.

Inoltre, va ricordato anche l'impatto dell'uso di alcuni strumenti di comunicazione virtuale sulla dimensione sociale e affettiva dell'apprendimento, come per esempio:

- la compensazione della mancanza di contatto fisico con un uso speciale della punteggiatura e delle risorse tipografiche (emoticoni, maiuscole, caratteri ripetuti con funzione enfatica) e una maggior presenza di manifestazioni di affetto, solidarietà e volontà di collaborare di quelle che ci sarebbero state in caso di comunicazione *in presentia*;
- la consapevolezza di interagire da spazi culturali e geografici diversi, che spinge a dare informazioni contestuali finalizzate a favorire la comprensione interculturale. Dal punto di vista testuale ciò si manifesta attraverso un maggior uso di deittici, di descrizioni spontanee di luoghi, usi e costumi così come la spiegazione di parole che l'emittente considera 'opache' per il destinatario perché impregnate di elementi folclorici o culturali;
- la frequenza degli scambi, da intendersi come 'sensori' della volontà di collaborazione degli interlocutori: tempi di risposta brevi a un messaggio e-mail indicano che l'interlocutore è attento all'interazione; tempi lunghi tra un messaggio e la risposta corrispondente indicano un interesse minore per l'interazione e vanno sempre accompagnati da messaggi di scuse per il silenzio, aggiungendo qualche giustificazione che, nella maggior parte dei casi, è attribuita al mezzo (*si è rotto il computer, ho avuto problemi con Internet, non avevo ricevuto il tuo messaggio...*), che diventa lo scudo dietro il quale si copre la scarsa collaborazione;
- l'interazione in un contesto con finalità didattiche di aiuto e apprendimento reciproco come quello dell'e-tandem riduce le inibizioni a correggere. Il feedback, infatti, non solo è più preciso che nella comunicazione orale ma anche la sua quantità è indicatrice della volontà di interagire.

Infine, non bisogna dimenticare che la comunicazione virtuale implica un certo grado di autonomia da parte dell'apprendente il quale, tuttavia, spesso proviene da un ambiente scolastico e universitario caratterizzato da una forte dipendenza dal docente e da una chiara

distinzione dei ruoli. L'e-tandem rappresenta dunque sia un metodo di lavoro che promuove l'autonomia che un modo per promuovere lo sviluppo dell'interlingua attraverso un'interazione caratterizzata da spirito di collaborazione e dalla riduzione di vincoli spazio-temporali.

Il tandem potrebbe essere definito come una particolare forma di *tutoring* tra pari, caratterizzata dal fatto che i partecipanti sono apprendenti di lingue ciascuno dei quali sta imparando la lingua dell'altro. Normalmente lavorano in coppie formate da madrelingua/non madrelingua e alternano i ruoli di *tutor* e *tutoree* con l'obiettivo comune di migliorare la propria competenza comunicativa nella lingua straniera che stanno studiando che è, allo stesso tempo, la lingua materna di uno dei due. Un punto di forza del tandem è proprio quello di creare, per l'apprendente di una lingua straniera, condizioni di comunicazione autentica con madrelingua che siano in grado di prestare attenzione sia *al contenuto* che *alla forma* del messaggio: il tandem prevede dunque un'interazione orientata all'apprendimento linguistico attraverso un uso comunicativo e riflessivo sia della lingua materna che della lingua straniera. Il tandem, sia nella sua modalità presenziale che a distanza, poggia sui principi di reciprocità, bilinguismo e autonomia. Il primo stabilisce che entrambi i partecipanti traggano uguale beneficio dall'interazione: ciò significa stessa disponibilità di tempo, stesso grado di impegno, collaborazione e aiuto reciproco. Il secondo si riferisce all'uso alternato della lingua materna e della lingua straniera e, infine, il terzo implica che ogni apprendente sia responsabile del proprio processo di apprendimento. L'autonomia, dunque, non è qualcosa che si raggiunge alla fine del processo di apprendimento ma ne è parte integrante e si basa proprio sullo sviluppo di un'interazione di qualità. Tuttavia, è abbastanza normale che, all'inizio dell'interazione in tandem, gli apprendenti non sappiano cosa, quanto e come correggere ed è compito del docente dare indicazioni affinché il feedback che gli apprendenti si daranno sia efficace. Naturalmente quest'ultimo può assumere forme diverse e la sua qualità dipende dal grado di consapevolezza linguistica degli apprendenti.

Nella sperimentazione condotta l'e-tandem era un pretesto per raccogliere dati sulle rispettive interlingue dello spagnolo e dell'italiano con l'obiettivo di osservare gli effetti dell'interazione e della riflessione metalinguistica sul loro sviluppo.

SECONDA PARTE: LA SPERIMENTAZIONE. E-TANDEM SPAGNOLO-ITALIANO

CAPITOLO 4.

METODOLOGIA DI RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

Il metodo di raccolta e analisi dei dati di questo progetto di ricerca si rifa al modello della ricerca-azione, che si sviluppa in cicli, ciascuno dei quali è costituito da quattro fasi: pianificazione dell'azione, implementazione, osservazione e valutazione dei risultati. Normalmente un ciclo di ricerca-azione non è sufficiente per modificare totalmente una situazione di partenza e pertanto possono essere necessari più cicli. Il progetto sperimentale che presentiamo, pertanto, va inteso come un primo ciclo, vale a dire una proposta di ricerca-azione finalizzata al miglioramento della qualità dell'apprendimento e del ritmo di evoluzione dell'interlingua in apprendenti di lingue affini attraverso un'interazione tra pari incentrata sulla riflessione metalinguistica in L1 e in lingua straniera.

Di seguito definiamo gli obiettivi della ricerca, presentiamo il protocollo di raccolta dei dati e i criteri di selezione dei partecipanti. L'obiettivo è quello di osservare se e in che misura la promozione di un'interazione tra pari di qualità e lo stimolo alla riflessione metalinguistica in chiave contrastiva spagnolo/italiano possono indurre un'evoluzione più rapida dell'interlingua. I criteri di inclusione dei partecipanti miravano a formare coppie di italiani apprendenti di spagnolo e spagnoli apprendenti di italiano come lingua straniera, i cui profili, potenzialmente, avrebbero permesso loro di intavolare un'interazione significativa e duratura, poiché la sperimentazione, di tipo longitudinale, prevedeva un periodo di raccolta dati di sette mesi.

I partecipanti selezionati erano apprendenti adulti tra i 18 e i 40 anni di età, con lo stesso livello di competenza nelle rispettive lingue meta, stili di apprendimento compatibili e un alto grado di motivazione. I partecipanti spagnoli erano studenti della Facoltà di Filologia dell'Università di Salamanca (Area di Italiano) e dei corsi di italiano della Escuela Oficial de Idiomas (EOI) di Barcellona (Terrassa). Tutti i partecipanti italiani erano studenti dei corsi di lingua spagnola della laurea triennale in Scienze Linguistiche e Letterature Straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (Sede di Brescia). Le coppie sono state formate in base ai seguenti criteri: 1) livello di competenza comunicativa; 2) stile di

apprendimento; 3) età; 4) motivazione. All'avvio del progetto le adesioni erano 84, con le quali sono state costituite 42 coppie, però solo 24 di esse (48 studenti) hanno mantenuto un contatto regolare con frequenza settimanale per la durata di sette mesi. La percentuale di abbandono è del 43% e i dati utilizzati per l'analisi dell'interlingua si riferiscono esclusivamente alle coppie che hanno mantenuto l'interazione fino alla fine della sperimentazione. La maggior parte degli abbandoni è avvenuto nei primi tre mesi e tra le cause più frequenti si riscontrano la mancanza di costanza e regolarità nel contatto con il compagno tandem, dovute, a nostro avviso, ad una scarsa motivazione intrinseca. Come incentivo per promuovere la partecipazione al e-tandem venivano offerti due punti premio sul voto finale dei loro rispettivi corsi di spagnolo e italiano; riteniamo che negli studenti che hanno abbandonato il progetto prevalesse la motivazione estrinseca, che li aveva spinti ad aderire al progetto vedendo la loro partecipazione più in termini di costo/beneficio che come un'opportunità in più per imparare la lingua meta. Le coppie, a loro volta, sono state ripartite in un Gruppo Sperimentale (GS), sul quale sarebbero state introdotte due variabili di intervento, rispettivamente al terzo e quarto mese di interazione, e un Gruppo di Controllo (GC), sul quale non sarebbe stata introdotta alcuna variabile e la cui funzione era quella di permettere di valutare l'efficacia o meno degli interventi condotti sul GS.

Nei primi tre mesi di interazione sono state monitorate in tempo reale le produzioni scritte di tutte le coppie di entrambi i gruppi (GS e GC) per vedere se le loro interlingue riflettevano le caratteristiche riscontrate dagli studi analizzati nel primo capitolo (paragrafo 1.5) e per identificare le aree di intervento. In questa prima fase di osservazione ci siamo concentrati sui seguenti aspetti:

1. classificazione degli errori più frequenti in ciascuna interlingua;
2. identificazione del tipo di errori che si correggevano e delle modalità di correzione.

Con il fine di sensibilizzare gli apprendenti, sin dall'inizio, sull'importanza di darsi un feedback efficace sono state inviate a tutti i partecipanti alcune istruzioni su come correggere il lavoro del compagno (cfr. tabella 11, p. 178).

Le variabili che sono state introdotte gradualmente nel GS a partire dal terzo mese sono di due tipi: una, di intervento indiretto e l'altra di intervento diretto. La prima era più libera e si proponeva di richiamare l'attenzione degli apprendenti sulla *qualità* del feedback che si davano anziché sulla *quantità* delle correzioni. La seconda era più mirata e aveva l'obiettivo di stimolare la riflessione metalinguistica in chiave contrastiva spagnolo/italiano e viceversa su alcune difficoltà riscontrate in entrambe le interlingue. La distinzione tra

intervento indiretto e diretto è legata alla natura delle due variabili: nella prima si lasciava alla libera iniziativa dei revisori la scelta degli aspetti su cui richiamare l'attenzione dei compagni, mentre la seconda invitava a riflettere su errori presenti nella loro interlingua che non erano ancora riusciti a risolvere da soli.

L'intervento indiretto (17/03/09) è consistito nel dare istruzioni esplicite su come correggere il lavoro del compagno, con il proposito di vedere se e in che misura un feedback qualitativamente superiore influisce sull'acquisizione di consapevolezza linguistica e, quindi, su un maggior controllo degli errori. Per questo motivo si chiedeva agli apprendenti di provare a ricostruire sia le cause dei loro errori che di quelli commessi dai compagni con il fine di stimolare la verbalizzazione delle loro ipotesi sul funzionamento della L1 e della lingua meta (tabella 12, p. 179). L'intervento diretto è consistito nella creazione di un'attività di riflessione metalinguistica contrastiva per ciascun livello (A1, A2, B1, B2) a partire dagli errori più frequenti e persistenti in entrambe le interlingue (tabella 13, p. 180). Queste attività sono state inviate solo alle coppie del GS un mese dopo l'introduzione della variabile di intervento indiretto illustrata sopra, cioè il 18 aprile 2009. I temi delle attività di riflessione metalinguistica sono stati scelti in seguito all'analisi dell'interlingua di entrambi i gruppi (GS + GC) nei primi tre mesi di interazione in *e-tandem* (cap. 5). Ciascuna di esse mirava a evidenziare, in entrambe le interlingue, aree di difficoltà nelle quali si registrava un'alta incidenza di errori nella maggior parte degli apprendenti. Ogni attività era strutturata come segue: 1) una breve introduzione sull'aspetto contrastivo su cui si intendeva richiamare l'attenzione; 2) una selezione di errori estrapolati dalle rispettive interlingue; 3) un invito alla loro correzione; 4) uno stimolo alla riflessione metalinguistica in chiave contrastiva; 5) alcuni suggerimenti sulle strategie per evitare questo tipo di errori. Ogni attività, inoltre, veniva presentata sia in spagnolo che in italiano e, benché fosse divisa in due parti ciascuna riservata ad un gruppo specifico di apprendenti (gli spagnoli e gli italiani), veniva spedita a tutti i componenti del GS in entrambe le lingue affinché potessero osservare in modo trasparente quali erano le difficoltà dei loro compagni.

Le variabili di intervento indiretto e diretto miravano a identificare, nell'evoluzione dell'interlingua, cambiamenti direttamente ascrivibili alla loro introduzione. L'obiettivo era quello di rilevare se la riflessione metalinguistica in chiave contrastiva, a partire dall'analisi degli errori e del metalinguaggio da essa originato, possono da un lato condurre ad una progressione più veloce dell'interlingua di apprendenti di lingue affini nei livelli iniziali e,

dall'altro, ridurre il rischio di fossilizzazione degli errori nei livelli più avanzati. Questo non mette in dubbio che le tappe di acquisizione siano le stesse per qualsiasi apprendente di una lingua straniera, a prescindere dalla maggior o minor distanza tra la L1 e la lingua meta, ma sottolinea l'impatto che una maggior consapevolezza linguistica e un'interazione di qualità possono avere sul ritmo di apprendimento di lingue affini. La scomparsa, la riduzione e il grado di persistenza di errori relativi agli aspetti trattati nelle attività di riflessione metalinguistica permettono di evidenziarne l'efficacia o l'inefficacia, tenendo presente che l'interlingua è un sistema dinamico e non lineare, che si caratterizza per progressioni e retrocessioni costanti, spesso inconsapevoli.

L'analisi dei risultati dell'intervento indiretto si è basata in primo luogo sulla rilevazione del grado di incremento delle buone pratiche di *scaffolding* nel GS in seguito all'introduzione della variabile e al suo confronto con lo *scaffolding* del GC, lasciato alla libera iniziativa degli studenti. In secondo luogo si è proceduto all'analisi dell'impatto che uno *scaffolding* di maggior qualità ha avuto sullo sviluppo dell'interlingua attraverso il confronto dell'evoluzione della stessa nel GS e nel GC prima e dopo l'introduzione della variabile sopra citata.

L'analisi dei risultati dell'intervento diretto si è basata sull'osservazione del grado di persistenza (permanenza *versus* scomparsa) degli errori su cui era stata richiamata l'attenzione degli apprendenti nelle produzioni scritte successive allo svolgimento di ciascuna attività di riflessione. Il confronto tra l'interlingua del GS e quella del GC nell'arco temporale anteriore e posteriore all'introduzione della variabile ha permesso di osservare l'impatto delle attività di riflessione metalinguistica sul ritmo di progressione dell'interlingua (cap. 7).

Infine, un mese prima del termine del periodo di raccolta dei dati (13/06/09) è stata inviata a tutti i componenti del GS la scheda "*Atando cabos...- Tirando le fila...*" il cui obiettivo era promuovere l'autoanalisi degli errori, stimolare gli apprendenti a osservare progressi che avevano fatto nei mesi di interazione in e-tandem e a identificare quali errori gli risultavano più difficili da superare. In altre parole, si trattava di un pretesto per farli riflettere sul processo di apprendimento e aiutarli a definire i passi successivi per acquisirne un maggior controllo.

Il protocollo di raccolta dei dati prevedeva l'elaborazione di una serie di attività didattiche che servissero come stimolo per la produzione scritta e permettessero di raccogliere due corpora di interlingua omogenei. Per la loro preparazione sono stati seguiti

due criteri: 1) selezione di temi che dessero l'opportunità di usare strutture sintattiche e un repertorio lessicale abbastanza ampio e alla portata di tutti gli studenti dei vari livelli coinvolti (A1, A2, B1, B2); 2) attività incentrate sul parlare di sé o di esperienze vissute e che non implicassero una documentazione previa, con l'obiettivo di promuovere la scrittura spontanea e favorire la creazione di un'atmosfera amichevole. Tali proposte –9 in totale– erano complementari alle produzioni scritte di diverso tipo che gli studenti si scambiavano regolarmente e, poiché erano orientate alla comunicazione e non alla riflessione, venivano mandate nelle rispettive lingue meta.

I dati raccolti possono essere classificati in quattro tipologie:

1. l'interlingua dell'italiano e dello spagnolo, che rappresenta il corpus principale dell'analisi;
2. le produzioni scritte in L1, la cui funzione è servire come input autentico;
3. il feedback, inteso come il modo in cui gli apprendenti correggevano reciprocamente i propri errori;
4. il metalinguaggio generatosi dall'interazione tra pari e dalla riflessione sulla lingua.

La tipologia di dati citata nel punto 1 è un 'prodotto' che è, a sua volta, il risultato di un 'processo' che si rende visibile in modo parallelo e complementare nelle tipologie 3 e 4. Inoltre la tipologia 1 è l'output di un gruppo di apprendenti (per esempio gli spagnoli) che serve come input per l'altro gruppo (gli italiani), poiché è a partire da questi dati che si attiva il processo di produzione delle tipologie 3 e 4. La prima di esse, il feedback, evidenzia il processo di analisi dell'interlingua e il suo confronto con la L1 condotto dagli studenti, mentre la seconda, il metalinguaggio, riflette il modo in cui questo processo viene verbalizzato. Questi dati possono aiutare il docente-ricercatore a identificare i punti su cui far leva per orientare gli apprendenti verso una visione della propria L1 come punto di appoggio strategico per l'apprendimento di una lingua straniera affine e migliorare così il ritmo di apprendimento e la qualità del processo.

CAPITOLO 5.

L'ANALISI DEGLI ERRORI COME PUNTO DI PARTENZA

L'Analisi degli Errori presentata in questo capitolo si basa su due corpora di interlingua (IL): il primo si riferisce alla IL di apprendenti italiani di spagnolo come lingua straniera (ILESP) e il secondo a quella di apprendenti spagnoli di italiano come lingua straniera (ILITA). Ogni corpus è costituito dall'interlingua di 24 soggetti, il cui livello di sviluppo è ripartito come segue: 4 soggetti di livello A1, 7 di livello A2, 6 di livello B1 e 7 di livello B2. I corpora di entrambi i gruppi di apprendenti sono costituiti da produzioni scritte sugli stessi temi e sono stati raccolti nel corso di sette mesi (dicembre 2008 – luglio 2009). Gli errori analizzati in questo capitolo corrispondono alle produzioni dei primi tre mesi di raccolta dei dati (15/12/2008 – 15/03/2009) e vanno intesi come una prima rassegna la cui finalità è identificare le aree problematiche comuni in cui intervenire. L'analisi dell'interlingua dei quattro mesi seguenti –che presentiamo nel settimo capitolo– mira a rilevare l'effetto di alcune attività di riflessione metalinguistica.

Gli errori sono stati analizzati dal punto di vista fonologico-ortografico, morfosintattico e lessico-semantico seguendo un criterio etiologico, che distingue tra errori interlinguistici, intralinguistici e di semplificazione. Gli errori interlinguistici sono il risultato dell'interferenza della L1 o di altre lingue straniere; tra i più frequenti nell'interlingua dello spagnolo e dell'italiano ci sono: l'omissione di elementi obbligatori; l'addizione di elementi non necessari; la scelta errata di elementi che hanno una distribuzione diversa nella L1 e nella LS; il trasferimento automatico di parole o relazioni grammaticali e le false collocazioni. Gli errori intralinguistici sono quelli correlati all'acquisizione della lingua meta ed evidenziano difficoltà nell'uso di alcune regole della stessa. Tra le tipologie più frequenti di questa categoria ci sono: la neutralizzazione di strutture che o hanno lo stesso referente semantico o si trovano in distribuzione complementare; la falsa selezione per mancanza di osservazione, la somiglianza fonetica, l'errore indotto da arbitrarietà del sistema, la falsa generalizzazione di regole senza tener conto delle restrizioni proprie del caso; la resistenza ad eliminare l'ambiguità di elementi sincretici e l'ignoranza delle connotazioni testuali. La semplificazione è una strategia che consiste nell'adeguare le conoscenze linguistiche alle esigenze della comunicazione e si manifesta soprattutto quando l'apprendente cerca di comunicare senza disporre ancora delle strutture necessarie per farlo. Tra i principali errori di semplificazione ci sono: la regolarizzazione di elementi irregolari, la neutralizzazione di

funzioni sintattiche, la fusione di campi semantici che si trovano in distribuzione complementare, l'eliminazione di morfemi ridondanti, l'impiego di strutture prefabbricate e di un lessico ridotto ma molto funzionale (Vázquez 1999:40). Inoltre, è stato seguito anche un criterio pedagogico, il cui obiettivo era quello di rilevare, nei vari livelli di interlingua in analisi, gli errori transitori e quelli fossilizzabili per poi pianificare azioni didattiche nello stadio di apprendimento più adeguato. Gli errori, intesi come dati empirici utilizzabili per stimolare il processo di apprendimento, sono stati analizzati sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, con il proposito di offrire un quadro completo sia della loro varietà e tipologia che della loro incidenza sull'interlingua in termini di frequenza e persistenza. Infine va precisato che sono stati estrapolati da entrambi i corpora solo gli errori sistematici e che quando un errore appariva più volte nello stesso testo è stato conteggiato una sola volta; se, invece, nello stesso testo apparivano sia una forma corretta che una errata risultanti dal tentativo di applicare la stessa regola venivano considerati o errori asistematici o indicatori di una ristrutturazione della IL e, pertanto non venivano inseriti nel conteggio. Con il fine di promuovere l'apprendimento attraverso l'autocorrezione, per la preparazione delle attività di riflessione metalinguistica sono stati utilizzati gli errori di entrambi i gruppi di apprendenti e i temi delle attività sono stati selezionati tenendo conto delle aree in cui erano state rilevate più difficoltà.

L'interlingua dello spagnolo: analisi degli errori

Il corpus dei primi tre mesi di ILESP è costituito da 153 produzioni scritte, ripartite come segue: 23 di livello A1, 41 di livello A2, 39 di livello B1 e 50 di livello B2. Gli errori sono stati classificati in: fonologico-ortografici, morfosintattici e lessico-semantici e nel conteggio, oltre ai criteri sopra citati, l'incidenza degli errori è stata calcolata in modo proporzionale tenendo conto della rilevanza di un certo errore in un determinato livello.

La premessa all'analisi degli errori fonologico-ortografici è che, poiché il corpus su cui si basa è costituito da produzioni scritte, ciò che si può osservare è come la percezione o l'adattamento di alcuni fonemi della lingua meta si ripercuote sulla grafia attraverso il transfer di norme ortografiche della lingua materna. Su un totale di 172 errori, il 75% sono interlinguistici, il 20% intralinguistici e un 5% di dubbia origine, poiché potrebbero essere interpretati sia come errori interlinguistici di trasferimento automatico di regole della L1 o come intralinguistici di resistenza a disambiguare o, ancora, di falsa generalizzazione di qualche norma di ortografia. L'errore intralinguistico più persistente e fossilizzabile è

relativo all'accentuazione (omissione o addizione non necessaria dell'accento), seguito da errori di falsa selezione per somiglianza fonetica (**be corregido; muchas *vezes*) e di falsa generalizzazione (*salir con los amigos *y ir a bailar; es una página web útil *y interesante*). Gli errori ortografici interlinguistici sono transitori e si devono soprattutto al mantenimento dell'ortografia della L1, all'adattamento ortografico del fonema della lingua meta alle regole della L1 o alla creazione di forme ibride (**propriedades, *marmelada*).

A livello morfosintattico sono stati analizzati gli errori presenti in dodici categorie grammaticali, identificando, in ciascuna di esse, il loro grado di incidenza. Le dodici categorie grammaticali analizzate sono: l'uso dell'articolo, la morfologia nominale, *ser/estar/hay*, la posizione degli avverbi *siempre, nunca, también, sólo, ya, todavía, más*, la struttura *Desde hace.../desde.../hace...que*, le preposizioni *a/en* e *por/para*, i pronomi di complemento oggetto diretto e indiretto, la morfologia verbale, la sintassi di indicativo/congiuntivo, il regime preposizionale dei verbi e i connettivi del discorso. Su un totale di 549 errori morfosintattici, 386 sono interlinguistici, 130 intralinguistici, 11 di semplificazione e 22 di dubbia origine. La percentuale più alta di errori morfosintattici è nella morfologia verbale, anche se la maggior parte di essi sono intralinguistici e transitori. L'acquisizione della sintassi dell'indicativo e del congiuntivo, così come il controllo dei contesti d'uso di *ser/estar/hay* presentano difficoltà più persistenti a causa di una forte interferenza della L1; lo stesso si può dire delle preposizioni *a/en* per indicare movimento o stato in luogo. Le restanti aree grammaticali analizzate presentano percentuali di errore abbastanza simili, che oscillano tra il 5% e il 7%, anche se, confrontando gli errori interlinguistici e intralinguistici, i primi sono quelli che presentano le percentuali più alte, eccetto nella morfologia verbale e nominale. Questi dati confermano che, nel caso di lingue affini, l'interferenza della L1 è rilevante e contribuisce in modo significativo a forgiare le caratteristiche dell'interlingua.

Gli errori di tipo lessico-semantico rilevati sono 116, dei quali il 56% interlinguistici, il 28% intralinguistici, il 14% di dubbia origine e il 2% di semplificazione. Gli errori di dubbia origine potrebbero essere classificati o come interlinguistici di trasferimento automatico o come intralinguistici di ignoranza delle connotazioni testuali. Gli errori interlinguistici sono tutti di trasferimento di vocaboli o collocazioni dalla L1 alla lingua meta e, a loro volta, possono essere suddivisi quasi in parti uguali tra falsi amici (51%) ed errori di traduzione letterale dall'italiano (49%). Gli errori intralinguistici si devono a ignoranza delle connotazioni testuali, falsa selezione, falsa generalizzazione e, infine, neutralizzazione di parole con lo stesso referente semantico. Gli errori interlinguistici dovuti a falsi amici sono

transitori nei casi in cui il contesto permette di disambiguare il significato e un po' più insidiosi quando la parola ha una distribuzione diversa nella L1 e nella lingua meta. I pochi errori di *code-switching* sono il risultato di strategie di compensazione e sono anch'essi transitori; invece, gli errori interlinguistici frutto della traduzione e/o adattamento fonetico o morfologico di parole della L1 sono fossilizzabili finché l'apprendente non si rende conto dell'ambiguità. Gli errori intralinguistici dovuti a ignoranza delle connotazioni testuali e a falsa selezione di parola sono transitori, mentre quelli di falsa generalizzazione sono un po' più persistenti e, infine, quelli di neutralizzazione di parole con lo stesso referente semantico sono fossilizzabili, soprattutto quando il significato di una parola è in distribuzione inclusiva nella L1 rispetto alla lingua meta, come nel caso delle coppie di verbi *pedir/preguntar*, *llevar/traer*, *acordarse/recordar* o anche in casi di distribuzione complementare come in *ir/venir* in spagnolo e in italiano.

Per concludere, non bisogna dimenticare che il repertorio lessicale di ciascun apprendente di una lingua straniera può variare molto per quantità e qualità non solo a seconda del suo livello di competenza ma anche della distanza linguistica tra quest'ultima e la sua lingua materna. Infatti, in apprendenti di lingue affini è evidente che la capacità di inferenza è molto superiore; tuttavia, se da un lato questo si traduce in una maggiore capacità comunicativa sin dai livelli iniziali, dall'altro implica un maggior rischio di fossilizzazione dovuto proprio alla sensazione di sicurezza derivante dall'affinità linguistica.

L'italiano degli spagnoli: analisi degli errori

Il corpus dei primi tre mesi di ILITA consta di 137 produzioni scritte, così ripartite: 23 di livello A1, 34 di livello A2, 35 di livello B1 e 45 di livello B2. Il corpus ILITA è stato analizzato con gli stessi criteri impiegati per il corpus ILESP.

Su un totale di 143 errori fonologico-ortografici, il 62% sono intralinguistici e il 38% interlinguistici. Gli errori interlinguistici sono transitori e si devono principalmente o alla trasposizione integrale dell'ortografia della L1 (*diciembre*, *habito*, *familia*) o all'uso delle sue norme ortografiche per trascrivere fonemi comuni alla L1 e alla lingua meta (**squerzando*, **amichi*). Un'altra causa di errori ortografici è il trasferimento di gruppi consonantici frequenti nella L1 e rari nella lingua meta (**transporti*, **construzioni*) oppure il mantenimento di alcune vocali della L1 (**relasarti*, **cugnato*, **megliore*) o ancora la trasformazione del fonema /ks/ dello spagnolo, rappresentato con la lettera *x*, nel fonema /s/ rappresentato con *s* o *ss* (**essame*, **estenssa*). Gli errori intralinguistici sono fossilizzabili e persistenti e, nel

caso di apprendenti ispanofoni di italiano, si riferiscono soprattutto alla neutralizzazione dell'opposizione tra consonanti semplici e geminate: questi errori costituiscono il 76% degli intralinguistici e si suddividono a loro volta in errori di omissione della geminata quando sarebbe necessaria (55%) e geminazione di consonante semplice (45%). Un altro tipo di errore intralinguistico, meno persistente dei precedenti (18%), è dovuto alla falsa selezione dell'ortografia di una parola o di un fonema per somiglianza fonetica (es: *puoi*, verbo 'potere' versus *poi*, avverbio di tempo; *può*, terza persona del presente indicativo del verbo 'potere' versus *po'*, indefinito. Infine bisogna segnalare alcuni errori transitori di falsa generalizzazione di norme di ortografia della lingua meta (**spiaggie *tedesco*).

Anche nel corpus di ILITA sono state prese in esame le stesse dodici categorie grammaticali (nel caso delle preposizioni, sono state analizzate le difficoltà degli ispanofoni nell'uso di *di/da*, analoghe a quelle di *por/para* per gli italofofoni), identificando, in ciascuna di esse, le percentuali di incidenza degli errori interlinguistici, intralinguistici e di semplificazione. Su un totale di 742 errori morfosintattici, il 68% sono interlinguistici, il 25% intralinguistici e il 7% di semplificazione. La percentuale più alta di errori si osserva nella morfologia verbale, anche se, analogamente a ILESP, si tratta di errori intralinguistici transitori e lo stesso si può dire per gli errori di morfologia nominale. Invece gli errori relativi alla posizione degli avverbi *sempre, anche, solo/soltanto, anche, già, ancora, più* e all'uso delle preposizioni *a/in*, nella maggior parte dei casi interlinguistici, sono più persistenti, così come quelli relativi all'uso degli articoli. Le percentuali più basse registrate nelle altre categorie grammaticali (tra il 3% e il 6%), tuttavia, sono solo indicative della loro distribuzione nel corpus e non della loro persistenza e conseguente rischio di fossilizzazione.

Su 160 errori lessico-semantici rilevati, il 63% sono interlinguistici, il 36% intralinguistici e l'1% di semplificazione. Lo scarso numero di errori di semplificazione è dovuto, a nostro avviso, all'alta intercomprensione tra spagnolo e italiano, che determina un maggior uso del *code-switching* e di strategie di congruenza e corrispondenza per compensare le lacune. La maggior parte degli errori intralinguistici è dovuto a ignoranza delle connotazioni testuali e di registro di alcune parole (39%), seguiti da errori di falsa generalizzazione di regole di composizione e derivazione di parola (17%), di falsa selezione per somiglianza fonetica (15%), di resistenza a disambiguare (15%) e di neutralizzazione (14%). Gli errori interlinguistici, invece, sono tutti di trasposizione di lessico dalla L1 alla LS e si possono

suddividere a loro volta in traduzioni letterali o adattamenti di parole della L1 (54%), falsi amici (34%) e *code-switching* (12%).

CAPITOLO 6.

SCAFFOLDING TRA PARI, QUALITÀ DELL'INTERAZIONE E PROGRESSIONE DELL'INTERLINGUA

L'obiettivo di questo capitolo è l'analisi delle caratteristiche dello *scaffolding* tra coppie di apprendenti italiani e spagnoli che lavoravano in e-tandem nella revisione reciproca di produzioni scritte. Con il termine *scaffolding* ci si riferisce a qualsiasi strategia didattica condotta attraverso il dialogo collaborativo in cui un apprendente più competente può aiutare uno che lo è meno ad acquisire livelli più alti di autoregolazione. Il feedback e il metalinguaggio da esso generato sono due componenti fondamentali dello *scaffolding* perché permettono di osservare le ipotesi degli apprendenti mentre cercano di risolvere problemi di tipo linguistico. Lo *scaffolding* è un tipo di interazione sociale orientata allo sviluppo dell'apprendimento reciproco: per questo motivo la sua efficacia dipende dalla qualità dell'interazione.

Il presente capitolo è suddiviso in due parti: nella prima si presenta un quadro generale delle caratteristiche dello *scaffolding* di entrambi i gruppi (Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo) nei primi tre mesi di interazione (dal 15/12/2008 al 15/03/2009) con l'obiettivo di osservare in che misura i comportamenti dei partecipanti riflettono quelli auspicabili nel rapporto tra *tutor* e *tutoree* indicati nella Scala di Lidz (1991). In questa fase della sperimentazione, per la revisione reciproca dei testi, sia il GS che il GC aveva ricevuto solo le istruzioni previste dal metodo tandem e indicate nella tabella 11 (p. 178). Alla luce dei risultati di questa prima fase di osservazione e con il fine di promuovere un incremento della qualità dello *scaffolding*, a partire dal terzo mese di interazione (17/03/2009) è stata introdotta nel GS la variabile di intervento indiretto illustrata nella tabella 12 (p. 179). Come griglia di analisi è stato utilizzato il nostro adattamento della Scala di Lidz, illustrato nella tabella 30 (p. 267). Nei paragrafi 6.2. e 6.3 viene presentata l'analisi qualitativa e quantitativa dei dati raccolti, risultato dell'osservazione del grado di presenza delle buone pratiche indicate nella tabella 30 prima e dopo l'introduzione della variabile. Nella seconda parte del capitolo (paragrafo 6.4) si è cercato di osservare l'impatto qualitativo e quantitativo di un

aumento della qualità dello *scaffolding* sulla progressione dell'interlingua. Con questo proposito ci siamo attenuti ai seguenti criteri: 1) è stato analizzato, per ciascun livello, uno degli errori che aveva richiamato maggiormente l'attenzione dei revisori a partire dall'introduzione della variabile, con il fine di osservarne l'evoluzione da quel momento fino alla fine del periodo di raccolta dei dati; 2) con l'obiettivo di valutare l'impatto di uno *scaffolding* tra pari basato su buone pratiche rispetto ad uno lasciato alla libera iniziativa degli apprendenti, è stato confrontato il ritmo di evoluzione delle interlingue dell'italiano e dello spagnolo nel GS e nel GC dal momento dell'introduzione della variabile fino alla fine del periodo di raccolta dei dati. Le interlingue dell'italiano e dello spagnolo sono state valutate in base ai tre seguenti macro-criteri: 1) il grado di correttezza ortografica; 2) il grado di correttezza morfosintattica; 3) il grado di adeguatezza lessicale. La scelta di questi tre criteri riflette i tre aspetti su cui si era concentrato il feedback delle coppie di entrambi i gruppi e va intesa solo come uno strumento per la classificazione dei dati e non come un sistema di valutazione delle caratteristiche delle rispettive interlingue. Infatti, se si vuole misurare l'impatto dello *scaffolding* tra pari sull'interlingua, non si può prescindere dal punto di vista degli apprendenti (nel loro ruolo di revisori) ed è per questo motivo che bisogna adeguarsi ai *loro* criteri di valutazione. A ciascuna delle tre categorie sopra citate, in entrambe le interlingue e tenendo conto dei rispettivi livelli di competenza (A1, A2, B1, B2) sono stati attribuiti i seguenti punteggi in base a una scala da 1 a 6 così strutturata: 1. molto carente; 2. mediocre; 3. accettabile; 4. buono; 5. molto buono; 6. ottimo.

Qui di seguito riassumiamo il grado di manifestazione delle dieci buone pratiche di scaffolding nel GS e nel GC nei primi tre mesi di interazione:

- *intenzionalità*: su 24 coppie solo 6 non hanno manifestato in modo esplicito il loro interesse e impegno a partecipare nel progetto, anche se questo dato non può essere interpretato in termini assoluti perché, di fatto, 5 di queste 6 coppie hanno mantenuto un'interazione regolare nel periodo di tempo analizzato. Gli aspetti grafici del feedback possono essere considerate modi per richiamare l'attenzione: il 79% delle coppie ha elaborato un codice di segnalazione dell'errore e questo dato conferma la consapevolezza dei partecipanti circa l'utilità e la funzione del feedback.
- *Significatività*: l'aspetto linguistico che ha suscitato maggior interesse nei rispettivi revisori è l'ortografia, il secondo il lessico e il terzo la morfosintassi. Il feedback

relativo alla morfosintassi si limita a offrire la versione corretta ma non dà quasi mai spiegazioni in chiave contrastiva;

- *Punto di vista*: solo nel 21% dei casi (5 coppie su 24) i revisori si sono sforzati di ricostruire le cause degli errori assumendo il punto di vista di chi li aveva commessi;
- *Gestione dell'attività*: anche in questo caso, le manifestazioni della capacità di gestire l'attività di revisione affinché il compagno meno esperto riesca a risolvere da solo il problema sono scarse (38%); ciò è dovuto da un lato ad una scarsa consapevolezza linguistica e, dall'altro, all'inesperienza nell'attività di *tutoring*.
- *Approvazione*: consiste nel mantenere alta l'autostima del *tutoree* e si è manifestata nel 71% delle coppie; tuttavia, l'assenza di manifestazioni esplicite di approvazione non è ascrivibile a atteggiamenti di minaccia dell'autostima reciproca, bensì a un comportamento neutro.
- *Stimolo*: si tratta della capacità del *tutor* di graduare la difficoltà del feedback fornito affinché non risulti né troppo facile né troppo difficile per il *tutoree* e lo stimoli a riflettere sul 'gap' esistente tra la sua interlingua e la lingua straniera. Solo il 25% delle coppie ha manifestato questo atteggiamento, già di per sé alquanto difficile da mettere in pratica per un tutor professionista, però crediamo che nel caso di lingue affini sia un processo bidirezionale molto utile per acquisire consapevolezza circa affinità e divergenze tra L1 e lingua straniera.
- *Differenziazione psicologica*: solo nel 25% delle coppie in analisi è stata riscontrata la capacità di spostare l'attenzione dal *tutor* al *tutoree*, anche se, nel caso di *scaffolding* tra pari, vista l'alternanza continua dei ruoli, questo comportamento non è particolarmente rilevante;
- *Sintonia*: si riferisce alla volontà del *tutor* di comprendere lo stato d'animo del *tutoree* e di entrare in sintonia con lui: si è manifestata nel 42% delle coppie ed è un buon indicatore dell'atmosfera positiva che si è creata tra i partecipanti;
- *Partecipazione affettiva*: è stato riscontrata nel 50% del coppie e conferma quanto detto sopra;
- *Cambiamento*: si riferisce alla comunicazione, da parte del *tutor* al *tutoree*, dei progressi fatti ed è stata riscontrata nel 54% delle coppie.

Tuttavia, l'assenza di manifestazioni esplicite degli atteggiamenti di sintonia, partecipazione affettiva e cambiamento non indica l'esistenza di relazioni conflittuali bensì va intesa come indicatore di un'interazione più neutra, forse più incentrata sulla realizzazione dell'attività

che sul mantenimento di relazioni interpersonali. Riassumendo si può dire che nei primi tre mesi di interazione è stato rilevato un alto grado di presenza di intenzionalità (75%), approvazione (71%), partecipazione affettiva (50%), cambiamento (54%) e sintonia (42%), cioè di tutti quegli atteggiamenti collegati con la sfera personale, le strategie di cortesia e l'impegno nell'apprendimento della lingua meta. Invece le scarse manifestazioni di capacità di gestione dell'attività (38%), significatività (38%), differenziazione psicologica (25%), stimolo (25%) e assunzione del punto di vista (21%) indicano la necessità di orientare gli apprendenti a un incremento delle stesse, poiché una loro maggior presenza determina uno *scaffolding* più efficace. Tale situazione ha determinato l'introduzione della variabile orientata al miglioramento della qualità dell'interazione (tabella 12, p. 179) il cui obiettivo era osservare come si può intervenire dal punto di vista didattico affinché lo *scaffolding* tra pari diventi uno strumento di apprendimento più efficace e vedere se lo stimolo ad un'interazione di qualità può determinare una progressione più veloce dell'interlingua. Le quattro buone pratiche che si intendevano migliorare erano: il controllo dell'attività di revisione, l'assunzione del punto di vista del *tutoree* da parte del *tutor*, una maggior capacità di selezione e riflessione sugli errori in fase di produzione di feedback e il mantenimento della difficoltà di quest'ultimo nella ZSP del *tutoree*. Il confronto tra i dati del GS e quelli del GC hanno permesso di individuare l'effetto di questa variabile. Nei quattro mesi successivi all'introduzione della variabile sopra citata la capacità di offrire un feedback significativo per il destinatario è passata dal 45% al 73% nel GS, registrando un incremento del 32%, mentre nel GC tale incremento è stato solo del 7%. Per quanto riguarda la capacità di gestione dell'attività di revisione 7 delle 11 coppie del GS hanno manifestato un miglioramento e, di queste, 3 sono passate da un basso grado di controllo ad uno medio e 4 da uno medio a uno alto. Le restanti 4 coppie non hanno manifestato nessuna variazione nella loro capacità di gestire l'attività di revisione. L'assenza di variazioni nella capacità di gestione dell'attività riguarda 9 delle 13 coppie del GC, mentre 3 dimostrano un miglioramento di un grado e 1 una riduzione di tale abilità. In quanto all'incremento della capacità di assumere il punto di vista dell'interlocutore, i dati mostrano che nel GS si è passati da 4 a 8 coppie su 11 mentre nel GC si è passati da 1 a 2 su 13: questi risultati corroborano la convinzione della necessità di sviluppare questa capacità e giustificano l'elaborazione delle attività di riflessione metalinguistica il cui impatto verrà illustrato nel settimo capitolo. L'ultima buona pratica che si voleva potenziare, relativa alla capacità di offrire un feedback che fosse 'stimolante' (*challenging*) per il *tutoree*, è correlata alla capacità

del *tutor* di selezionare gli errori non solo in base ad un criterio di frequenza o comprensibilità del messaggio, ma anche tenendo presente il livello di competenza del *tutoree*. I dati analizzati mostrano che le coppie del GS che sono riuscite ad offrire un feedback capace di attivare la ZSP dei loro compagni sono passate da 4 a 9 su un totale di 11, mentre nel GC non è stata registrata nessuna variazione nello stesso arco di tempo. Questo risultato è, a nostro avviso, particolarmente significativo perché sottolinea che affinché lo *scaffolding* sia efficace, è fondamentale che riesca ad attivare la ZSP dei soggetti coinvolti nell'interazione.

Nella seconda parte del sesto capitolo vengono presentati i risultati dell'analisi dell'impatto della variabile orientata al miglioramento della qualità dell'interazione sull'interlingua confrontando l'evoluzione che ha avuto nel GS, caratterizzato da uno *scaffolding* di qualità, con quella del GC, caratterizzato invece da uno *scaffolding* lasciato alla libera iniziativa degli apprendenti.

Livello A1

Nella ILITA del livello A1 l'impatto dello *scaffolding* è stato irrilevante per quanto riguarda l'ortografia sia nel GS che nel GC, mentre ha determinato un aumento significativo del grado di correttezza morfosintattica delle due coppie del GS e nessun miglioramento da questo punto di vista in quelle del GC, una delle quali mostra un peggioramento. L'impatto più positivo si osserva nel grado di adeguatezza lessicale, in cui si registra un aumento di due punti in entrambe le coppie del GS e nessuna variazione in quelle del GC (tabella 33, p. 302). Anche nella ILESP del livello A1 gli effetti dello *scaffolding* sull'ortografia sono irrilevanti, poiché non si osserva nessuna variazione in 3 delle 4 coppie (GS e GC) e in una di esse (GC) si registra addirittura un peggioramento. L'impatto è invece positivo sul grado di correttezza morfosintattica, con un aumento di un punto in entrambe le coppie del GS. Invece i dati del GC relativi a questa categoria linguistica sono ambigui: da un lato si osserva un aumento di due punti nella coppia 1 e, dall'altro, una riduzione di un punto nella coppia 2. Questa significativa differenza indica quanto l'interlingua sia variabile e permette di ipotizzare che lo *scaffolding* è uno strumento che aiuta a mantenere una certa stabilità nel suo ritmo di sviluppo (tabella 34, p. 303).

Livello A2

Innanzitutto bisogna specificare che una delle tre coppie del GS (coppia 3) si è mostrata alquanto insensibile alla variabile di intervento indiretto, pertanto non è chiaro se il lieve miglioramento osservabile nell'ortografia e nel lessico sia ascrivibile ad essa o alla naturale evoluzione dell'interlingua. Ciò che invece è evidente è l'impatto molto positivo di tale variabile sulla ILITA delle altre due coppie del GS, nelle quali si registrano miglioramenti di due punti in tutte e tre le categorie linguistiche analizzate (ortografia, morfosintassi e lessico) con un picco di tre punti nel miglioramento della correttezza ortografica della coppia 1. Invece nelle 4 coppie del GC si registra un miglioramento di due punti solo nella coppia 2 e solo a livello di correttezza morfosintattica, mentre le altre coppie o non presentano nessuna variazione o mostrano retrocessioni: questi risultati confermano l'ipotesi che lo *scaffolding*, in questo livello di competenza, è uno strumento che accelera lo sviluppo dell'interlingua. Se osserviamo l'evoluzione dell'interlingua per coppie (GS e GC) notiamo che tutte quelle del GS mostrano un'evoluzione positiva, mentre quelle del GC mostrano o una situazione di ristagno (coppia 1) o di retrocessione (coppie 3 e 4) e solo una coppia del GC (coppia 2) mostra segnali di progressione (tabella 35, p. 309). Anche i dati relativi alla ILESP del livello A2 confermano l'insensibilità alla variabile di intervento indiretto della coppia 3 del GS, nella quale si osserva un miglioramento di due punti nella correttezza ortografica contro una retrocessione rispettivamente di uno e due punti nella morfosintassi e nel lessico, mentre le altre due coppie del GS mostrano un'evoluzione più positiva con risultati migliori nella coppia 1 che nella coppia 2, nella quale, tuttavia, si osserva un miglioramento di due punti nella morfosintassi e pertanto si può dire che l'impatto della variabile è stato molto positivo. I dati relativi al GC mostrano un'interlingua stagnante, senza variazioni nell'arco temporale analizzato, con un miglioramento di un punto della coppia 1 nella categoria di adeguatezza lessicale e due casi di retrocessione in ortografia (coppie 3 e 4) (tabella 36, p. 310). Anche in questo caso, la comparazione dei dati del GS con quelli del GC permette di affermare che la variabile orientata al miglioramento della qualità dello *scaffolding* ha determinato un impatto positivo sull'evoluzione dell'interlingua dello spagnolo e dell'italiano del livello A2.

Livello B1

I dati relativi alla ILITA del livello B1 indicano che lo *scaffolding* tra pari ha avuto un impatto molto positivo sull'evoluzione dell'interlingua delle 3 coppie del GS, con progressioni di

due punti nella correttezza ortografica delle coppie 1 e 2 e nella morfosintassi e nell'adeguatezza lessicale della coppia 1, e aumenti di un punto nella correttezza morfosintattica e nell'adeguatezza lessicale delle coppie 1 e 2. L'unico dato relativo alle tre coppie del GS che non presenta variazioni è l'ortografia della coppia 3. I dati relativi al GC, invece, mostrano, nella maggior parte dei casi, delle retrocessioni, come si può notare nel grado di correttezza ortografica e morfosintattica della coppia 1 e in quello di correttezza morfosintattica della coppia 3. Si registra solo un caso di progressione di un grado in morfosintassi della coppia 2, e cinque casi senza alcuna variazione, distribuiti sulle tre coppie in analisi: adeguatezza lessicale nelle coppie 1, 2 e 3 del GC e correttezza ortografica nelle coppie 2 e 3 dello stesso gruppo. Se si osserva l'evoluzione dell'interlingua per coppie, si apprezza un'evoluzione positiva in tutte le coppie del GS e un'evoluzione negativa in tutte quelle del GC (tabella 37, p. 315). Anche sulla ILESP del livello B1 l'impatto dello *scaffolding* mostra risultati positivi nelle tre coppie del GS, con sette casi di progressione di un punto (ortografia della coppia 1; morfosintassi e lessico di tutte e tre le coppie); un caso di retrocessione in ortografia (coppia 2) e uno senza variazioni (ortografia della coppia 3). Nel GC, invece, sono stati rilevati solo quattro casi di evoluzione positiva, dei quali uno di due punti (ortografia della coppia 2); tre casi di retrocessione (coppia 2 in morfosintassi e coppie 1 e 3 in lessico) e due casi senza variazioni (ortografia e morfosintassi della coppia 3) (tabella 38, p. 315). Se si analizza l'evoluzione dell'interlingua per coppia, si osserva che in tutte le coppie del GS ci sono evoluzioni positive in morfosintassi e lessico e una situazione più instabile in ortografia; per contro, solo una coppia del GC (coppia 2) ha dimostrato livelli di sviluppo simili a quelli del GS, poiché le coppie 1 e 3 mostrano un'interlingua stagnante e con un buon numero di retrocessioni.

Livello B2

I dati relativi allo sviluppo della ILITA del livello B2 mostrano un'evoluzione un po' più lenta rispetto a quella riscontrata nei livelli precedenti. I progressi più significativi si osservano nella morfosintassi e nel lessico della coppia 1 mentre la coppia 3 mostra miglioramenti nell'ortografia e nel lessico; la coppia 2 è quella che mostra l'evoluzione meno positiva, poiché si osserva una retrocessione in ortografia e nessuna variazione nel lessico, benché il fatto che l'unica categoria che mostra un punto di progressione sia la morfosintassi indica che per lo meno la variabile di intervento indiretto che mirava a stimolare la riflessione contrastiva su aspetti grammaticali ha avuto un qualche impatto. Nel

GC l'unica coppia che mostra un'evoluzione positiva è la 2, con un incremento di un punto in ortografia e morfosintassi, mentre le coppie 1 e 4 mostrano retrocessioni nelle stesse categorie e la coppia 3 non mostra nessuna evoluzione. Confrontando i dati del GS con quelli del GC si osserva un'evoluzione più dinamica nel primo che nel secondo e ciò indica che lo *scaffolding* ha avuto ripercussioni positive (tabella 39, p. 323). Infine, anche per quanto riguarda l'impatto dello *scaffolding* nella ILESP di livello B2 si registra un'evoluzione positiva con progressioni di uno o due punti in 2 delle 3 coppie del GS (coppie 2 e 3) mentre non ci sono variazioni nell'interlingua della coppia 1. Si riscontra la stessa situazione nelle coppie 2 e 3 del GC, mentre la coppia 1 presenta una retrocessione di un punto in morfosintassi e lessico e la coppia 4 retrocessioni in tutte e tre le categorie linguistiche. Se si confrontano i risultati del GS con quelli del GC si osserva un'evoluzione positiva in 2 delle 3 coppie del GS e un'evoluzione negativa in 3 delle 4 coppie del GC e ciò indica che, anche in questo caso, le coppie del GS hanno manifestato un ritmo di evoluzione più veloce per effetto di uno *scaffolding* di qualità (tabella 40, p. 323).

Alla luce dei risultati ottenuti è possibile affermare che lo *scaffolding* è uno strumento efficace e facilitatore dello sviluppo dell'interlingua quando negli apprendenti si manifestano le buone pratiche e i comportamenti identificati nella Scala di Lidz (1991); quando invece tali atteggiamenti si manifestano solo parzialmente, lo *scaffolding* è un elemento che aiuta a mantenere una certa stabilità nell'interlingua, limitando i ristagni e le retrocessioni; quando, infine, tali buone pratiche non si manifestano o lo fanno in modo deficitario lo *scaffolding* non riesce ad esercitare una funzione di supporto sufficiente affinché il ritmo di sviluppo dell'interlingua aumenti in modo significativo.

CAPITOLO 7.

L'IMPATTO DELLA RIFLESSIONE METALINGUISTICA SULL'INTERLINGUA

In quest'ultimo capitolo vengono presentati i risultati dell'analisi dell'impatto della variabile di intervento diretto introdotta nel GS il 18/04/09, cioè un mese dopo la variabile di intervento indiretto. L'obiettivo delle attività di riflessione metalinguistica che costituivano tale variabile era quello di rendere gli apprendenti consapevoli degli errori più persistenti rilevati nelle loro produzioni scritte e stimolarli a ragionare in chiave contrastiva

considerando l'affinità tra lo spagnolo e l'italiano più come un punto di forza che un ostacolo per giungere ad un maggior controllo delle interferenze a rischio di fossilizzazione. Gli errori utilizzati per l'elaborazione delle attività sopra citate sono stati selezionati tenendo conto innanzi tutto della loro persistenza nei livelli successivi a quelli in cui si sarebbe introdotta la variabile, ipotizzando che se gli apprendenti se ne rendessero conto nel momento in cui la norma della lingua meta che applicano in modo scorretto sta per essere assimilata dalle rispettive interlingue, li supererebbero con maggior facilità. In secondo luogo si è tenuto conto dello stimolo che avrebbero rappresentato per le rispettive ZSP e, infine, con il proposito di favorire lo *scaffolding* tra pari, si è cercato di selezionare errori relativi agli stessi elementi linguistici in spagnolo e in italiano.

L'attività "*Atando cabos.../ Tirando le fila*", inviata agli studenti del GS un mese prima della fine del periodo di raccolta dei dati (13/06/09) invitava a prendere il controllo del proprio processo di apprendimento attraverso l'osservazione delle difficoltà persistenti e la ricerca di strategie utili per risolverle. Una sintesi delle attività di riflessione metalinguistica è raccolta nella tabella 41 (p. 326), mentre il dettaglio delle stesse è illustrato nel capitolo 4, (paragrafo 4.2.). Di seguito verrà preso in esame l'impatto che tali attività hanno avuto sull'evoluzione dell'interlingua dell'italiano e dello spagnolo di ciascun livello.

Le tabelle 60 e 61 mostrano l'impatto della riflessione metalinguistica sull'interlingua dell'italiano e dello spagnolo del GS e del GC. Nella colonna a sinistra riassumiamo, per ciascun livello, il numero totale di coppie e nelle caselle corrispondenti indichiamo il numero di coppie in base ai risultati ottenuti. Segniamo con +/- il grado di miglioramento o peggioramento degli apprendenti spagnoli (tabella 60) e italiani (tabella 61) di ogni coppia. Un segno + indica un lieve miglioramento, ++ un miglioramento significativo; al contrario, un segno - indica un peggioramento e due segni - - indicano un peggioramento significativo.

IL ITALIANO	Miglioramento (+/++)		Peggioramento (-/--)		Nessuna variazione	
	GS	GC	GS	GC	GS	GC
A1 (2 GS/2 GC)	1+		1-	2-		
A2 (3 GS/4 GC)	2++/1+			1-/1--		2
B1 (3 GS/3 GC)	1++/1+	1+	1-	1-/1--		
B2 (3 GS/4 GC)	2+/1++	1+/1++				2

Tabella 60. Sintesi dell'impatto della riflessione metalinguistica sull'interlingua dell'italiano

Il quadro 60 mostra che le attività di riflessione metalinguistica hanno avuto un effetto positivo su 9 degli 11 apprendenti spagnoli del GS mentre, negli stessi periodi di tempo, solo 3 soggetti del GC mostrano un'evoluzione positiva dell'interlingua; per contro, la maggior parte dei peggioramenti si è manifestata in apprendenti del GC, così come la totalità dei casi senza variazioni. I dati sembrano mostrare che l'impatto positivo della variabile di intervento diretto è stato più significativo nei livelli A2 e B1, che corrispondono alle tappe più instabili del sistema interlingua e questo corrobora l'idea che le attività di consapevolizzazione e riflessione metalinguistica hanno una funzione stabilizzatrice che accelera e favorisce la risoluzione dei dubbi e difficoltà che insorgono proprio in queste fasi dell'apprendimento, quando gli apprendenti iniziano a rendersi conto delle 'insidie' dell'affinità. Nelle fasi iniziali (A1) le attività di riflessione non hanno dato i risultati sperati, forse perché rappresentano un sovraccarico di input difficile da assimilare in uno stadio dell'apprendimento in cui sono più concentrati sul significato delle loro produzioni in lingua straniera che sulla forma; infine, nei livelli avanzati (B2) le attività di consapevolizzazione hanno dato risultati positivi nel 100% dei soggetti del GS rispetto al 50% di quelli del GC: questo dato permette di affermare che le attività di riflessione sono, per gli apprendenti di questo livello, vere e proprie risorse per il perfezionamento della competenza in lingua straniera oltre che supporti importanti per superare errori a rischio di fossilizzazione.

IL SPAGNOLO	Miglioramento (+/++)		Peggioramento (-/—)		Nessuna variazione	
	GS	GC	GS	GC	GS	GC
A1 (2 GS/2 GC)	2++	1++		1-		
A2 (3 GS/4 GC)	2++/1+	1+		2--		1
B1 (3 GS/3 GC)	3+	1++/1+		1-		
B2 (3 GS/4 GC)	2++/1+					4

Tabella 61. Sintesi dell'impatto della riflessione metalinguistica sull'interlingua dello spagnolo

La tabella 61 mostra che le attività di riflessione metalinguistica hanno sortito un effetto positivo nel 100% degli apprendenti italiani del GS mentre, negli stessi periodi di tempo, si osservano miglioramenti solo nell'interlingua del 31% dei soggetti del GC. Inoltre, nel GC si osserva un'incidenza del 31% di peggioramenti e del 38% di casi senza alcuna variazione. In generale i risultati della tabella 61 mostrano un impatto delle attività di riflessione metalinguistica leggermente più positivo nell'interlingua dello spagnolo che in quella

dell'italiano. I dati del livello A2 evidenziano un chiaro impatto positivo della variabile di intervento diretto mentre quelli del B1 sono quelli da cui emerge meno, poiché anche 2 dei 3 apprendenti del GC mostrano un'evoluzione positiva. Le differenze più rilevanti riguardano il livello A1, in cui si registra un caso di significativo miglioramento in una delle due coppie del GC, che potrebbe essere definito un caso di evoluzione precoce dell'interlingua e che indica che gli apprendenti con buone attitudini allo studio delle lingue straniere possono progredire anche contando solo sulle proprie forze e senza aiuti esterni. Per contro sono meno aleatori i risultati dei soggetti del B2 del GC, la cui interlingua mostra chiari segni di ristagno e ciò rinforza la convinzione della necessità di proporre attività di consapevolizzazione fosse anche solo per lo stimolo che implicano.

L'obiettivo dell'attività *Atando cabos.../Tirando le fila* era quello di invitare gli apprendenti a osservare l'evoluzione della loro interlingua nel periodo di tempo in cui avevano lavorato in tandem, affinché si rendessero conto dei progressi che avevano fatto e degli aspetti a cui dovevano prestare maggiore attenzione. La scheda è stata inviata in entrambe le lingue (spagnolo e italiano), poiché, come spiegato precedentemente, l'uso della L1 è un elemento che facilita lo svolgimento di attività di consapevolizzazione e di riflessione metalinguistica con le quali si invita l'apprendente a verbalizzare la propria percezione del processo di apprendimento. Da un punto di vista più didattico e organizzativo, gli apprendenti venivano invitati a creare un vero e proprio 'portfolio del tandem' che, se da un lato gli sarebbe rimasto come souvenir dell'esperienza di apprendimento, dall'altro li avrebbe aiutati a identificare gli errori più tipici e persistenti della loro interlingua e a pensare a strategie per evitarli o, almeno, cercare di controllarli un po' di più. Con questo tipo di attività, in modo analogo a quanto era stato fatto con la variabile di intervento indiretto, si cercava di osservare il processo di apprendimento di una lingua straniera *dal punto di vista* dell'apprendente, poiché se lo si vuole davvero considerare un soggetto attivo e consapevole al quale, poco a poco, passiamo le redini del proprio processo di apprendimento, è fondamentale osservare come percepisce i suoi errori, quali considera più gravi e come si propone di superarli. Riteniamo che sia questa la base da cui, come professori ricercatori, dobbiamo partire per offrire all'apprendente tecniche e strategie che lo rendano sempre più autonomo e consapevole delle sue potenzialità e anche dei suoi limiti.

L'86% dei 24 apprendenti del GS hanno svolto quest'ultima attività e hanno ricontrollato attentamente le loro produzioni scritte alla ricerca dei tre errori che ritenevano

più difficili da superare. Per gli apprendenti italiani gli errori più persistenti si riferiscono all'uso di *ser* e *estar*, alle preposizioni, alla posizione degli avverbi, all'uso del '*pretérito perfecto*' anziché dell' '*indefinido*', alla sintassi dell'indicativo e del congiuntivo, alle concordanze di tempi e modi verbali e al regime preposizionale dei verbi. Inoltre, riconoscono nell'interferenza della loro lingua materna l'elemento che genera la maggior parte degli errori. Tra le strategie che suggeriscono segnaliamo: la consapevolezza della necessità di smettere di tradurre letteralmente dalla propria L1 e di iniziare a 'pensare' in spagnolo; ricordare la regola grammaticale, pensare all'azione espressa dal verbo e al tempo in cui si compie l'azione; riconoscere il tipo di verbo (di movimento, di stato in luogo, ecc.).

Per gli apprendenti spagnolo gli errori più persistenti riguardano l'uso delle preposizioni, dei pronomi relativi, del passato remoto anziché del passato prossimo, la difficoltà a selezionare l'ausiliare 'essere' o 'avere' nei tempi composti, il riconoscimento dei verbi transitivi e intransitivi per poter selezionare il pronome di complemento oggetto diretto o indiretto, la posizione degli avverbi, il regime preposizionale dei verbi, le concordanze di genere e numero di sostantivi e aggettivi e le consonanti geminate. Anche per loro, come per i loro compagni italiani, l'origine degli errori è quasi sempre nell'interferenza della loro lingua materna e, tra le strategie per superarli, suggeriscono: prestare maggior attenzione alle differenze tra le due lingue, esercitarsi di più, preparare delle schede e impararle a memoria (sic!), leggere di più e usare meglio il dizionario.

L'analisi degli errori dal punto di vista degli apprendenti e l'osservazione delle strategie che loro considerano adeguate per risolverli rappresentano, a nostro avviso, una risorsa in più per esplorare, come docenti-ricercatori, il processo di apprendimento *da dentro*, vale a dire tenendo conto, per le nostre azioni didattiche, della percezione e dell'atteggiamento degli apprendenti rispetto al processo di apprendimento. Questo non significa considerare efficaci tutte le strategie che gli apprendenti suggeriscono, bensì orientarli affinché verifichino da soli quelle che davvero funzionano per loro, a seconda del loro stile di apprendimento, delle loro capacità e del loro atteggiamento e vadano selezionandole sempre di più per arrivare ad un maggior controllo della qualità del loro processo di apprendimento. Per il momento, con questo lavoro, si è solo voluto dimostrare che la consapevolizzazione linguistica e un'interazione di qualità tra apprendenti e tra apprendenti e docenti sono due risorse fondamentali per l'apprendimento delle lingue straniere, poiché l'attenzione al processo si ripercuote in modo significativo sul prodotto dello stesso, cioè l'interlingua.

CONCLUSIONES EN ITALIANO

In questo studio si è cercato di indagare sul modo in cui l'interazione tra pari può favorire lo sviluppo dell'interlingua di lingue affini e accelerarne il ritmo di progressione, facendo leva su uno *scaffolding* di qualità e su attività didattiche orientate a richiamare l'attenzione degli apprendenti *sulla forma* attraverso la riflessione su errori fossilizzabili presenti nelle loro produzioni scritte. L'assunto di fondo che mi ha spinto a svolgere questo lavoro sperimentale è la convinzione che, se, come docenti, vogliamo che i nostri studenti siano in grado di utilizzare le loro rispettive lingue meta in contesti professionali, non possiamo limitarci a fornire loro solo gli strumenti che gli permettano di 'comunicare' in modo efficace, ma dobbiamo anche sensibilizzarli a prestare la necessaria attenzione agli aspetti formali della lingua. L'affinità linguistica, dunque, e la scarsa percezione di distanza interlinguistica tra lo spagnolo e l'italiano che da essa deriva, sono state usate come leve per promuovere un'interazione in tandem in cui la lingua materna o le rispettive lingue meta fossero non solo strumenti di comunicazione ma anche oggetto di riflessione.

Per inquadrare questo lavoro dal punto di vista teorico è stato necessario ricorrere da un lato agli studi sull'interlingua e, dall'altro, alla teoria socioculturale o del costruttivismo sociale originatasi dagli studi di Vygotskij. Da un punto di vista più didattico, invece, l'impostazione metodologica rimanda alla ricerca-azione, utilizzando l'e-tandem come metodo per la raccolta dei dati.

In questo lavoro l'interlingua è stata studiata sia come processo cognitivo di ristrutturazione continua dell'input che come prodotto osservabile della sua elaborazione, tenendo conto sia delle sue variabili interne, come la sistematicità, la permeabilità, la variabilità e la fossilizzazione, sia delle variabili extralinguistiche che ne influenzano lo sviluppo, come gli stili e le strategie di apprendimento, la motivazione e alcune caratteristiche legate alla personalità dell'apprendente. L'analisi dell'interlingua non può prescindere dall'analisi degli errori e, nel caso di lingue affini, dall'osservazione dell'influenza della lingua materna, che può essere sia un fattore acceleratore che frenante. Di qui la necessità di stimolare negli apprendenti la riflessione metalinguistica e l'acquisizione di consapevolezza circa potenzialità e limiti ascrivibili alla scarsa distanza linguistica tra lo spagnolo e l'italiano.

La teoria socioculturale ha offerto le basi per lo studio dell'interazione come motore propulsore dell'apprendimento e la sua applicazione al campo dell'acquisizione di lingue straniere ha permesso di studiare la funzione mediatrice del linguaggio per lo sviluppo dei processi cognitivi; più concretamente, nel nostro caso, lo sviluppo microgenetico dell'interlingua dello spagnolo e dell'italiano inteso come l'osservazione delle piccole evoluzioni del *continuum* di ristrutturazione e complessificazione linguistica proprio dell'interlingua. Lo *scaffolding* determinato dall'interazione tra pari, il *feedback* da esso originatosi e l'analisi della verbalizzazione delle ipotesi degli apprendenti (*languageing*) sia sul funzionamento della lingua meta che della lingua materna, ha aperto una finestra privilegiata su quello che Baralo Ottonello definisce la “*scatola nera* che processa e utilizza i dati linguistici”⁵⁹⁸, cioè sul processo di apprendimento *in progress*.

Il tandem per posta elettronica è stato utilizzato come metodo per mettere in pratica l'interazione tra apprendenti ciascuno dei quali stava studiando la lingua dell'altro, e il monitoraggio costante nei sette mesi di raccolta dati ha permesso di costituire due corpora abbastanza omogenei sia per estensione che per contenuti, oltre che orientare, quando necessario, l'interazione tra studenti e stimolare la costanza e la frequenza richiesta dal protocollo di raccolta dei dati. Dall'ampia bibliografia relativa al metodo tandem emerge che non è stato quasi mai utilizzato come sistema per la raccolta di dati finalizzati allo studio dell'interlingua e crediamo, con questo lavoro, di aver identificato un nuovo potenziale oltre ai già molti insiti nello stesso, fermo restando che le difficoltà connesse con la raccolta e l'archiviazione sistematica dei testi prodotti dalle varie coppie di apprendenti potrebbero essere notevolmente ridotte o semplificate con lo sviluppo di software specifici, che sarebbero di grande aiuto, soprattutto quando la raccolta dei dati prevede, come nel nostro caso, un'analisi longitudinale.

Per i 48 partecipanti coinvolti nella sperimentazione presentata in questa tesi, l'tandem era un'attività complementare ai corsi tradizionali di spagnolo e italiano come lingua straniera che stavano seguendo nei loro rispettivi centri di studio; la loro adesione al progetto era volontaria e poggiava sulla motivazione intrinseca ad apprendere la lingua meta approfittando della possibilità di mettere in pratica ciò che apprendevano a lezione grazie al contatto con un madrelingua che, tra l'altro, era a sua volta studente della loro lingua materna.

⁵⁹⁸ M. Baralo Ottonello (2004), “La interlengua del hablante no nativo”, op. cit., p. 370. La traduzione è mia.

L'obiettivo principale di questo progetto e-tandem era quello di migliorare la qualità del processo di apprendimento di lingue affini attraverso un'interazione tra pari incentrata sull'attenzione alla forma e sulla riflessione metalinguistica in chiave contrastiva spagnolo/italiano. L'ipotesi di partenza era che la diretta conseguenza di un apprendimento più cosciente, frutto da un lato dell'acquisizione di buone pratiche di *scaffolding* e, dall'altro, di una maggior consapevolezza dei pro e dei contro correlati all'affinità linguistica, sarebbe stata un'evoluzione più veloce e dinamica dell'interlingua, intesa come prodotto visibile di tale processo. In questa prospettiva, il docente si pone come consulente esperto e mantiene un atteggiamento non direttivo, bensì orientato ad offrire suggerimenti e stimoli finalizzati a far acquisire agli apprendenti un maggior controllo del loro processo di apprendimento.

Il *feedback* reciproco che gli apprendenti si davano sulle rispettive produzioni scritte favoriva la verbalizzazione di conoscenze linguistiche esplicite relative sia alla lingua materna di ciascuno di loro sia alla lingua meta e ha permesso di vedere entrambi i sistemi linguistici *dal punto di vista dell'apprendente* offrendo al docente-ricercatore la materia prima da cui partire per organizzare la propria azione didattica.

L'analisi qualitativa e quantitativa degli errori ortografici, morfosintattici e lessico-semanticamente presenti nell'interlingua dello spagnolo e dell'italiano nei primi tre mesi di interazione in e-tandem ha confermato i risultati di alcuni studi analizzati nel paragrafo 1.5. del primo capitolo, in cui si è cercato di tracciare un profilo dello *status quaestionis* della ricerca empirica sull'interlingua, e ha contribuito a identificare gli aspetti più problematici sui quali intervenire, per poi elaborare il contenuto delle variabili di intervento diretto specifiche per ogni tappa dell'interlingua in analisi (A1, A2, B1, B2).

La revisione tra pari e l'acquisizione di tecniche di *scaffolding* efficaci non mirava a trasformare gli studenti in 'professori improvvisati', bensì a far sì che si rendessero conto, in modo attivo e attraverso il ragionamento, delle affinità e divergenze tra le due lingue con cui stavano lavorando, con l'obiettivo di raggiungere un maggior controllo delle interferenze e del processo di apprendimento in generale.

Le ipotesi a partire dalle quali è stato elaborato il protocollo di raccolta e analisi dei dati si prefiggevano di rispondere alle seguenti domande:

- un'interazione di qualità, basata su buone pratiche e su un feedback significativo per chi apprende può favorire lo sviluppo dell'interlingua?

- la riflessione metalinguistica su errori ricorrenti e fossilizzabili può determinarne il superamento e, quindi, può condurre a un'evoluzione più dinamica dell'interlingua?

L'analisi dei risultati dell'intervento didattico orientato al miglioramento della qualità dell'interazione ha dimostrato che una maggior capacità del revisore madrelingua di dare un *feedback* dettagliato sugli errori, cercando di assumere il punto di vista di chi li ha commessi, ha determinato da un lato il raggiungimento di una maggior autoregolazione (*self-regulation*) e, dall'altro, una graduale riduzione degli errori in ciascuna delle due interlingue degli apprendenti del Gruppo Sperimentale. A questo ha contribuito, tra l'altro, anche un miglioramento della capacità di gestione dell'attività di revisione in generale, che si è configurata come un'azione in grado di attivare la Zona di Sviluppo Prossimale del destinatario e promuovere il superamento di una certa difficoltà nella lingua meta. Questi risultati corroborano la convinzione che, affinché lo *scaffolding* sia uno strumento realmente efficace e promotore dello sviluppo dell'interlingua, è necessario che gli apprendenti acquisiscano abilità che gli permettano di rendere il loro dialogo *sulla lingua* (*languageing*) un'attività capace di favorire l'interiorizzazione di nuovi concetti che contribuiscono alla ristrutturazione e complessificazione dell'interlingua. Da questo punto di vista lo *scaffolding* diventa un vero e proprio supporto al fragile e instabile sistema dell'interlingua poiché, anche quando non ne determina la progressione, agisce per lo meno come elemento stabilizzante e riduce la possibilità di retrocessioni (*backslidings*) e ristagni. Entrando un po' più nel dettaglio, i risultati dell'analisi condotta permettono di affermare che lo *scaffolding* si è rivelato un mezzo di apprendimento efficace quando nell'alternanza di ruoli tra 'tutor/madrelingua' e 'tutoree/apprendente di una lingua straniera' i partecipanti hanno dimostrato di aver acquisito le buone pratiche identificate nella Scala di Lidz (1991). Quando, invece, tali atteggiamenti si sono manifestati solo parzialmente lo *scaffolding* è stato un mezzo che ha permesso di mantenere una certa stabilità nell'interlingua; infine, quando la relazione tra *tutor* e *tutoree* non poggiava su buone pratiche né su atteggiamenti particolarmente collaborativi o quando questi erano scarsamente presenti, lo *scaffolding* non è servito a esercitare una funzione di supporto sufficiente a far sì che il ritmo di evoluzione dell'interlingua aumentasse in modo significativo.

I risultati presentati nel settimo capitolo permettono di affermare che nella riflessione metalinguistica in chiave contrastiva entrano in gioco atteggiamenti individuali correlati con la consapevolezza linguistica dell'apprendente e con la sua capacità di verbalizzare le

conoscenze implicite sia sulla propria lingua materna che sulla lingua meta: da questo dipende in buona misura l'impatto che la variabile di intervento diretto ha avuto sull'interlingua dello spagnolo e dell'italiano degli studenti del Gruppo Sperimentale. I dati raccolti sembrano evidenziare, a livello generale, che le attività di riflessione metalinguistica hanno ottenuto effetti più positivi nei livelli A2 e B1 di entrambe le interlingue, che corrispondono alle tappe più instabili di tale sistema, e ciò ne conferma l'utilità per favorire e accelerare la risoluzione di dubbi che sorgono con maggior frequenza proprio in queste fasi dell'apprendimento, cioè quando gli apprendenti iniziano a rendersi conto delle difficoltà insite nell'affinità linguistica. Per contro, i dati mostrano che le attività di riflessione metalinguistica non hanno dato i risultati sperati nel livello A1, forse perché rappresentavano un sovraccarico di input difficile da assimilare in uno stadio dell'apprendimento in cui l'apprendente sta prestando più attenzione al significato che alla forma dei suoi messaggi in lingua meta. Infine nel livello B2 le attività di *language awareness* hanno dato risultati molto positivi negli apprendenti italiani di spagnolo e un po' meno negli apprendenti spagnoli di italiano: questo permette di affermare che, per gli apprendenti di questo livello, le attività di riflessione metalinguistica possono essere vere e proprie risorse per il perfezionamento della competenza in lingua meta, così come supporti importanti per superare errori a rischio di fossilizzazione; tuttavia, la condizione *sine qua non* affinché ciò avvenga è la motivazione ad imparare e l'atteggiamento verso l'apprendimento.

È stato possibile osservare il grado di presenza di queste variabili extralinguistiche anche attraverso l'attenzione con cui gli apprendenti hanno risposto alle domande dell'attività *Atando cabos... – Tirando le fila...*: benché la maggior parte di loro abbiano risposto in modo preciso e coscienzioso, denotando una certa volontà di voler prendere il controllo del proprio processo di apprendimento e una buona capacità di pensare a soluzioni concrete per risolvere le proprie difficoltà, alcuni di loro, e tra questi due dei tre apprendenti spagnoli del livello B2, non hanno risposto alle domande dell'attività sopra citata, confermando un atteggiamento più passivo nei confronti dell'apprendimento e della sua gestione. Tuttavia va detto che, benché il loro comportamento abbia inciso sui risultati di questa sperimentazione, non può essere considerato un dato sufficiente per trarre conclusioni definitive. Del resto, come in qualsiasi studio longitudinale in discipline umanistiche, e a maggior ragione quando si vuole studiare l'evoluzione di un processo cognitivo così complesso come lo sviluppo dell'interlingua, non si può prescindere dalle variabili individuali anche se, vista la loro imprevedibilità nel momento in cui vengono

selezionati i soggetti che parteciperanno alla sperimentazione, bisogna considerarle come dati marginali che contribuiscono all'analisi dei risultati ma non ne minano la validità. Crediamo, d'altra parte, che, quando si vogliono conciliare criteri di analisi quantitativa e qualitativa con la ricerca nel campo dell'acquisizione di lingue straniere, ciò che importa è l'identificazione di un numero rappresentativo di soggetti e la raccolta di un corpus di dati che sia significativo e pertinente con il tipo di analisi che si intende condurre. I risultati di questo tipo di ricerca vanno sempre interpretati come indici di una tendenza, che si può generalizzare, ma mai intendere come dato assoluto. In questo caso si è trattato dell'applicazione di ciò che la ricerca-azione definisce un 'ciclo' di intervento per lo studio dell'evoluzione dell'interlingua. Si è trattato di un primo tentativo, che andrebbe ripetuto introducendo le stesse variabili in soggetti diversi ma con caratteristiche simili: solo dopo un certo numero di cicli di ricerca sarà possibile dire con maggior sicurezza quali interventi sono stati più efficaci e tracciare così un corpus di risultati più solido.

BIBLIOGRAFÍA

ACKERLEY, Katherine (2003), *Using computer-mediated communication for autonomous and collaborative language learning*, Università degli Studi di Padova, Padova, CLEUP.

ADAMS, Rebecca (2003), "L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development", *Language Teaching Research*, 7, (3), págs. 347-376.

ADJÉMIAN, Christian (1976), "On the nature of interlanguage systems", *Language Learning*, 26, 2, págs. 279-320. Traducción italiana: "La natura dei sistemi interlinguistici", en E. ARCAINI y B. PY (eds.) (1984), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, págs. 77-103.

ADJÉMIAN, Christian (1982), "La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes", en J. GUERON y J. S. SOWLEY, (eds.), *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*, Vincennes, Université de Paris VIII, págs. 421-439. Traducción española: "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas", en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 241-262.

ALBA QUIÑONES, Virginia de (2009), "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), págs. 1-16.

AL-HEJIN, Bandar (2004), "Attention and Awareness: Evidence from cognitive and second language acquisition research", *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4, 1, <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/43/50> [consulta: 30/03/2012].

ALJAAFREH, Alí y James P. LANTOLF (1994), "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development", *The Modern Language Journal*, 78, págs. 465-483.

AMBROSO, Serena (2000), "Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2", en E. DE MIGUEL APARICIO, M. FERNÁNDEZ LAGUNILLA y F. CARTONI (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, págs. 80-90.

ANDERSON, Laurie (2002), "Autonomy in action: self regulation and reflectivity in Tandem conversational exchanges", en P. EVANGELISTI, C. ARGONDIZZO (eds.), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione nelle università italiane*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, págs. 157-167.

ANTÓN, Marta y Frederick J. DICAMILLA (1999), "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom", *The Modern Language Journal*, 83, (2), págs. 233-247.

ANTÓN, Marta, Frederick J. DICAMILLA y James P. LANTOLF (2003), "Sociocultural theory and the acquisition of Spanish as a second language", en B. A. LAFFORD; R.

SALABERRY (eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*, Washington D.C., Georgetown University Press, págs. 262-284.

APPEL, Christine y Tony MULLEN (2000), "Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment", *Computers & Education*, 34, págs. 291-308.

APPEL, Christine y Tony MULLEN (2002), "A new tool for teachers and researchers involved in e-mail tandem language learning", *ReCALL*, 14, (2), págs. 195-208.

ARCAINI, Enrico y Bernard PY (eds.) (1984), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.

ARMENGOL, Lurdes y Josep María COTS (2009), "Attention processes observed in think-aloud protocols: two multilingual informants writing in two languages", *Language Awareness*, 18, (3-4), págs. 259-276.

ARNÓ, Elizabeth (2002), "El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo", en J. M. COTS y L. NUSSBAUM (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, págs. 87-100.

ARRIBAS ESTERAS, Gabriela y Elena LANDONE (2003), *Dificultades del español para hablantes de italiano*, Madrid, Ediciones SM.

ATIENZA CERESO, Encarnación, María Delia CASTRO CARRILLO, Marta INGLÉS FIGUEROA, Carmen LÓPEZ FERRERO, Ernesto MARTÍN PERIS, Silvia PUEYO VILLA y Antonio VAÑÓ AYMAT, *Diccionario de términos clave de ELE*, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

BAILINI, Sonia (2003), "Análisis de errores en las producciones escritas de estudiantes españoles de italiano L2", en D. CARPANI (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/Milano, Oèdipus, págs. 134-154.

BANELLI, Daniela (2002), "Apprendere autonomamente interagendo negli incontri Tandem", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, 3/02, págs. 21-38.

BARALO OTTONELLO, Marta (1996), *Errores y Fossilización*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

BARALO OTTONELLO, Marta (2004), "La interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 369-389.

BARALO OTTONELLO, Marta (2009), "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, (3), págs. 27-31.

BARDEL, Camilla (2006), "La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en

L3”, *Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, en <http://aile.revues.org/1698> [28/03/2012].

BELZ, Julie A. y Steven L. THORNE (eds.) (2006), *Internet-mediated intercultural foreign language education*, Boston, Heinle & Heinle.

BERMEJO CALLEJA, Felisa (2001), “Contribución al estudio de la oposición española *haber/estar* en contraste con la correspondiente oposición italiana *esserci/essere(c)*”, en A. CANCELLIER y R. LONDERO (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto, Associazione Ispanisti Italiani, Atti del XIX Convegno*, II, Padova, Unipress, págs. 41-54.

BERMEJO CALLEJA, Felisa (2007), “Aproximación al estudio contrastivo del adverbio en italiano y en español”, en F. SAN VICENTE (ed.), *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, Bologna, Clueb, págs. 179-196.

BERRY, Roger (2005), “Making the most of metalanguage”, *Language Awareness*, 14, (1), págs. 3-20.

BIALYSTOCK, Ellen (1978), “A theoretical model of second language learning”, *Language Learning*, 28, 1, págs. 69-83. Traducción española: “Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas”, en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 177-192.

BIALYSTOCK, Ellen y Michael SHARWOOD SMITH (1985), “Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition”, *Applied Linguistics*, 6/2, págs. 101-118.

BIESENBACH-LUCAS, Sigrun y Donald WEASENFORTH (2001), “E-mail and word processing in the ESL classroom: how the medium affects the message”, *Language Learning and Technology*, 5, (1), págs. 135-165.

BINI, Milena (1991), *El italiano como segunda lengua. La adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar*, [tesis doctoral], Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.

BINI, Milena (2000), “El papel del español como lengua materna en la adquisición del italiano como L2. La secuencia de desarrollo de los pronombres personales”, en E. DE MIGUEL, M. FERNÁNDEZ LAGUNILLA y F. CARTONI (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, págs. 33-51.

BLANCO HÖLSCHER, Margarita; Karen KLEPPIN y Lidia SANTISO SACO (2003), “Integrazione del Tandem nei piani di studio di lingua straniera: le Università di Bochum e Oviedo”, en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 133-138.

BLYTH, Carl S. (2009), “The impact of pedagogical materials on critical language awareness : assessing student attention to patterns of language use”, en M. TURNBULL y J. DAILEY-O'CAIN (eds.), *First language use in second and foreign language learning*, Bristol, UK/Buffalo NY, Toronto, Multilingual Matters.

BORDONABA ZABALZA, María Cristina (1998), “Aproximacion a la interlengua del español en italo hablantes”, *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14, (2), págs. 171-203.

BORG, Simon (1994), “Language awareness as a methodology: implications for teachers and teacher training”, *Language Awareness*, 3, (2), págs. 61-71.

BORG, Simon (2003), “Teacher cognition in grammar teaching: a literature review”, *Language Awareness*, 12, (2), págs. 96-108.

BOSCH, Mireia y Olga ESTEVE (1999), “Activitats per desenvolupar la consciència lingüística”, en D. CASSANY y E. MARTÍN PERIS, ‘Fer aprenents autònoms’, *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18, págs. 67-81.

BRAMMERTS, Helmut con la colaboración de Annette GABDORF (1997), “L’apprendimento delle lingue in Tandem via Internet e la Rete internazionale tandem via posta elettronica”, en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ, H. BRAMMERTS y D. LITTLE (eds.), *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, Torino, Trauben, págs.19-45.

BRAMMERTS, Helmut (2003), “Apprendimento autonomo in tandem: sviluppo di un modello”, en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.) (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 13-20.

BRAMMERTS, Helmut y Mike CALVERT (2003), “Apprendere comunicando in Tandem”, en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 29-40.

BRAMMERTS, Helmut y Karen KLEPPIN (2003), “Sussidi per l’apprendimento tandem: esempi dai Tandem Server”, en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 91-115.

BRAUN, Angelika (2003), “Esperienze di apprendimento autonomo della lingua nel tandem via e-mail presso l’università di Guadalajara in Messico”, en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 151-156.

BROOKS, Frank B. y Richard DONATO (1994), “Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks”, *Hispania*, 77, (2), págs. 262-274.

BUONO, Giuseppina (2003), “Una experiencia didáctica: análisis de errores en el uso de *ser* y *estar* en un grupo de estudiantes de español como LE”, en D. CARPANI (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/Milano, Oèdipus, págs. 108-133.

BUSTOS GISBERT, José María (1998), “Análisis de errores, problemas y categorización”, *Dicenda Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, Madrid, Servicio de publicaciones UCM, págs. 11-40.

BUSTOS GISBERT, José María (2006), “Principios metodológicos para el estudio de la fosilización en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz”, en J. F. GARCÍA SANTOS, J. SANTIAGO DE GUERVÓS, J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS, M. MARTÍN MARTÍN, E. NATAL PRIETO y J. A. TORRIJANO (eds.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-española de ediciones, págs. 59-102.

BUTTARONI, Susanna (2006), “Acquisizione linguistica nel Tandem: un percorso sotterraneo?”, en A. MAZZA y K. CIVEGNA (eds.), *Lingue e culture in Tandem - Spracherwerb und interkultureller Austausch. VIII International Tandem Congress*, Bolzano, Alpha & Beta, págs. 39-59.

CALVERT, Mike (1992), “Working in tandem: peddling an old idea”, *Language Learning Journal*, 6, págs. 17-19.

CALVERT, Mike con la colaboración de Christian BECK, Annette GABDORF y Leslie WALKER (1997), “L’integrazione dell’e-mail tandem nell’insegnamento delle lingue straniere”, en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ, H. BRAMMERTS y D. LITTLE (eds.), *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, Torino, Trauben, págs.46-53.

CALVI, Maria Vittoria (1982), “Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell’apprendimento dello spagnolo”, en AA.VV., *Didattica della lingua e lingue iberiche, Atti del Convegno dell’Associazione Ispanisti Italiani*, L’Aquila 14-15 settembre 1981, Napoli, Tullio Pironti Editore, págs. 9-27.

CALVI, Maria Vittoria (1995), *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.

CALVI, Maria Vittoria (1999), “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998, Universidade de Santiago de Compostela, págs. 353-360.

CALVI, Maria Vittoria (2004), “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”, *Revista redELE*, 1, <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>

CARPANI, Daniela (ed.), *En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error*, Salerno/Milano, Oèdipus.

CARROLL, Susanne E. y Merrill SWAIN (1993), “Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations”, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, págs. 357-366.

CARROLL, Susanne E. (2001), *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.

CARTONI, Flavia (2000), “Vivir con dos lenguas. O ¿entre dos lenguas?”, en E. DE MIGUEL APARICIO, M. FERNÁNDEZ LAGUNILLA y F. CARTONI (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife, págs.73-85.

CARTONI, Flavia (2001), “Apuntes para un bilingüismo consciente: italiano y español como instrumentos de comunicación y cultura”, *Europa Plurilingue*, 10, (22), págs. 57-64.

CARTONI, Flavia y José Ramón HEREDIA (2005), “Apuntes contrastivos sobre las estructuras pronominales en español e italiano”, en N.A. CAMPOS PLAZA et al.(eds.), *El español, lengua de cultura, lengua de traducción*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, págs. 213-219.

CENTENO-CORTÉS, Beatriz y Antonio JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2004), “Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking”, *International Journal of Applied Linguistics*, 14, (1), págs. 7-35.

CHOMSKY, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge Massachussets, MIT Press.

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia/Oxford.

CORDER, Stephen Pit (1967), “The significance of learners' errors”, *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, 4, págs. 161-170. Traducción española: “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 31-40.

CORDER, Stephen Pit (1971), “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, IX, (2), págs. 147-160. Traducción española: “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en J. MUÑOZ LICERAS, (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 63-77.

CORDER, Stephen Pit (1978), “Language learner language”, en J. RICHARDS (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Perspectives*, Newbury House, Rowley Massachussets. Traducción italiana: “La lingua dell'apprendente”, en E. ARCAINI y B. PY (eds.) (1984), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, págs. 49-73.

CORDER, Stephen Pit (1973), *Introducing Applied Linguistics*, London, Penguin Education. Traducción italiana: (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino.

CORDER, Stephen Pit (1993), “A role for the mother tongue”, en S. M. GASS y L. SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*, Revised edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, págs. 18-31.

COTS, Josep María y Luci NUSSBAUM (eds.) (2002), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.

CZIKO, Gary A. (2004), “Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century”, *CALICO Journal*, 22, (1), págs. 25-39.

D'AQUINO HILT, Alessandra y Rosa RIBAS MOLINÉ (2001), "Interferencias morfosintácticas entre italiano y español L2: un estudio empírico", en A. CANCELLIER y R. LONDERO (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto, Associazione Ispanisti Italiani, Atti del XIX Convegno*, II, Padova, Unipress, págs. 119-129.

D'AQUINO HILT, Alessandra (2006), "La reflexión metalingüística de los alumnos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: resultados de una experiencia didáctica", *Ideas: investigaciones y estudios hispánicos aplicados*, 3, págs. 23-36.

DABENE, Louise y Christiane BOURGUIGNON (1984), "Proposte metodologiche per una migliore assimilazione dei sistemi grammaticali stranieri", en E. ARCAINI y B. PY (eds.), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, págs. 189-219.

DANESI, Marcel y Robert J. DI PIETRO (1991), *Contrastive analysis for the contemporary Second Language Classroom*, Ontario, Oise Press. Traducción italiana: (2001), *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Roma, Armando editore.

DANIELS, Harry (2001), *Vygotsky and Pedagogy*, London/New York, Routledge Flamer.

DAVIES, Alan, Clive CRIPER y Anthony HOWATT (1984), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press .

DAILEY-O'CAIN, Jennifer y Grit LIEBSCHER (2009), "Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: functions and applications", en M. TURNBULL; J. DAILEY-O'CAIN (eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, págs. 131-144.

DE ANGELIS, Gessica y Larry SELINKER (2001), "Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind", en J. CENOZ, B. HUFEISEN, U. JESSNER (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psychological perspectives*, Clevedon England, Multilingual Matters, págs. 42-58.

DE KEYSER, Robert (1998), "Mas allá de la atención a la forma. Perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje y la práctica de la gramática de la segunda lengua", en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen.

DE LA TORRE, Saturnino (2004), *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

DELL'ACQUA, Laura (2002), *E-tandem nell'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera*, tesina de licenciatura, Università degli Studi di Milano, no publicada.

DICKINSON, Leslie (1996), *Learner training for language learning*, Dublin, Trinity College, Authentik.

DONATO, Richard (1994), "Collective scaffolding in second language learning", en J. LANTOLF y G. APPEL (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ, Ablex, págs. 33-56.

DONATO, Richard (2004), "Aspects of collaboration in pedagogical discourse", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, págs. 284-302.

DOOLY, Melinda (2008), "Constructing knowledge together", en M. DOOLY (ed.), *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*, Bern, Peter Lang, págs. 21-44.

DOUGHTY, Catherine y Elizabeth VARELA (1998), "Communicative focus on form", en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: "Atención comunicativa a la forma", en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen, págs. 127-170.

DOUGHTY, Catherine y Jessica WILLIAMS (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen.

DOUGHTY, Catherine y Jessica WILLIAMS (1998), "Decisiones pedagógicas en la atención a la forma" en C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen.

DULAY, Heidi y Marina BURT (eds.) (1975), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, Washington, TESOL.

DUNN, William y James P. LANTOLF (1998), "Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's $i + 1$: incommensurable construct; incommensurable theories", *Language Learning*, 48, págs. 411-442.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2007), *La interlengua*, Madrid, Arco Libros.

ECHEGOYEN OLLETA Javier, *Diccionario de psicología científica y filosófica*, <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Ontogenesis.htm>

ECKMAN, F. R. (1977), "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning*, 27, págs. 315-330.

EDSTROM, Anne (2006), "Students as evaluators of writing: learning from what they notice", *Language Awareness*, 15, (1), págs. 53-57.

ELLIOT, John (1991), *Action research for educational change*, Buckingham, Open University Press. Traducción española: (1993, 1ª ed.), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

ELLIS, Nick C. (1999), "Cognitive approaches to SLA", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, págs. 22-42.

ELLIS, Nick C. (2005), "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 27, págs. 305-352.

ELLIS, Rod (1985a), "Sources of variability in Interlanguage", *Applied Linguistics*, 6/2, págs.118-131.

ELLIS, Rod (1985b), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, págs. 164-189.

ELLIS, Rod (ed.) (2001), *Form-focused instruction and second language learning*, Malden MA, Blackwell.

ELLIS, Rod (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, Wellington. Traducción española: Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/ELLIS.html> [fecha de consulta: 19/07/2010].

ENGESTRÖM, Yrjö (1999), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

EUBANK, Lynn, Larry SELINKER y Michael SHARWOOD SMITH (1997), *The current state of interlanguage*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

FAERCH, Claus (1980), "Describing interlanguage through interaction: problems of systematicity and permeability", *Working Papers on Bilingualism*, 19, págs. 59-78.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, London y New York, Longman.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (1987), "Perspectives on Language Transfer", *Applied Linguistics*, 8, (2), págs. 111-136.

FERNÁNDEZ, Claudia (1998), "La creación léxica en la interlengua del español", en A. CELIS y J. R. HEREDIA (eds.), *Actas del VII Congreso ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Almagro, 1996*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 213-219.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

FOTOS, Sandra (1993), "Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction", *Applied Linguistics*, 14, (4), págs. 385-407.

FOTOS, Sandra (1994), "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks", *TESOL Quarterly*, 28, (2), págs. 323-351.

FRAWLEY William y James P. LANTOLF (1985), "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective", *Applied Linguistics*, 6, págs. 19-44.

GALÁN BOBADILLA, Aurora (1996), "Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera", en S. MONTESA PEYDRÓ y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Actas del V Congreso Internacional ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Santander, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994, Málaga, ASELE, págs. 101-109.

GALLI DE' PARATESI, Nora (1984), *Lingua toscana in bocca ambrosiana: tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*, Bologna, Il Mulino.

GÁNEM GUTIÉRREZ, Gabriela Adela (2006), "Sociocultural Theory and its application to CALL: a study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity", *ReCALL*, 18, (2), págs. 230-251.

GARDNER, Robert C. y Wallace E. LAMBERT (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

GASS, Susan M. y Larry SELINKER (eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley MA, Newbury House.

GASS, Susan y Carolyn MADDEN (eds.) (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley MA, Newbury House.

GASS, Susan M. (1988), "Second Language Acquisition and Linguistic Theory: the role of language transfer", en S. FLYNN y W. O'NEILL (eds.), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer, págs. 384-403.

GASS, S. y L. SELINKER (eds.) (1993), *Language transfer in language learning*, Revised edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

GASS, Susan M. (1997), "Universals, SLA and language pedagogy: 1984 revisited", en L. EUBANK, L. SELINKER y M. SHARWOOD SMITH (eds.), *The current state of interlanguage*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, págs. 32-42.

GASS, Susan y Alison MACKEY (2006), "Input, interaction and output. An overview", *AILA Review* 19, págs. 3-17.

GAßDORF, Annette (2003), "Integrazione dell'apprendimento in tandem nella formazione di insegnanti di lingua straniera alla Fontys Hogescholen di Sittard", en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 125-131.

GIL, Judith (1990), "Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos", en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (eds.), *Actas del II Congreso Internacional*

ASELE. *Español para extranjeros. Didáctica e investigación*, Madrid, 3-5 de diciembre de 1990, Málaga, ASELE, pp 117-124.

GIL GARCÍA, Teresa y Clara MIKI KONDO (2001), “Aplicación del análisis de errores en un contexto bilingüe y bicultural español-italiano”, en S. PORRAS (ed.), *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*, Valladolid, Universidad de Valladolid, págs. 311-319.

GILLETTE, Barbara (1994), “The role of learner goals in L2 success”, en J. P. LANTOLF y G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood NJ, Ablex, págs. 195-213.

GONZÁLEZ-BUENO, Manuela (1998), “The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse”, *Language Learning and Technology*, 1, (2), págs. 55-70.

GONZÁLEZ-BUENO, Manuela y Luisa PÉREZ (1999), “Ventajas y desventajas en el uso del correo electrónico en la clase de E/LE”, en M. FRANCO FIGUEROA, C. SOLER CANTOS, J. DE COS RUIZ, M. RIVAS ZANCARRÓN y F. RUIZ FERNÁNDEZ (eds.), *Actas del X Congreso ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, 22-25 de septiembre de 2009, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, págs. 343-350.

GONZÁLEZ-BUENO, Manuela y Luisa PÉREZ (2000), “Electronic mail in foreign language writing: a study of grammatical and lexical accuracy and quantity of language”, *Foreign Language Annals*, 33, (2), págs.189-198.

GONZÁLEZ ROYO, Carmen (1986), “Italiano y español: análisis de los errores gramaticales en la lengua escrita durante el aprendizaje del español por itálofonos”, en F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, 16-20 de abril de 1985, Valencia, Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), págs. 541-555.

GRASSI, Roberta (2004), “Workshop: analisi degli errori in produzioni scritte di ispanofoni e implicazioni didattiche”, en C. GHEZZI, F. GUERRINI y P. MOLINELLI (eds.), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Perugia, Guerra Edizioni, págs. 251-274.

GRIFFITHS, Carol (2008), *Lessons from good language learners*, Cambridge, Cambridge University Press.

GRUPPO DI LAVORO PER L'ITALIANISTICA, Universidad Autónoma de Barcelona (1990), “Hipótesis para un estudio contrastivo”, *Revue de Phonétique Appliquée (ReVPL)*, 95-97, págs. 185-190.

GUERRERO, María C. M. de (1994), “Form and functions of inner speech in adult second language learning”, en J. P. LANTOLF y G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Hillsdale NJ, Ablex, págs. 83-115.

GUERRERO, María C. M. de y Olga S. VILLAMIL (1994), "Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision", *The Modern Language Journal*, 78, (4), págs. 484-496.

GUERRERO, María C. M. de (1996), "Krashen's i + 1 and Vygotsky's ZPD: really two very different notions", *TESOL-GRAM* 9, p. 9.

GUERRERO, María C. M. de (1999), "Inner speech as mental rehearsal: the case of advanced L2 learners", *Issues in Applied Linguistics*, 10, págs. 27-55.

GUERRERO, María C. M. de y Olga S. VILLAMIL (2000), "Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision", *The Modern Language Journal*, 84, (1), págs. 51-68.

GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2001), *Problemi nell'acquisizione delle lingue affini: analisi dell'interlingua di studenti italofofoni di lingua spagnola*, Università degli Studi di Sassari [Tesi di Laurea].

GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2004), *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*, Tesis doctoral dirigida por M. Ángeles Álvarez Martínez, Universidad de Alcalá.

GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2005), "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español", *Estudios de lingüística*, 19, 2005, págs. 223-242.

HAWKINS, Eric W. (1999), "Foreign Language Study and Language Awareness", *Language Awareness*, 8, (3-4), págs. 124-142.

HEHMANN, Georg, Donatella PONTI DOMPÉ, Helmut BRAMMERTS y David LITTLE (eds.) (1997), *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, Torino, Trauben.

HEHMANN, Georg y Donatella PONTI DOMPÉ (eds.) (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben.

HEHMANN, Georg (2003), "Il tandem e-mail come offerta extracurriculare all'Università di Torino", en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs.157-164.

HÉRIZ RAMÓN, Ana Lourdes de (2003a), "El error visto por quien aprende español L2", *Rivista di Filologia e letterature ispaniche*, VI, págs. 357-365.

HÉRIZ RAMÓN, Ana Lourdes de (2003b), "¿Nos estaremos equivocando? Los errores en los dictados", en D. CARPANI (ed.), *En obras 2. El error: experiencias didácticas*, Salerno/Milano, Oèdipus, págs. 88-107.

HÉRIZ RAMON, Ana Lourdes de (2006), "Los errores de un desorden", en G. BAZZOCCHI y P. CAPANAGA (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bologna, Gedit, págs. 227-239.

HOLEC, Henri, David LITTLE y René RICHTERICH (1996), *Strategies in language learning and use: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

HYLAND, Ken y Fiona HYLAND (eds.) (2006), *Feedback in second language writing. Context and issues*, Cambridge, Cambridge University Press.

JACOBS, George (1998), "Cooperative learning or just grouping students: the difference makes a difference", en W. RENANDYA y G. JACOBS (eds.), *Learners and language learning*, Singapore, SEAMEO, págs. 145-171.

JAMES, Carl (1998), *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*, Essex, Longman.

JARVIS, Scott (2000), "Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon", *Language Learning*, 50, (2), págs. 245-309.

JARVIS, Scott (2002), "Bidirectional Transfer", *Applied Linguistics*, 23, (2), págs. 190-214.

KAPTELININ, Victor (1996), "Activity theory: implications for human-computer interaction", en B. NARDI (ed.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*, Cambridge MA, MIT Press, págs. 103-116.

KATERINOV, Katerin (1975), "L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 7, (2-3), págs. 17-67.

KELLERMAN, Eric (1978), "Giving learners a break: native language intuitions as a source of prediction about transferability", *Working Papers on Bilingualism*, 15, págs. 60-92.

KELLERMAN, Eric (1983), "Now you see it, now you don't", en S. GASS y L. SELINKER (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley Massachussets, Newbury House, págs. 112-134.

KELLERMAN, Eric (1995), "Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?", *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, págs. 125-150.

KELLERMAN, Eric (1997), "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 2, (1), págs. 58-145.

KEMMIS, Stephen y Robin McTAGGART (1988) *The Action Research Planner*, Deakin, Deakin University Press. Traducción española (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.

KINGINGER, Celeste (2002), "Defining the zone of proximal development in US foreign language education", *Applied Linguistics*, 23, págs. 240-261.

KINGINGER, Celeste (2008), "i + 1 # ZPD", *Foreign Language Annals*, 34, 5, págs. 417-425.

KÖTTNER, Markus (2002), *Tandem learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

KRASHEN, Stephen (1977), "The monitor model for adult second language performance" en M. BURT, H. DULAY y M. FINOCCHIARO (eds.), *Viewpoints of English as a second language*, New York, Regents, págs. 152-161. Traducción española: "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2" en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 143-152.

KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.

KUNSCHAK, Claudia, Heike PINTOR y Birgit STROTMANN (2007), "Language and Culture Exchange Inside and Outside the Classroom: Multilingual, Multicultural Experiences, Tandem and Beyond", en C. PERIÑÁN PASCUAL (ed.), *Revisiting Language Learning Resources*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, págs. 137-150.

KUPFERBERG, Irit (1999), "The cognitive turn of contrastive analysis: empirical evidence", *Language Awareness*, 8, (3-4), págs. 210-222.

KUUTTI, Kaari (1996), "Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research", en B. A. NARDI (ed.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*, Cambridge MA, MIT Press págs. 17-44.

LADO, Robert (1957), *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LAMY, Marie-Noëlle y Robin GOODFELLOW (1999), "'Reflective conversation' in the virtual language classroom", *Language Learning and Technology*, 2, (2), págs. 43-61.

LANTOLF, James P. y Gabriela APPEL (eds.) (1994), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ, Ablex.

LANTOLF, James P. y Alí ALJAAFREH (1995), "Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience", *International Journal of Educational Research*, 23, págs. 619-632.

LANTOLF, James P. (1997), "Language play and the acquisition of L2 Spanish", en W. R. GLASS y A. T. PÉREZ-LEROUX (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Volume 2: Production, Processing and Comprehension*, Somerville Massachusetts, Cascadilla Press.

LANTOLF, James P. (ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

LANTOLF, James P. y Steven L. THORNE (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael H. LONG (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- LASAGABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (2005), "Error correction: students' versus teachers' perceptions", *Language Awareness*, 14, (2-3), págs. 112-127.
- LATORRE, Antonio (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- LEE, Lina (2008), "Developing language fluency and accuracy through telecollaborative exchanges", *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, New York, 29th March, 2008.
- LEHTONEN, Tuula (2000), "Awareness of strategies is not enough: how learners can give each other the confidence to use them", *Language Awareness*, 9, (2), págs. 64-77.
- LEFFA, Vilson J. (2005), "Defining a CALL Activity", *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, 5, (2), págs. 337-355.
- LEFFA, Vilson J. (2009), "Vygotsky e o ciborgue", en R. H. SCHETTINI, M. C. DAMIANOVIC, M. M. HAWI y P. T. C. SZUNDY (eds.), *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*, São Paulo, Andross Editora, págs. 131-155.
- LEFFA, Vilson J. (2009), "CALL as Action", en R. VEIGA MARRIOTT; P. LUPIÓN TORRES (eds.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, London, IGI Global, págs. 39-52.
- LENARDUZZI, René (1999), "Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos itálofonos: el lexema verbal", en N. von Prellwitz et al. (eds.), *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Roma, Bulzoni Editore, págs. 243-256.
- LENNEBERG, Eric H. (1967), *The Biological Foundation of Language*, New York, John Wiley and Sons.
- LEONE, Paola (2009), "Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri teletandem", *Studi di Glottodidattica*, 1, págs. 90-106.
- LEOW, Ronald P. (2000), "A study of the role of awareness in foreign language behaviour. Aware versus unaware learners", *SSLA*, 22, págs. 557-584.
- LEWIS, Tim (2003), "Integrazione dell'apprendimento autonomo nel piano di studi: il modulo tandem all'Università di Sheffield", en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 117-123.
- LEWIS, Tim (2005), "The effective learning of language in Tandem", en J. A. COLEMAN y J. KLAPPER (eds.), *Effective learning and teaching in modern languages*, London, Routledge, págs. 165-172.

LIDZ, Carol S. (1991), *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*, New York, The Guilford Press.

LITTLEWOOD, William T. (1981), "Language variation and second language acquisition theory", *Applied Linguistics*, 2, (2), págs. 150-158.

LIGHTBOWN, Patsy M. (1998), "La importancia de la gestión del tiempo en la atención a la forma", en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen, págs. 193-212.

LINDBERG, Inger (2003), "Second Language Awareness: what for and for whom?", *Language Awareness*, 12, (3-4), págs. 157-171.

LITTLE, David (1997), "Language awareness and learner autonomy", *Language Awareness*, 6, (2-3), págs. 93-104.

LITTLE, David, Helmut BRAMMERTS, Karen KLEPPIN y Ana ORANGUREN (1997), "Autonomia del discente e consulenza al discente", en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ, H. BRAMMERTS y D. LITTLE (eds.), *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, Torino, Trauben.

LITTLE, David y Ema USHIODA (1998), "Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via email", *ReCALL* 10, 1, págs. 95-101.

LITTLE, David, Ema USHIODA, M. Christine APPEL, Klaus SCHWIENHORST, Breffni O'ROURKE y John MORAN (1999), "Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project" *CLCS occasional paper n. 55*, Dublin, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

LITTLE, David (2001), "Learner autonomy and the challenge of Tandem language learning via the Internet", en A. CHAMBERS y G. DAVIES (eds.), *ICT and language learning: a European perspective*, Lisse, Swets & Zeitlinger, págs. 29-38.

LITTLE, David (2002), "Learner autonomy: some theoretical perspectives and their practical implications", en P. EVANGELISTI y C. ARGONDISSO (eds.), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere. Filosofia e attuazione nelle università italiane*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, págs. 17-29.

LITTLE, David (2003), "Imparare le lingue in tandem e autonomia dell'apprendente", en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino, Trauben, págs. 21-27.

LONG, Michael (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology," en K. DE BOT, R. GINSBERG y C. KRAMSCH (eds.), *Foreign language research in a cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, págs. 39-52.

LONG, Michael (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en W. RITCHIE y T. BHATIA (eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, págs. 413-468.

LÓPEZ ALONSO, Covadonga y Arlette SÉRE (2002), “Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo”, *Carabela*, 52, págs. 5-22.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (ed.) (1994), *Lingüística general y aplicada*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

LÓPEZ VALVERDE, María Dolores (2002), “La fosilización de algunos errores de los alumnos de lengua materna italiana”, *Frecuencia-L*, 19, Madrid, Edinumen, págs. 11-15.

LUNDSTROM, Kristi y Wendy BAKER (2009), “To give is better than to receive: the benefits of peer review to reviewer’s own writing”, *Journal of Second Language Writing*, 18, págs. 30-43.

MACKEY, Alison y Charlene POLIO (eds.) (2009), *Multiple perspectives on interaction*, New York, Routledge.

MARIANI, Luciano y Graziella POZZO (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.

MAZZOTTA, Patrizia (1996), *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica Editrice.

MARTÍN DEL REY, María Antonia (2004), *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Memoria de licenciatura, Universidad de Salamanca.

MATTE BON, Francisco (2004), “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia”, en *Revista redELE*, 0, <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

MATTEUCCI, Rossana y Luisa PANICHI (2002), “On the road from spontaneity to autonomy. The Tandem experience in Pisa”, en P. EVANGELISTI y C. ARGONDIZZO (eds.), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere. Filosofia e attuazione nelle università italiane*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, págs. 301-312.

MATTEUCCI Rossana y Luisa PANICHI (2009), “Consapevolezza linguistica e culturale nell'apprendimento in Tandem: analisi di un'esperienza didattica e alcune riflessioni teoriche”, en D. COPPOLA (ed.), *Parlare, comprendersi e interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici Editore, págs. 145-161.

MAZZA, Aldo y Klaus CIVEGNA (eds.), *Lingue e culture in Tandem - Spracherwerb und interkultureller Austausch VIII International Tandem Congress*, Bolzano, Alpha & Beta.

McLAUGHIN, Barry (1978), “The monitor model: some methodological considerations”, *Language Learning*, 28, (I), págs. 69-83. Traducción española: “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor”, en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 153-176.

McNIFF, Jean y Jack WHITEHEAD (2002), *Action-research: principles and practice*, London/New York, Routledge.

McPARTLAND, Jackie (2003), “Processi d’acquisizione delle lingue in tandem: studio di due casi concreti da un progetto di e-mail tandem”, en G. HEHMANN y D. PONTI DOMPÉ (eds.), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 139-144.

MERCER, Neil (2000), *Words & Minds*, London/New York, Routledge. Traducción española: (2001), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós.

MIATO, Lidio y Silvia ANDRICH (2003), *La didáctica inclusiva: organizzare l’apprendimento collaborativo metacognitivo*, Trento, Erickson.

MIGUEL APARICIO, Elena de; Marina FERNÁNDEZ LAGUNILLA; Flavia CARTONI (2000) (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife.

MONTES LÓPEZ, María (2001), “L’italiano degli spagnoli: analisi degli errori e orientamenti di gramática contrastiva”, en S. PORRAS (ed.), *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*, Valladolid, Universidad de Valladolid, págs. 549-555.

MONTRUL, Silvina (2004), *The acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and in adult L2 acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.

MORÁN MANSO, Mónica (1998), “La enseñanza del ELE con la metodología Tándem”, en T. JIMÉNEZ JULIA, M. C. LOSADA AIDREY y J. F. MÁRQUEZ CANEDA, con la colaboración de S. SOTELO DOCIO (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional ASELE. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998, Universidade de Santiago de Compostela, págs.411-418.

MORANT MARCO, Ricard (1994), “Morfología”, en A. LÓPEZ GARCÍA (ed.) *Lingüística general y aplicada*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

MORENO GARCÍA, Concha (2007), “Gramática y atención a la forma. Sentido y sensibilidad. 2ª parte”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 20, págs. 23-28.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2000), “Tandem learning”, en M. BYRAM (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and learning*, London, Routledge, págs. 595-597.

MUÑOZ LICERAS, Juana (1981), “Markedness and permeability in interlanguage systems” *Toronto working papers in linguistics*, 2, págs. 123-150.

MUÑOZ LICERAS, Juana (1985), “The role of intake in second language acquisition”, en S. GASS y C. G. MADDEN (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley – London – Tokyo, Newbury House, págs. 354-373.

MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.

- MUÑOZ LICERAS, Juana (2009), “La interlengua del español en el siglo XXI”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, (3), págs. 36-49.
- NAKUMA, Constancio K. (1998), “A new theoretical account of “fossilization”: implications for L2 attrition research”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, XXXVI, (3), págs. 247-256.
- NARDI, Bonnie A. (ed.) (1996), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*, Cambridge MA, MIT Press.
- NASSAJI, Hossein y Merrill SWAIN (2000), “A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles”, *Language Awareness*, 9, (1), págs. 34-51.
- NEMSER, William (1971), “Approximative systems of foreign language learners”, *IRAL-International Review of Applied Linguistics*, IX, (2), págs. 115-123. Traducción española: “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 51-61.
- NEVA, Carolina, María Landa BUIL, Beverly-Anne CARTER y Amina IBRAHIM-ALI (2010), “Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15, (24), págs. 75-102.
- NOBUYOSHI, John y Rod ELLIS (1993), “Focused communication tasks”, *English Language Teaching Journal*, 47, págs. 203-210.
- NORRIS, Jack y Lourdes ORTEGA (2000), “Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis”, *Language Learning*, 50, págs. 417-528.
- NUNAN, David (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ODLIN, Terence (1989), *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLDFATHER, Penny, Jane WEST, Jennifer WHITE y Jill WILMARTH (2001), *L'apprendimento dalla parte degli alunni. Didattica costruttivista e desiderio di imparare*, Trento, Erickson.
- O'MALLEY, J. Michael y Anna U. CHAMOT (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'ROURKE, Breffni (2005), “Form-focused interaction in online Tandem learning”, *CALICO Journal*, 22, (3), págs. 433-466.
- OTHA, Amy S. (2000), “Re-thinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar”, en J.

P. LANTOLF (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, págs. 51-78.

OXFORD, Rebecca (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House Publishers.

OXFORD, Rebecca (1997), "Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: three communicative strands in the language classroom", *The Modern Language Journal*, 81, 4, *Special Issue: Interaction, Collaboration and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers*, págs. 443-456.

PASTOR CESTEROS, Susana (2005), "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE", en M. A. CASTILLO CARBALLO (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, págs. 638-645.

PENMAN, Christine (2002), "Evaluating Tandem interactions", *Centre for Languages, Linguistics and Area Studies* en <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/411> [consulta: 31/03/2012].

PENMAN, Christine (2005), "Towards a holistic evaluation of communicative ability in tandem interactions", en C. PENMAN (ed.), *Holistic approaches to language learning*, Frankfurt, Peter Lang, págs. 187-199.

PICA, Teresa y Catherine DOUGHTY (1985), "The role of group work in classroom second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 233-248.

PICÓ, Eliseo, Gemma VERDÉS y Albert VILAGRASA (1989), "Las teorías implícitas, estrategias y preferencias de los estudiantes de E/SL en relación a su nivel de toma de riesgo. Algunas correlaciones e implicaciones pedagógicas", en R. FENTE GÓMEZ, A. MARTÍNEZ GONZÁLEZ; J. A. de MOLINA REDONDO (eds.), *Actas de las primeras jornadas pedagógicas y del I Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Madrid, noviembre de 1988, págs. 241-253.

PICCHI, Maria Cecilia (2000), "Esperienze di conversazione in lingua straniera a distanza con l'ausilio del computer", en A. CSILLAGHY y M. GOTTI (eds.), *Le lingue nell'università del Duemila*, Udine, Forum, págs. 185-196.

PIENEMANN, Manfred, Bruno DI BIASE; Satomi KAWAGUCHI y Gisela HAKANSSON (2005), "Processability, Typology Distance and L1 Transfer", en M. PIENEMANN (ed.) *Cross-linguistic aspects of processability theory*, Amsterdam, John Benjamins, págs. 85-116.

PORQUIER, Rémy (1984), "Interlingua e sistemi intermedi: da una concezione teorica alle implicazioni didattiche", en E. ARCAINI y B. PY (eds.) *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, págs. 127-157.

PRAHBU, N. S. (1987) *Second language pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

PRAT ZAGREBELSKY, María Teresa (2003), "Computer Learner Corpora, or How Can We Turn Our Students' Interlanguage into a Resource for EFL Research and Teaching?", *VIAL - Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 0, págs. 103-120.

PY, Bernard (1984), "A propos de la notion d'interlangue", *Tranel*, 1980, 1, [np]. Traducción italiana: "Alcune considerazioni sul concetto di interlingua" en E. ARCAINI y B. PY (eds.) *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, págs. 119-125.

QI, Donald y Sharon LAPKIN (2001), "Exploring the role of noticing in a three stage second language writing task", *Journal of Second Language Writing*, 10, págs. 277-303.

RICHARDS, Jack C., John PLATT y Heidi PLATT (1997), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London, Addison-Wesley Longman Limited. Versión española y adaptación de C. MUÑOZ LAHOZ y C. PÉREZ VIDAL (eds.), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (1997), Barcelona, Ariel.

RIGAMONTI, Daniela (2001), "La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes itálofonos de ELE", *Carabela*, 46, págs. 137-152.

RIGAMONTI, Daniela (2006), *Problemas de lingüística en la adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos*, Milano, LED.

RIJLAARSDAM, G. y M. COZUJIN (2000), "Stimulating awareness of learning in the writing curriculum", en A. CAMPS y M. MILIAN (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam, Amsterdam University Press, págs. 167-202.

RINGBOM, Håkan (1987), *The role of the first language in foreign language acquisition*, Philadelphia, Multilingual Matters.

RIZZARDI, Maria Cecilia (2000), "Percorsi di autoapprendimento per studenti di lingue", en A. Csillaghy y M. Gotti (eds.), *Le lingue nell'università del Duemila*, Udine, Forum, págs. 299-309.

ROEHR, Karen y Gabriela A. GÁNEM GUTIÉRREZ (2009), "The status of metalinguistic knowledge in instructed L2 learning", *Language Awareness*, 18, 2, págs. 165-181.

ROSANELLI, Maurizio (ed.) (1992), *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb. III International Tandem Congress*, Merano, Alpha & Beta.

ROST-ROTH, Martina (2006), "Imparare le lingue in Tandem: interazione e potenziale d'apprendimento", en A. MAZZA y K. CIVEGNA (eds.), *Lingue e culture in Tandem - Spracherwerb und interkultureller Austausch VIII International Tandem Congress*, Bolzano, Alpha & Beta, págs. 123-147.

SAINZ GONZÁLEZ, M. Eugenia (2006), “También/ anche: estudio semántico contrastivo”, en G. BAZZOCCHI y P. CAPANAGA (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. Bologna, Gedit, págs. 15-31.

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. (2004), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. (2006), “La fosilización: revisión conceptual”, en J. M. BUSTOS GISBERT, J. F. GARCÍA SANTOS, J. SANTIAGO DE GUERVÓS, J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS, M. MARTÍN MARTÍN, E. NATAL PRIETO y J. A. Torrijano (eds.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendizaje*, Salamanca, Luso-española de ediciones, págs. 11-58.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 369-389.

SCHACHTER, Jacquelyn (1993), “A new account of language transfer”, en S. GASS y L. SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*, Revised edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, págs. 32-46.

SCHMID, Stephen (1994a), *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.

SCHMID, Stephen (1994b), “Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate”, en A. GIACALONE RAMAT y M. VEDOVELLI (eds.), *Italiano lingua seconda e lingua straniera*, Roma, Bulzoni págs. 61-79.

SCHMID, Stephen (1995), “Morphological Naturalness in Spanish-Italian Interlanguages”, en H. PISHWA y K. MAROLDT (eds.), *The development of morphological systematicity. A cross-linguistic perspective*, Tübingen, Gunter Narr, págs. 263-291.

SCHMIDT, Richard W. (1990), “The role of consciousness in second language learning”, *Applied Linguistics*, 11, (2), págs. 129-158.

SCHMIDT, Richard W. (1994), “Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics”, *AILA Review*, 11, págs. 11-26.

SCHWIENHORST, Klaus (1998), “The ‘third place’- virtual reality applications for second language learning”, *ReCALL*, 10, (1=), págs. 118-126.

SCOTT, Virginia M. y María José de la FUENTE (2008), “What’s the problem? L2 learners’ use of the L1 during consciousness-raising form-focused tasks”, *The Modern Language Journal*, 92, (1), págs. 100–113.

SELINKER, Larry (1972), “Interlanguage”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, X, (3), págs. 209-231. Traducción española: “La interlengua”, en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 79-101.

SELINKER Larry y John LAMENDELLA (1978), “Two perspectives on fossilization in interlanguage learning”, *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, págs. 209-231.

SELINKER, Larry (1992), *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.

SELINKER, Larry y Usha LAKSHMANAN (1993), “Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle”, en S. GASS y L. SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*, Revisited edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, págs. 197-216.

SHARWOOD SMITH, Michael (1991), “Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner”, *Second Language Research*, 7, (2), págs. 118-132.

SKEHAN, Peter (2003), “Focus on form, tasks and technology” *Computer Assisted Language Learning*, 16, págs. 391-411.

SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2004), “La preposición ‘a’ ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fosilización por interferencia o error de competencia?”, *Cuadernos de Investigación Filológica*, 2003-2004, (29-30), págs. 269-284.

SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2005a), “Asimilación de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/LE: estrategias, errores y posibles causas”, en M. ARRIAGA FLÓREZ et al. (eds.), *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas, Tradiciones y Traducciones. Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Italianistas*, I, Sevilla, Arcibel, págs. 705-716.

SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2005b), “Las preposiciones en español, con referencia específica a aprendices italianos”, en A. CARCEDO GONZÁLEZ (ed.), *Documentos de Español Actual* 6-7, Turku, Universidad de Turku, págs. 127-146.

SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2006), “Los errores sistemáticos como evidencia de estadios de aprendizaje: asimilación de la preposición italiana *da* por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/L2”, en M. VILLAYANDRE LLAMAZARES (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León, págs. 1770-1787.

SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2007), “Dificultades de las preposiciones propias italianas con valor temporal para aprendiz hispanohablante”, en F. SAN VICENTE (ed.),

Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano, Bologna, Clueb, págs. 123-148.

STORCH, Neomy y Gillian WIGGLESWORTH (2003), “Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?”, *TESOL Quarterly*, 37, págs. 760-770.

SVALBERG, Agneta (2007), “Language awareness and language learning: state-of-the-art article”, *Language Teaching*, 40, págs. 287-308.

SVALBERG, Agneta (2009), “Engagement with language: interrogating a construct”, *Language Awareness*, 18, (3), págs. 242-258.

SWAIN, Merrill (1985), “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, en S. GASS y C. MADDEN (eds.), *Input and second language acquisition*, Rowley Massachussets, Newbury House, págs. 235-252.

SWAIN, Merrill (1998), “Atención a la forma a través de la reflexión consciente” en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen.

SWAIN, Merrill (2000), “The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue”, en J. P. LANTOLF (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, págs. 97-114.

SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (2000), “Task-based second language learning: The uses of the first language”, *Language Teaching Research*, 4, págs. 251-274.

SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (2001), “Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects”, en M. BYGATE, P. SKEHAN y M. SWAIN (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*, Harlow, Longman, págs. 99-118.

SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (2002), “Talking it through: two French immersion learners’ response to reformulation”, *International Journal of Educational Research*, 37, (3/4), págs. 284-304.

TARONE, Elaine (1982), “Systematicity and attention in interlanguage”, *Language Learning*, 32, págs. 69-82.

TARONE, Elaine (1983), “On the variability of interlanguage systems”, *Applied Linguistics*, 4, (2), págs. 142-164. Traducción española: “La variabilidad de la interlengua”, en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 263-292.

TARONE, Elaine (1988), *Variation in Interlanguage*, London, Edward Arnold.

TOMLIN, Russell S. y Victor VILLA (1994), “Attention in cognitive science and second language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, págs. 183-203.

TOPPING, Keith (1997), *Tutoring: l'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.

- TORRIJANO PÉREZ, José Agustín (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco Libros.
- TROMBETTA, Carlo y Loredana ROSIELLO (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.
- TRUSCOTT, John (1998), “Noticing in second language acquisition: A critical review”, *Second Language Research*, 14, (2), págs. 103-135.
- TURNBULL, Miles y Jennifer DAILEY-O’CAIN (2009), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters.
- USHAKOVA, Tatiana N. (1994), “Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach”, en J. P. LANTOLF and G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Hillsdale NJ, Ablex, págs. 135-156.
- USCHI, Félix (2005), “E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches”, *ReCALL*, 17, (1), págs. 85-100.
- USHIODA, Ema (2000), “Tandem language learning via-email: from motivation to autonomy”, *ReCALL*, 12, (2), págs. 121-128.
- VAN DE CRAATS, Ineke (2002), “The Role of the Mother Tongue in Second Language Learning”, *Babylonia*, 2002, 10, (4), págs. 19-22.
- VAN DER VEER, René y Jaan VALSINER (1991), *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*, Oxford, Blackwell.
- VAN LIER, Leo (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*, *Applied linguistics and language study*, New York, General Editor C.N. Candlin, Longman.
- VAN LIER, Leo (2002), “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas” en J. M. COTS y L. NUSSBAUM (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, págs. 33-53.
- VAN PATTEN, Bill (1990), “Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness”, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, (3), págs. 287-301.
- VAN PATTEN, Bill y Teresa CADIerno (1993a), “Explicit instruction and input processing”, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, (2), págs. 225-243.
- VAN PATTEN, Bill y Teresa CADIerno (1993b), “Input processing and second language acquisition. A role for instruction”, *The Modern Language Journal*, 77, págs. 45-57.
- VAN PATTEN, Bill (1996), *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood NJ, Ablex.

- VASSALLO, Maria Luisa y João A. TELLES (2006), “Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives” en *The ESPEcialist*, 25, (1), págs.1-37.
- VASSALLO, Maria Luisa (2006), “Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell’azione in un tandem in presenza italiano-portoghese”, *Revista de italianística* XII, São Paulo, págs. 65-114.
- VÁZQUEZ, Graciela (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- VEGGETTI, Maria Serena (2004), *L’apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Roma, Carocci.
- VIÁFARA GONZÁLEZ, John Jairo y Mg. Judith Aleida ARIZA ARIZA (2008), “Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés”, *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 13, (19), págs. 173-209.
- VILLAMIL, Olga y María C. M. de GUERRERO (1996), “Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour”, *Journal of Second Language Writing*, 5, (1), págs. 51-75.
- VILLAMIL, Olga S. y María C. M. de GUERRERO (1998), “Assessing the impact of peer revision on L2 writing”, *Applied Linguistics*, 19, págs. 491-514.
- VINAGRE LARANJERA, Margarita y Cristina MAÍLLO BELDA (2007), “Focus on Form in On-line Projects: Linguistic Development in E-mail Tandem Exchanges”, en C. PERIÑÁN PASCUAL (ed.), *Revisiting Language Learning Resources*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, págs. 91-112.
- VINAGRE LARANJERA, Margarita (2008a), “El desarrollo lingüístico y la corrección de errores en el aprendizaje colaborativo en línea”, *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo>
- VINAGRE LARANJERA, Margarita y María LERA (2008b), “The role of Error Correction in Online Exchanges”, en F. ZHANG (ed.), *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*, London UK/Hershey PA USA, IGI Global, págs. 326-341.
- VINAGRE LARANJERA, Margarita (2008c), “Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges”, *Computers & Education*, 50, (3), págs. 1022-1036.
- VOGEL, Klaus y Simone VOGEL (1986), “L’interlangue et la personnalité de l’apprenant”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, XXIV, (1), págs. 48-68.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge Massachussets, Harvard University Press. Traducción italiana del inglés: *Il processo cognitivo* (1987), Torino, Bollati Boringhieri.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič (1986), *Thought and Language*, Massachusetts Institute of Technology, Baskerville, Achorn Graphic Services. Traducción italiana: (1998), *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, Bari, Laterza.

WARDHAUGH, Richard (1970), "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quarterly* 4, págs. 123-136. Traducción española: "La hipótesis del análisis contrastivo", en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, págs. 41-49.

WARE, Paige D. y Robert O'DOWD (2008), "Peer feedback on language form in telecollaboration", *Language Learning and Technology*, 12, (1), págs. 43-63.

WARSCHAUER, Mark (ed.) (1996), *Telecollaboration in foreign language learning*, University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, University of Hawaii at Manoa.

WARSCHAUER, Mark (1997), "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice", *The Modern Language Journal*, 1, (4) *Special Issue: Interaction, Collaboration and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers*, págs. 470-481.

WARSCHAUER, Mark y Richard KERN (2000), *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

WELLS, G. (1998), "Using L1 to Master L2: A response to Anton and DiCamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom", *Canadian Modern Language Review*, 54, págs. 343-353.

WENDEN, Anita, (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.

WERTSCH, James V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press.

WHIGHAM, Charlotte y K. CARRARO (2002), "Il valore della cooperazione e dell'interdipendenza nella didattica delle lingue", en C. TAYLOR TORSELLO y R. GUERINI (eds.), *Innovazioni nell'apprendimento linguistico con il supporto del C.L.A.*, Padova, CLEUP, págs. 151-164.

WHITE, Cynthia (2007), "Focus on the language learner in an era of globalization: tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching", *Language Teaching*, 40, págs. 321-326.

WHITE, Lydia (1993), "Universal Grammar: is it just a new name for old problems?", en S. GASS y L. SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*, Revised edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, págs. 217-232.

WHITE, J. Patrick (1998), "Atraer la atención de los aprendientes. Un estudio sobre el realce tipográfico del input", en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen, págs. 99-126.

WHITEHEAD, Jack (1989), "How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge", *British Educational Research Journal*, 15, (1), págs. 3-17.

WILLIAMS, Jessica (2001), "Learner-generated attention to form", en R. ELLIS (ed.), *Form-focused instruction and second language learning*, Malden MA, Blackwell, págs. 303-346.

WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1997), *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.

WINDSCHITL, Mark (2002), "Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers", *Review of Educational Research*, 72, (2), págs. 131-175.

WOODIN, Jane (1997), "Che cosa posso fare per avere buoni rapporti con il mio partner?" en G. HEHMANN, D. PONTI DOMPÉ, H. BRAMMERTS y D. LITTLE (eds.), *Guida per imparare le lingue in tandem via Internet*, Torino, Trauben, págs. 74-84.

WOODIN, Jane (2003), "Incoraggiare la competenza interculturale nell'apprendimento in tandem", en G. HEHMANN, y D. PONTI DOMPÉ (eds.) (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben, págs. 47-51.

ZAPATA, Gabriela y Antonio JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2000), "Vygotsky's zone of proximal development in e-mail and face-to-face L2 Spanish peer reviews". Conference presentation at the Modern language Association (Panel 730: Feedback and Language Learning), Washington D.C., December 30, 2000. No publicado y resumido en J. P. LANTOLF y S. L. THORNE (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press. págs. 254-260.

SITOGRAFÍA

<http://www.learningpaths.org> *Tante vie per imparare*, al cuidado de Luciano Mariani, Milán.

<http://www.esngenova.it/en/node/656> *Progetto Tandem Erasmus Student Network*, Università degli Studi di Genova.

<http://www.esn.polimi.it/projects.php?id=tandemita> *Progetto Tandem Erasmus Student Network*, Politecnico di Milano.

<http://assi.unipr.it/it/content/tandem> *Erasmus Student Network* de la Università degli Studi di Parma.

<http://www.cla.units.it/limbo/index.php?option=content&task=view&id=32&catid=33&Itemid=49> - *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università degli Studi di Trieste.

<http://web.unife.it/centro/cla/tandem.html> *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università di Ferrara.

http://www.centrolinguistico.uniparthenope.it/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=29 del *Centro d'Ateneo per i Servizi Linguistici*, Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

http://www.cila.unior.it/index.php?option=com_content&view=article&id=561&Itemid=590&lang=it del *CILA*, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

<http://www.cla.unina.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/230> *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università degli Studi di Napoli Federico II.

<http://www.cla.unimore.it/projects/tandem.php> *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

<http://cluss.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=4&sez1=35&sez2=0&art=35> *Centro Linguistico*, Università per Stranieri di Siena.

<http://www.cilta.unibo.it/NR/rdonlyres/18BA4C69-91CB-40B3-97FE-7E66C7CCB471/190527/librettocorrettopersito.pdf> *Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata*, Università degli Studi di Bologna.

http://www.cli.unipi.it/corsi/corsi/index_html/tandem *Centro Linguistico Interdipartimentale*, Università di Pisa.

<http://www.cla.unifi.it/tandem.html> *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università degli Studi di Firenze.

http://cla.unica.it/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=150 *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università degli Studi di Cagliari.

<http://claweb.cla.unipd.it/cla/tandem.html> *Centro Linguistico d'Ateneo*, Università degli Studi di Padova.

<http://cla.unical.it/index.php/it/servizi/conversare-in-tandem.html> *Centro Linguistico di Ateneo*, Università della Calabria.

<http://www.cla.uniroma3.it/Tandem-IT.aspx> *Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi Roma Tre.*

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de> *Tandem Server, Universidad de Bochum*

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html> *Language Learning in Tandem Bibliography*, al cuidado de Helmut Brammerts.

ÍNDICE DE LAS SIGLAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de los Errores
ALAO	Aprendizaje de Lenguas Asistido por el Ordenador (traducción española de CALL - Computer Assisted Language Learning)
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CLE	Conocimiento Lingüístico Explícito
CLI	Conocimiento Lingüístico Implícito
CMO	Comunicación Mediada por el Ordenador (traducción española de CMC – Computer Mediated Communication)
CONG	Estrategia de Congruencia (Modelo de Schmid)
CORR	Estrategia de Correspondencia (Modelo de Schmid)
DAL	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (Chomsky)
DIF	Estrategia de Diferencia (Modelo de Schmid)
ELE	Español como Lengua Extranjera
ETR	Electronic Tandem Resources
GC	Grupo de Control
GE	Grupo Experimental
GU	Gramática Universal
HN	Hablante Nativo
HNN	Hablante No Nativo
IL	Interlengua
ILESP	Interlengua del Español
ILITA	Interlengua del Italiano
ILE	Italiano como Lengua Extranjera
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Meta
LO	Lengua Objeto de estudio
L1	Lengua materna
L2	Lengua segunda
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MEP	Multiple Effects Principle – Principio de los Efectos Múltiples
MOO	Multi-User Domain Object Oriented - Dominio Polifunción Orientado al Objetivo
OC	Otro Conocimiento
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo