



Universidad de Oviedo
Centro Internacional de Postgrado

Renáta Kovács

**La rentabilidad del error en el aprendizaje
de lenguas afines: italiano y español**
En torno a los falsos amigos en situaciones comunicativas

Trabajo de Fin de Máster dirigido por el Dr. Álvaro Arias Cabal y la Dra. Rosa María Medina Granda

Máster Universitario Internacional en Lengua Española y Lingüística

Curso 2013/2014

Renáta Kovács

La rentabilidad del error en el aprendizaje de lenguas afines: italiano y español

En torno a los falsos amigos en situaciones comunicativas

Declaración de originalidad

Oviedo, 22 de julio de 2014.

Por medio de la presente, declaro que el presente trabajo que presento titulado *La rentabilidad del error en el aprendizaje de lenguas afine: italiano y español* para su defensa como Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística de la Universidad de Oviedo es de mi autoría y original.

Así mismo, declaro que, en lo que se refiere a las ideas y datos tomados de obras ajenas a este Trabajo de Fin de Máster, la fuentes de cada uno de estos ha sido debidamente identificada mediante nota a pie de página, referencia bibliográfica e inclusión en la bibliografía o cualquier otro medio adecuado.

Declaro, finalmente, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanción por la Universidad de Oviedo y, en su caso, por el órgano civil competente, y asumo mi responsabilidad ante cualquier reclamación relacionada con la violación de derechos de propiedad intelectual.

Fdo.: Renáta Kovács

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo trataremos de explicar el origen de los *errores* provenientes de los *falsos amigos* producidos por la interacción de dos lenguas afines, italiano y español, que pueden darse en diferentes situaciones comunicativas. Nuestra atención se centrará en aquellos *falsos amigos* con los que han de enfrentarse los hispanohablantes a la hora de aprender el italiano.

Las lenguas afines en el ámbito románico son lenguas derivadas del latín que comparten un gran número de palabras y estructuras. Entre estas lenguas el parentesco entre el español y el italiano es uno de los más estrechos, debido a la semejanza de los sistemas vocálicos, las correspondencias estructurales y las numerosas coincidencias léxicas. Esta es la razón por la cual, al comenzar el aprendizaje, los estudiantes tienen la sensación de comprender la otra lengua y poderla hablar con relativa facilidad. Sin embargo, a medida que se va profundizando en el contacto, se descubren disimetrías considerables (CALVI 2004: 1).

En vista de esto, los españoles que empiezan a estudiar el italiano parten con una gran ventaja, puesto que, sin saber hablar italiano, son capaces de entenderlo gracias a la “intercomprensión” que se da entre ellos. Por “intercomprensión” entendemos la capacidad que tiene un hablante de entender la lengua de los demás de su misma familia lingüística (en nuestro caso la familia románica) sin necesidad de hablarla. La intercomprensión es un método de comunicación importante para la política de aprendizaje de lenguas, porque permite evitar el recurso a una tercera lengua entre dos personas que hablan lenguas próximas. En el contexto europeo, esto reviste una especial importancia. En este método el esfuerzo de comunicación se centra en las capacidades de recepción de la lengua extranjera (leer y escuchar) y deja entre paréntesis las de la producción en lengua extranjera (hablar y escribir).

De acuerdo con esto, un español, por ejemplo, sería capaz de entender un artículo de un periódico italiano, pudiendo suceder lo mismo a la inversa. Esto, en primer lugar, se debe al hecho de que el español y el italiano comparten, entre otras cosas, un amplio número de vocabulario compuesto por los llamados *internacionalismos* (palabras que están presentes en un gran número de lenguas con una expresión similar y que comparten significado), así como por una abundante cantidad de palabras que son comunes a la familia lingüística románica: el llamado *vocabulario panrománico*. En segundo lugar, la intercomprensión no se da entre el italiano y el español solo por ser lenguas románicas y por la gran cantidad de léxico compartido, pues ocurriría lo mismo con el español y el francés, sino que morfológicamente y gramaticalmente guardan una semejanza considerable y, especialmente, la fonética de ambas facilita la comprensión desde los primeros contactos con la lengua. Hay unas peculiaridades que hacen que ambas lenguas se muestren, en un primer acercamiento más fáciles, pero esto sería propio de un trabajo distinto.

De acuerdo con Eurocom¹, la práctica de la intercomprensión en la enseñanza de lenguas facilita el aprendizaje, algo que es importante en el comienzo del proceso de

¹ El Eurocom y particularmente el Eurocomrom, son uno de los métodos pedagógicos de intercomprensión de lenguas. Estos métodos son relativamente recientes o están todavía en elaboración. Difieren unos de otros por el

adquisición de una lengua extranjera por muy afín que esta sea: que el primer contacto con dicha lengua sea una experiencia positiva, a saber, la de un *feedback emocional*. Debido a esto será posible finalmente que el alumno desarrolle competencias activas (hablar y escribir) de la lengua extranjera.

Cabe señalar que, las analogías muchas veces resultan ser engañosas. Saussol (1978) define de la siguiente manera la relación entre el italiano y el español:

La afinidad italiano-español es [...] un factor superficial, basado más que nada en semejanzas externas, y [...] es una máscara con la que frecuentemente se ocultan falsas correspondencias, incluso en ocasiones en que la identidad parece total desde punto de vista morfológico y léxico (SAUSSOL 1978 *apud* FRANCESCONI 2010:10).

Teniendo en cuenta todo esto, aunque al principio del aprendizaje sea preferible llamar la atención de los alumnos sobre las analogías, es importante advertirles también de que en el caso de lenguas muy afines como el español y el italiano, hay también notables diferencias. De hecho, es conveniente contar desde el primer momento de aprendizaje con las disimetrías entre ambas lenguas, que dan lugar a un número considerable de *errores* que derivan de esa aparente semejanza (FRANCESCONI 2008: 10).

Por ello, consideramos que es importante tomar una actitud consciente de estas divergencias, tal como señala Greco (2006: 2)

[...] el proceso de aprendizaje de lenguas afines se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia.

A lo largo de nuestro trabajo intentaremos mostrar que se puede sacar provecho de los *errores* derivados de estas falsas analogías entre italiano y español. Además, como explicaremos más adelante, consideramos que la mayoría de los errores son fruto de un trabajo inteligente, es decir, son producto de *transferencias*.²

Teniendo en cuenta esto, pretenderemos hacer ver de qué manera influye el español como lengua materna en la producción de los *errores* en italiano. Pensamos que es provechoso analizar estos *errores* enfocándolos sobre todo desde el punto de vista de la eficacia comunicativa. De este modo, consideraremos *errores* aquellas producciones e interpretaciones que, en cierta medida, dificultan la comprensión en situaciones comunicativas.

Sin embargo, antes de detenernos en este tipo de casos, creemos que es indispensable aclarar el concepto de *error*; los diferentes puntos de vista acerca de ello; y los fenómenos fundamentales que tienen que ver con la adquisición de las lenguas afines y con la producción de los *errores*.

Nuestro objetivo entre otros, es brindar un estado de la cuestión sobre el concepto de *error* basándonos principalmente en las teorías de Corder, quien ofrece una concepción positiva del *error*. Debido a sus aportaciones, se empieza a ver el *error* como un producto *creativo* del alumno, que en su propia interlengua constituye una manifestación

destinatario al que se dirigen (estudiantes, profesionales en formación...), por el círculo de lenguas que enseñan y por el soporte que utilizan (cursillos, redes en línea, portales de Internet...). Los equipos de investigadores y de quienes elaboran material didáctico se centran en estos momentos en desarrollar dos ámbitos prometedores: por una parte, la extensión de la capacidad de lectura a la capacidad de escucha y, por otra parte, el paso, mediante la misma metodología, a otras familias de lenguas diferentes de la del estudiante.

² Explicaremos detalladamente este concepto en el capítulo 4 del presente trabajo.

imprescindible y necesaria del proceso del aprendizaje, ya que las tareas de identificación y análisis del error contribuyen a su progresiva eliminación. De este modo, de acuerdo con la teoría de Corder, los errores pueden ser analizados como índices de los estadios por los cuales pasa el aprendiente, y que no se evitan a través de la corrección continua. Son pasos obligatorios y no algo que debe ser erradicado. Durante el proceso de aprendizaje con el pasar de un estadio a otro, las hipótesis formadas acerca de la lengua por el alumno se van acercando cada vez más a la lengua estudiada.

La división del trabajo será la siguiente: Después de esta introducción, en el segundo capítulo abordaremos el concepto de *error* y las teorías que existen sobre su consideración. En el tercer capítulo describiremos los fenómenos responsables de la producción del *error*. Consideramos importante aclararlos, porque son indispensables para entender el origen del *error*. A continuación, en el cuarto capítulo, al tratar las *transferencias léxicas* definiremos detenidamente la noción de *cognados*, *falsos amigos* y *dobletes*, que desempeñan un papel capital en el aprendizaje de lenguas afines. En el quinto capítulo, propondremos una clasificación de los *falsos amigos* y analizaremos algunos ejemplos desde el punto de vista contrastivo, situándolos en situaciones comunicativas concretas. Nos centraremos en los usos semejantes y diferentes de estos *falsos amigos* entre las dos lenguas, explicando el porqué de las producciones e interpretaciones erróneas originadas por ellos. En la última parte de nuestro trabajo propondremos una posible clasificación y análisis con una aproximación didáctica de estos tipos de errores basándonos en la parte teórica expuesta en los capítulos anteriores.

2. EN TORNO AL CONCEPTO DE 'ERROR'

2.1. ¿QUÉ SON LOS ERRORES?

En la mayoría de los casos, el error en la enseñanza de las lenguas se define simplemente como una desviación de la norma en un sistema lingüístico. Nosotros proponemos la definición de Blanco (2002), que es más compleja:

El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural y pragmática, y de una gran variedad de tipos más. (BLANCO 2002: 15)

Consideramos muy interesante esta definición porque, generalmente, al definir el concepto de *error* en el ámbito de la enseñanza, se suelen tomar en cuenta solo los usos lingüísticos incorrectos. Sin embargo, son dignos de la misma importancia los errores culturales y pragmáticos, ya que a veces son ellos los que originan confusión en determinadas situaciones comunicativas.

Veamos a continuación dos posibles enunciados para examinar el efecto que produce el error:

En un trabajo; el obrero inmigrante se dirige al capataz o al jefe:

–Oye, súbeme el sueldo.

–Por favor, ¿poder hablar? Yo preguntar a usted la aumentación. (FERNÁNDEZ 1995: 213)

Podemos observar que el primer enunciado es correcto pero no es adecuado a la situación. Mientras que el segundo tiene errores lingüísticos pero, desde el punto de vista pragmático, es adecuado. En este caso es el error pragmático el que cuenta y el que puede comportar posibles consecuencias. De acuerdo con Fernández (1995: 213), si se aprende una lengua, el criterio de *adecuación* muchas veces resulta ser más importante que el de *corrección*. Del mismo modo serán más graves los errores que distorsionen la comunicación. Es este, entre otros, el caso de los errores léxicos.

Nos gustaría recordar a este respecto la tesis de D. Hymes (1971) en relación a la adecuación comunicativa. Este autor señala la importancia del criterio de adecuación incluso en el aprendizaje de la lengua materna así como en el aprendizaje de una segunda lengua.

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma. (HYMES 1971 y 1995 *apud* SANTOS GARGALLO 2010: 31)

De acuerdo con esto, podemos constatar que la corrección gramatical no es suficiente para una comunicación efectiva ni tampoco es indispensable, como hemos visto en todo lo hasta aquí referido. De hecho, muchas veces, cuando tratamos los errores en el aula, tendemos a pensar en errores de tipo gramatical. Como hemos mostrado anteriormente, desde el enfoque comunicativo, estos errores no son tan relevantes.

Más llamativos pueden ser los errores, de tipo léxico-semántico, que tienen que ver muchas veces con factores culturales y pragmáticos, y pueden causar malentendidos y dificultar el acto comunicativo.

2.2. ERRORES GRAMATICALES Y ERRORES LÉXICO-SEMÁNTICOS

Consideramos que toda producción oral o escrita que es capaz de ser interpretada por el interlocutor es correcta, aunque contenga errores gramaticales. Todo enunciado se ubica en un determinado contexto que ayuda a su comprensión. No obstante, uno de los campos más espinosos puede ser precisamente el del léxico, pues está estrechamente unido, como venimos diciendo, a cuestiones pragmáticas. El uso no adecuado de un término o expresión puede dificultar la fluidez de la comunicación. De acuerdo con Zhang (2011: 88), un enunciado gramaticalmente correcto puede ser erróneo o inapropiado en ciertos contextos, como hemos señalado anteriormente.

Mostraremos a continuación dos ejemplos de fallos producidos por un español que empieza a estudiar italiano:

Entra un español en una tienda que vende objetos para el hogar en Italia para comprar toallas y dice lo siguiente:

- *Buongiorno, ho bisogno un asciugamano.
- Buongiorno, ho bisogno di una tovaglia grande.

En el primer ejemplo, el alumno comete un fallo gramatical porque prescinde del uso de la preposición *di*. En italiano la construcción *avere bisogno* rige la preposición *di*. El alumno utiliza la expresión sin preposición porque la forma equivalente a *avere bisogno di* en español es *necesitar*, que no exige ninguna preposición: *Necesito una toalla*. Sin embargo, todos los italianos entienden lo que quiere comunicar el emisor, y por ello el uso gramaticalmente incorrecto de la expresión no obstaculiza la comprensión del enunciado, porque el error es gramatical y no léxico que afectaría al contenido.

Ahora bien, en la segunda oración, la equivocación causa un malentendido porque la palabra utilizada por el hablante tiene un significado distinto del que pretendía transmitir: la dependienta italiana dirigirá al cliente español hacia los manteles en vez de hacia las toallas. Después de haberse dado cuenta de eso, el emisor tendrá que explicar que lo que en realidad necesitaba era una *toalla*, que en italiano corresponde a *asciugamano*. En este caso el interlocutor necesita una aclaración y hará preguntas para solucionar la duda.

Fernández afirma que son los errores léxicos y discursivos los que pueden llegar a distorsionar el mensaje u obstaculizar la comunicación y no necesariamente los errores gramaticales (FERNÁNDEZ 1997: 31).

De acuerdo con Budai (2006: 10), cabe observar que a los hablantes u oyentes no nativos generalmente les resultan más evidentes los errores gramaticales, y que los oyentes nativos son más sensibles a los errores léxico-semánticos.

2.3. LOS ERRORES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Según las consideraciones de Santos Gargallo (2010: 27), ante el concepto de *error* existen dos actitudes distintas: (a) la de aquellos que consideran que los errores cometidos durante el aprendizaje deben ser erradicados a toda costa y defienden además que la corrección idiomática es fundamental y para lograrla es indispensable corregir estos errores de manera sistemática; y (b) la actitud de aquellos que mantienen que el objetivo de una comunicación, de un enunciado, es transmitir un mensaje que, por defectuoso que sea, puede resultar eficaz mientras nuestro interlocutor nos entienda y

pueda reaccionar. Para estos, los errores son un elemento positivo e inevitable que forma parte del proceso de la adquisición.

No obstante, y según Zhang (2011: 89), cabe recordar que, aunque se considere que los errores son inevitables en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, muchas veces esta apreciación queda contemplada solo en el plano teórico, porque en la práctica todavía no se sabe muy bien cómo tratarlos.

Aunque no es deseable comparar el aprendizaje de una segunda lengua con el aprendizaje de la lengua materna, podemos encontrar procesos mentales muy similares en ambos casos. Si observamos a un niño que imitando su entorno intenta apropiarse de su lengua materna, veremos que también comete muchos errores, ya que, está formulando hipótesis acerca del funcionamiento de su lengua (CORDER 1981: 11).

El hecho de formular hipótesis sobre la lengua materna incurriendo así en errores, se considera como algo natural e imprescindible para aprender el idioma. Teniendo en cuenta esto, es lógico que un niño conjugue un verbo irregular según la forma regular, porque intenta aplicar de manera deductiva una determinada regla previamente aprendida. De la misma manera deberían considerarse también los errores que cometen los alumnos que están aprendiendo una segunda o tercera lengua (FERNÁNDEZ LÓPEZ 1995: 208).

Corder (1981: 10), de hecho, denomina este proceso que conlleva a la producción de errores *Hypothesis-testing* (*Comprobación de hipótesis*) que consiste en formular hipótesis erróneas sobre fenómenos lingüísticos. Los errores que aparecen en la producción de los aprendices revelan sus hipótesis sobre cómo funciona la lengua que estudian. Este proceso consiste en aplicar reglas anteriormente aprendidas, apoyándose en experiencias previas.

Para ilustrar el concepto mostramos el diálogo entre un niño y una madre, registrado por Corder (1981), que permite a este autor confirmar el hecho de que se pueden observar procesos similares en la actitud del niño durante el aprendizaje de la lengua materna y el de un aprendiz de una segunda lengua.

Mother: Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?

Child: *Yes, I showed him.

Mother: You what?

Child: I showed him.

Mother: You showed him?

Child: *I seed him.

Mother: Ah, you saw him.

Child: Yes, I saw him. (CORDER 1981: 11)

En este diálogo se puede observar el proceso de formulación de hipótesis por parte del niño sobre las normas del funcionamiento de la lengua materna. La madre pregunta al niño si Billy ha cortado los huevos para el desayuno. El niño intenta contestar a la pregunta pero no logra expresarse de manera correcta y comete errores.

El niño parece haber probado tres hipótesis en este diálogo: la primera tiene que ver con la confusión de los verbos *show* (enseñar) y *saw* (pasado del verbo *see* 'ver'). El niño, a causa de las semejanzas fonéticas entre los dos verbos, no reconoce la diferencia entre ellos y utiliza *show*, en vez de *saw*. La segunda hipótesis está relacionada con una concordancia errónea entre el sujeto y el verbo en un tiempo pasado, porque añade al verbo utilizado en pasado *showed* (enseñar) el morfema „s” que indica la tercera

persona del singular del presente (*shows*). Por último, la tercera se refiere al pasado irregular de *see*, que conjuga como si fuera un verbo regular, añadiendo la terminación del pasado *-ed* al final del verbo (**seed*).

Solo en uno de los tres intentos en el que el niño comete un error, la madre proporciona la respuesta correcta: *You saw him*. En los otros dos casos, aporta las solicitudes de reformulación: *You what?* y *You showed him?*

Corder sostiene que la corrección inmediata no es el método más efectivo, sino que lograr que el alumno descubra la forma correcta a través de sus propios recursos y de manera deductiva, es mucho más instructivo. Exactamente lo mismo ocurre cuando un alumno quiere aprender una lengua extranjera y, aún más, si la lengua meta es una lengua emparentada con su lengua materna o con una lengua que haya aprendido anteriormente. En un primer momento, se parte de lo conocido, reconociendo las similitudes y creando analogías con la lengua materna a través de un proceso cognitivo basado en la asociación (CORDER 1981: 11).

Es natural que, especialmente en la primera fase del aprendizaje, el estudiante recurra a su lengua materna, lo que le proporciona mayor seguridad. En el caso de que las lenguas sean afines, el hablante se apoya en las semejanzas que encuentra entre ellas, facilitando así la posibilidad de caer en el error en la lengua meta. Esto es debido a que el hablante en una primera fase del aprendizaje está creando su propia lengua, la *interlengua* (vid. § 3.1). Al mismo tiempo, también va formulando sus hipótesis sobre las reglas de la lengua meta según su experiencia y empieza a aplicarlas poco a poco.

De acuerdo con Fernández (1995), si los errores se consideran como algo que hay que castigar y corregir inmediatamente, esto puede conducir a inconvenientes en cuanto al desarrollo psicolingüístico de los alumnos y, en consecuencia, bloquear el proceso de aprendizaje (FERNÁNDEZ 1995: 204).

2.4. TEORÍAS SOBRE EL ERROR

2.4.1. Análisis Contrastivo

Esta corriente comienza en 1957 con la relevante obra de Robert Lado *Linguistics Across Cultures*. La obra tuvo en gran éxito, pues se considera una de las primeras manifestaciones de la lingüística aplicada. Junto a Lado, Charles C. Fries también desempeñó un papel primordial en la difusión de la nueva corriente junto a Uriel Weinrich (1953). Fries postula que a lo largo del proceso de aprendizaje es indispensable prestar especial atención a la lengua materna. El autor en el prefacio escrito para la obra de Lado, *Linguistics Across Cultures* afirma que los errores producidos por los aprendices se deben al hecho de tener que expresarse en un sistema lingüístico diferente a la lengua materna. Fries se basa en la comparación de los dos sistemas, mientras que Lado, analiza las diferencias socioculturales. Según Lado, con la comparación de culturas y lenguas es posible predecir y describir los fenómenos que pueden causar problemas en el proceso de aprendizaje. El mismo autor afirma que las estructuras gramaticales de la lengua materna son para el alumno unos hábitos que, cuando habla en otro idioma, traslada automáticamente a la lengua extranjera, sin darse cuenta de ello (LADO 1957 *apud* BUDAI 2006: 4). El Análisis Contrastivo, pues, consiste en la predicción de los errores teniendo en cuenta la lengua materna. A través de dicho análisis se formulan hipótesis de los posibles errores que podrían derivar de la lengua materna (BUDAI 2006: 5-7).

El Análisis Contrastivo tiene un carácter prescriptivista, y cada desviación de la norma se ve como algo intolerable. Considera el error como una parte de la *interferencia* producida entre la lengua materna del alumno y la lengua meta que está estudiando. Por interferencia entendemos el error que deriva del traslado de estructuras, o elementos de la lengua materna a la lengua meta (*vid.* § 3.3). El Análisis Contrastivo considera el error como algo indeseable que debe ser corregido inmediatamente y eliminado a toda costa para evitar la *fossilización*. Con este concepto se refiere a la consecuencia de un uso erróneo convertido en hábito.

Sin embargo, en los años 60-70 el modelo predictivo del Análisis Contrastivo sufrió muchas críticas por el hecho de basarse únicamente en los factores lingüísticos, dejando de lado la psicología, lo que no ayudaba a los profesores de lenguas, pues no todos los errores se deben a la influencia de la lengua materna. Además, los métodos que buscan prever los errores, en la práctica, no consiguen evitarlos (FERNÁNDEZ 1997: 15-16).

2.4.2. Análisis de Errores

Como respuesta al método del Análisis Contrastivo, en los años setenta vio la luz otra propuesta cuyo éxito aún hoy sigue vigente. Mientras el Análisis Contrastivo no tolera ninguna desviación de la norma, a partir de los años 60, gracias a la obra de Corder: *Error Analyse* (1967), los errores empiezan a observarse desde otra perspectiva. Su teoría se basa en identificar, describir, clasificar y explicar los errores, como veremos en el capítulo 6.

Con la publicación de su artículo *The significance of learners' error*, Corder logró obtener un cambio radical, con respecto al modelo anterior, en la concepción de la noción del *error*. Este es el concepto base para Corder (1967: 162), quien se encargó de darle una definición diferente a la que existía hasta entonces. Desde el punto de vista lingüístico, lo considera una desviación sistemática que revela en qué punto del aprendizaje se encuentra el estudiante y determina su sistema lingüístico. Corder considera los errores como elementos obligatorios que son inevitables y a la vez positivos, y que garantizan que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo (CORDER 1967: 162).

Corder enumera los tres significados importantes que tienen los errores: en primer lugar, son importantes para el profesor, para saber en qué nivel se encuentra el alumno; en segundo lugar, proporciona información a los investigadores sobre los procesos cognitivos que se realizan durante el proceso de asimilación de una lengua extranjera; y, por último, el concepto de *error*, es imprescindible para el propio estudiante porque aprenderá a costa del mismo, verificando sus hipótesis sobre cómo funciona la lengua que está aprendiendo (CORDER 1967: 161-169).

Otra diferencia entre el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores se halla en el hecho de que el Análisis de Errores sostiene que la lengua materna no es la única fuente de los errores, sino que estos pueden ser producidos por la misma lengua meta que se estudia o por otras lenguas extranjeras de las que el estudiante tiene conocimiento. Un ejemplo de la influencia que ejerce la lengua que se estudia, en caso del español podría ser el enunciado **Se me han rompido las gafas*. En este caso, el uso erróneo afecta a la morfología del participio del verbo *romper* a causa de la generalización de las reglas (SANTOS GARGALLO 2010: 25-26).

Gracias a los estudios en el campo de los tratamientos de los errores en la enseñanza de una segunda lengua, hoy en día se tiende a tener en cuenta una visión de los errores

más tolerante y se les concibe como elementos obligatorios y necesarios en el proceso del aprendizaje. Aunque, como decíamos, en la práctica todavía falta mucho para que quede erradicada esa actitud negativa ante el fenómeno del error.

2.4.3. El Análisis Contrastivo frente al Análisis de Errores

Hemos recogido en la tabla siguiente las diferencias más notables entre los dos métodos:

| Análisis Contrastivo | Análisis de Errores |
|---|---|
| Se basa en la comparación de la lengua materna y lengua meta. | Se basa en la lengua meta y en la <i>interlengua</i> (lengua propia creada por los alumnos). |
| Todos los errores derivan de la lengua materna y son frutos de un traslado negativo de los hábitos. | Los errores no provienen solo de la lengua materna sino de otras lenguas extranjeras o de la misma lengua meta. |
| Los errores deben ser erradicados. | Los errores son indispensables, inevitables y forman parte del proceso del aprendizaje y sirven como punto de apoyo para los profesores, los alumnos y para los investigadores. |
| Parte de una predicción de los posibles errores. | Parte de las producciones reales de los alumnos. |

A pesar de ser diferentes las perspectivas que proponen el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, consideramos, que especialmente cuando se trata de la enseñanza de las lenguas afines, como es el caso del italiano para los españoles, que los dos métodos no deberían considerarse como excluyentes, sino, más bien, como complementarios. No es conveniente prescindir del análisis contrastivo a la hora de explicar una parte de los errores, aquellos que, en efecto, se deben a la influencia de la lengua materna.

En resumidas cuentas, lo preferible sería que los dos tipos de análisis se encontrasen en algunos puntos. Si nos detenemos a pensar en ello, nos daremos cuenta que el Análisis de Errores no puede funcionar sin el Análisis Contrastivo.

3. FENÓMENOS RELACIONADOS CON EL ERROR

3.1. LA INTERLENGUA

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que está compuesto por etapas o estadios. En este proceso el alumno se basa en el conocimiento de su propia lengua mientras va adquiriendo la lengua meta. Cada una de estas etapas constituye la *interlengua*, que es el sistema lingüístico propio de los estudiantes, quienes tienen que pasar obligatoriamente por todos estos estadios, acercándose cada vez más a la lengua meta (SANTOS GARGALLO 2010: 28). A continuación mostramos una figura con la que pretendemos ilustrar el concepto *interlengua*:

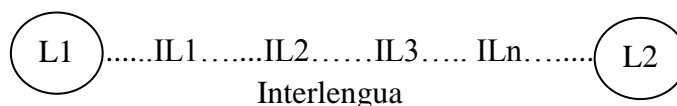


Figura 1.

Proponemos la definición de Santos Gargallo (2010), que ofrece una visión panorámica de lo que se entiende por el concepto de interlengua:

Un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza. (SANTOS GARGALLO 2010: 28)

De acuerdo con esta autora, la interlengua se considera como una lengua producto de la creatividad del alumno, a la que ha aplicado sus propias reglas y normas, las cuales muchas veces pueden diferir de los de la lengua meta. Los errores cometidos por el alumno son una especie de índices que señalan en qué estadio se encuentra (SANTOS GARGALLO 2010: 28).

La interlengua es, pues, el sistema propio de cada uno de estos estadios donde se utilizan las reglas creadas por el aprendiz y que no siempre coinciden con las reglas y estructuras de la lengua meta. De este modo, el hablante puede llegar a generar muchas estructuras erróneas desde el punto de vista de la gramática, pero que, sin embargo, pueden resultar exitosas para la comunicación en la lengua meta (FERNÁNDEZ 1988: 27-35).

Aunque ya Corder había hablado en su obra *The significance of learners' error* (1967) de la lengua del alumno como una lengua creativa del alumno, el término *interlengua* fue acuñado por L. Selinker en su obra emblemática *Interlanguage* y lo define como un sistema lingüístico que se sitúa entre la lengua materna y la lengua meta y que, a su vez, está separada de ambas. Es por esta razón por la que se denomina interlengua (SELINKER 1972: 214).

Cabe mencionar que Selinker fue influido por Weinreich a la hora de definir el concepto de interlengua. El autor, en su obra *Lenguas en contacto* (1953: 7-8), ya habla

Interlingual Identification en el ámbito del bilingüismo con referencia a la inserción de elementos propios de una lengua a otra lengua diferente.³

Este mismo concepto ha sido denominado de otras maneras por diferentes autores, sin embargo, todas comparten el objeto de estudio. Así pues, Corder (1967) en un principio lo denomina *competencia transitoria* y, más adelante, *dialecto idiosincrásico* (1971). Esta variación en el término se da cuando, después de replantear el concepto de la lengua del alumno, la acaba viendo como un dialecto específico semejante al lenguaje poético, al habla de los afásicos o al lenguaje del niño que aprende su lengua materna en diferentes etapas. El rasgo común de todos estos dialectos es que cada uno de ellos presenta desviaciones con respecto a la norma (CORDER 1981: 16-17).

Por su parte, Nemser (1971) lo denomina *sistema aproximativo* porque el alumno en su proceso de aprendizaje se va aproximando poco a poco a la lengua meta. El mismo autor lo define de la siguiente manera:

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc. (NEMSER 1971 *apud* ALEXOPOULOU 2010).

Al tratar con dos lenguas que guardan tan estrecha relación, como lo son el italiano y el español, el estudiante que tiene como lengua materna una de las dos y que pretende adquirir la otra como L2 es propenso a establecer relaciones entre ambas lenguas. Los estudiantes mezclan las dos lenguas y crean así una lengua propia en proceso entre la lengua meta y la lengua materna.

3.2. LA INTERFERENCIA

Cuando dos o tres sistemas lingüísticos están en contacto, el hablante tiende a trasladar expresiones y estructuras de una lengua a otra. Es así como lo describe Uriel Weinreich en *Lenguas en contacto*, cuando trata el fenómeno denominado *interferencia* (WEINREICH 1953: 1).

De hecho, en el campo de la sociolingüística uno de los primeros en usar el término *interferencia* es Weinreich (1953). Con él se refería a los problemas derivados del constante contacto con otra lengua en el ámbito del bilingüismo y queda definido el término por el autor mismo como:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena. (WEINREICH 1953: 1).

Para Weinreich, además, la interferencia afecta a todos los niveles lingüísticos, empezando por la fonología y terminando por la sintaxis. Las causas que provocan estas variaciones pueden ser tanto de tipo sociolingüístico como sociocultural (WEINREICH 1953: 1).

³ Interlingual identifications es, según Weinreich (1953: 7), una serie de identificaciones que el individuo bilingüe realiza en una situación de contacto entre lenguas.

Paralelamente, el concepto de interferencia empieza a ganar terreno también en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de los años cincuenta y sesenta el concepto tiene una connotación negativa porque se considera como una fuente de errores, que se ve como algo que hay que erradicar. En el campo de la lingüística contrastiva, los representantes más importantes de esta corriente, como Lado, sostienen que la interferencia consiste en trasladar los hábitos de la lengua materna a la lengua meta de manera inconsciente (BUDAI 2006: 6).

El término fue muy usado por los defensores del Análisis Contrastivo (como los anteriormente citados Fries y Lado), quienes afirmaban que la hipótesis de la interferencia entre L2 y L1 explicaba el error.

Los estructuralistas como Jakobson consideran que la interferencia se produce cuando un rasgo, que pertenece a una lengua, se introduce en otra lengua en la que resulta ajeno, y causa errores (GARCÍA GONZÁLES 1998: 179-180).

En lo que concierne a la interferencia entre el italiano y el español, es muy frecuente que los alumnos españoles recurran a fórmulas y estructuras de su lengua y las trasladen al italiano a través de un proceso mental. Un ejemplo de ello sería el uso incorrecto de la expresión italiana “a dire la verità”, que por influjo del español, los alumnos la transforman en **A dire verità* sin el artículo. El aprendiz tiene ciertas estructuras grabadas en la mente y difícilmente puede librarse de ellas, por lo que, las transfiere muchas veces a la lengua meta. La interferencia puede darse a todos los niveles, sea este fónico, gramatical, léxico o pragmático, como acabamos de señalar.

3.3. LA TRANSFERENCIA

3.3.1. El concepto de la transferencia

De acuerdo con Alexopoulou (2010), no podemos separar el término de la interferencia e interlengua del concepto de la *transferencia*, y que también está fuertemente relacionado con el concepto de error. El concepto de transferencia nace en el ámbito de los estudios del Análisis Contrastivo el cual consideraba que la lengua materna era un conjunto de hábitos que se trasladaban a la segunda lengua durante la adquisición de la misma. Se pensaba que la mayor parte de los errores derivaban de la lengua materna.

Corder (1967), de hecho, en vez de usar el término *transferencia*, opta por *influencia de la lengua materna*, que es más neutro, y destaca más el papel positivo y facilitador de la lengua materna. Corder sostiene además, que las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta no conllevan necesariamente dificultades para la adquisición de una lengua meta y que la lengua materna no juega casi ningún papel en la interlengua (Corder 1967: 10). Más tarde, el concepto obtuvo nuevas interpretaciones, y ahora se considera una estrategia central en el aprendizaje de las lenguas. En efecto, se entiende por transferencia lingüística la aplicación de los elementos pertenecientes a la lengua materna en una lengua extranjera. Durante el proceso de adquisición el alumno encuentra relaciones entre la nueva información y sus conocimientos previos (ALEXOPOULOU 2010). A lo largo de este proceso de formulación de hipótesis sobre la lengua extranjera, se produce la transferencia. Por lo tanto, podemos decir, que la transferencia es considerada como una estrategia de aprendizaje que puede tanto facilitar como dificultar la adquisición. Retomaremos esta cuestión más adelante.

Teniendo en cuenta la definición de Martínez Agudo (2004 *apud* ARCOS PAVÒN 2009: 149), la transferencia es un fenómeno lingüístico que se emplea como estrategia de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua materna para suplir las carencias de conocimiento de la lengua meta.

Resulta interesante esta definición porque también este autor considera la transferencia como un empleo estratégico. En su definición se pone de manifiesto la nueva visión de la transferencia que se concibe como un mecanismo cognitivo de selección. Fijémosnos en la definición de L. Selinker:

[...] sabemos que los aprendientes no transfieren la totalidad de su L[lengua]M[aterna], sino que seleccionan en cierto modo aquellas estructuras que se pueden identificar interlingüísticamente. (Selinker 1992: 100)

3.3.2. *La transferencia como estrategia de comunicación*

Al tratar la interlengua, Selinker (1972) habla también de la *estrategia de comunicación*, la cual sirve para agilizar el proceso de aprendizaje y, además, ayuda a compensar las dificultades que pueden darse en la comunicación (SANTOS GARGALLO 2010: 38).

Los hablantes no nativos suelen utilizar varias estrategias para solucionar los problemas de comunicación que surgen a lo largo de una interacción comunicativa. Entre las diferentes estrategias se encuentran, por ejemplo, el uso de los gestos, el parafraseo, la solicitud de ayuda al interlocutor. Se destaca la *transferencia* como una estrategia de comunicación durante la cual el hablante acude a su lengua materna o a otra lengua conocida para ayudarse (SANTOS GARGALLO 2010: 87).

3.3.3. *La transferencia positiva y transferencia negativa*

Mientras la interferencia conlleva en sí misma un uso inadecuado en la lengua meta, la transferencia puede tener dos resultados: el primero es cuando el proceso resulta ser exitoso en la lengua extranjera. Es el caso del fenómeno denominado *transferencia positiva*, que facilita el aprendizaje y se da cuando la lengua materna y la lengua meta tienen la misma forma.

El segundo es cuando el traslado de los elementos o estructuras de la lengua materna a la lengua extranjera resulta ser un fracaso, al no corresponder a las normas de la lengua meta, esto causa errores en la producción. Se trata, en este caso, del fenómeno opuesto que recibe el nombre de *transferencia negativa*, equivalente a la *interferencia*. La transferencia negativa se da cuando se aplica una construcción o regla de una lengua materna que conduce a una forma inapropiada en la lengua meta (Corbacho Sanchez 2003: 74-75).

Cuando se trata de lenguas emparentadas como es el caso del italiano y del español, es muy frecuente que los alumnos acudan a la lengua materna transfiriendo algunos de sus elementos a la lengua meta. La transferencia positiva facilita el aprendizaje porque basta con trasladar los elementos conocidos a la lengua meta. Un ejemplo de ello podría ser el par *libro* (esp.) / *libro* (it.), que coinciden en significante y en significado y pueden ser intercambiables en todos los contextos. Sin embargo, la transferencia negativa en el ámbito del léxico puede dar lugar a los *falsos amigos* que explicaremos más adelante.

3.3.4. La transferencia analizada como un proceso cognitivo⁴

De acuerdo con las consideraciones de Widdowson (1996: 4), la capacidad de adquirir una lengua, ya sea la materna o una extranjera, es una característica cognitiva de la cual el humano está dotado. El mismo autor afirma que lengua y mente son inseparables.

Entre las diferentes formas de comunicación, sin lugar a duda, la más compleja es la comunicación verbal. En el momento que empezamos a aprender una lengua extranjera próxima a la materna, lo que mayor dificultad presenta, entre otras cosas, es el ámbito del léxico.

De acuerdo con Durán Escribano (2004: 93), cuando oímos una palabra en una lengua extranjera intentamos obtener una imagen mental de ella, basándonos en nuestros conocimientos previos, buscando semejanzas con lo conocido. Siempre tratamos de categorizar las palabras que oímos o leemos y asociar el significante con el significado. Además, poseemos en nuestra mente el contexto, es decir un conjunto de circunstancias o situaciones influidos por factores extralingüísticos, culturales y sociales, que vienen definidos como una construcción esquemática representada por la mente. El conocimiento de una lengua y la habilidad de usarla en los diferentes contextos de manera adecuada y el conocimiento de las abstracciones de los términos es una capacidad cognitiva (WIDDOWSON 1996: 62-63).

Teniendo en cuenta todo esto, desde una perspectiva cognitiva, el concepto de *interlengua* explica el proceso mental responsable de la adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con esto, Selinker (1992), a quien se debe la denominación *interlengua*, considera que la *transferencia* es un proceso cognitivo que se manifiesta en la interlengua. Cuando nos encontramos con una palabra que es similar o igual ortográficamente y fonéticamente a la de nuestra lengua materna, nuestro cerebro la asocia de manera automática al significado que tiene la misma palabra en nuestra lengua materna. Dicho de otro modo, se transfiere el significado de la lengua materna a la lengua meta. Un ejemplo de ello podría ser la palabra *casa*, que significa lo mismo en español y en italiano. Esto sería un caso de la transferencia positiva, que hemos explicado anteriormente.

En cambio, cuando no acertamos, porque la palabra en la lengua extranjera tiene otro significado u otra distribución en cuanto al uso, se incurre en producciones o en interpretaciones erróneas, y el proceso de transferencia resulta ser negativo, como ya hemos señalado con anterioridad. Un ejemplo de ello podrían ser las palabras *sembrar* (esp.) / *sembrare* (it.): mientras la voz española, según la RAE, significa principalmente «arrojar y esparcir las semillas en la tierra preparada para este fin», lo cual se correspondería con *seminare* en italiano, la voz italiana *sembrare* significa lo que en español equivale al verbo *parecer*. De este modo, si el estudiante se encuentra con el enunciado *Sembra que oggi avremo finalmente una buona giornata* ‘parece que hoy tendremos por fin un día bueno’, si no conoce el significado italiano de *sembrare*, automáticamente recurrirá a sus conocimientos previos buscando semejanzas y puede que haga deducciones erróneas de significado (SAÑÉ-SCHEPISI 2009: 127).

⁴ Cuando hablamos de procesos cognitivos nos referimos a aquellos comportamientos cognitivos y psicológicos que nos orientan para saber cómo el alumno percibe, se relaciona e interactúa durante el aprendizaje.

4. LA TRANSFERENCIA LÉXICA

4.1. LOS COGNADOS

Según algunos autores (por ejemplo, Orellana, 1987), se denominan *cognados* las expresiones que comparten étimo, y expresión y que pueden ser o no iguales en contenido en las dos lenguas. Por ejemplo *notte* (it.) y *noche* (esp.) derivan del latín *nocte(m)* y tienen el mismo significado; por otra parte serían también cognados *actualmente* (esp.) y *actually* (ing.), que comparten origen como cultismos, pero difieren en contenido: la forma inglesa significa ‘de hecho’ y la española significa ‘contemporáneamente’.

Asimismo, el *Diccionario de Lingüística Moderna* (1997: s.v. *cognado*), define los *cognados* como términos cuyos significantes son semejantes por derivar del mismo origen, aunque sus significados pueden haber sufrido cambios.

Prado (1989: 721) en cambio, considera que los *cognados* o también llamados *verdaderos amigos* son dos palabras que tienen el mismo origen, y mantienen el mismo significado. En cambio, los significantes que son similares pero difieren en sus significados ya no son *cognados*, sino que reciben la denominación de *falsos cognados*.

Según esta definición un ejemplo de cognado podría ser el par *cena* (esp.) / *cena* (it.), que además de coincidir en el significante, comparten significado en todos sus sentidos.

4.2. LOS FALSOS AMIGOS

4.2.1. Origen y diferentes definiciones de los falsos amigos

El concepto *falso amigo* fue utilizado por primera vez por Koessler y Derocquigny en su libro *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* de 1928. La definición de ambos autores es la siguiente:

[Elle] désigne les mots d'étymologie et de forme semblable mais de sens partiellement ou totalement différents. (KOESSLER- DEROCQUIGNY 1928)

El término *faux amis* fue aplicado en el ámbito de la traducción para referirse a aquellos términos que presentan cierta semejanza en la expresión en dos lenguas diferentes, pero que difieren en el significado completa o parcialmente y, en consecuencia, causan dificultades en la traducción de textos. A lo largo del tiempo, sin embargo, se observó que este no era solo un problema de los textos escritos y que tampoco se restringía solo a la traductología, sino que podía dar lugar también a obstáculos en situaciones comunicativas. Por ello más tarde se empezó a aplicar el término en la enseñanza del francés como lengua extranjera (GOGAZEH 2007: 75-95).

4.2.2. Las diversas definiciones de los falsos amigos

Como no existe una definición comúnmente aceptada, nos apoyaremos en las propuestas de varios autores que nos han resultado particularmente interesantes.

Matt Bon (2004) define los *falsos amigos* como aquellas palabras que fonéticamente y ortográficamente son iguales o parecidas en dos lenguas diferentes, pero tienen un significado en parte o totalmente distinto. Pueden darse entre todas las lenguas, pero es más característico registrar este fenómeno entre lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística.

Según esta definición, se consideran *falsos amigos*, en el caso del italiano y del español, los verbos *subir* (esp.) y *subire* (it.). Aunque estos significantes sean muy similares, sus significados, en cambio, son completamente diferentes. Mientras *subir*, en español, significa básicamente y de acuerdo con Sañé e Schepisi (2009: 129-130) «pasar de un sitio a otro más alto» (por ejemplo: *El gato subió al árbol / Il gatto é salito sull'albero*), el término italiano *subire* tiene el significado de: «estar obligado a soportar o padecer algo desagradable» (por ejemplo *Ha subito molte ingiustizie / Padeció muchas injusticias*).

En cambio, algunos autores consideran que para que sean *falsos amigos*, tienen que derivar de la misma raíz. Es el caso de Jean Maillot (1981: 31), quien los define en su libro *La traduction scientifique et technique* como términos de dos lenguas diferentes que tienen el mismo origen y, aunque se consideren equivalentes, difieren en su significado.

Otra definición que nos gustaría poner de relieve, porque destaca asimismo la importancia del étimo, es la de Cartagena y Gauger (1989 *apud* C. SAVA 2009: 5). Según su punto de vista, algunas palabras pueden ser similares en dos lenguas y tener la misma raíz, pero contar con diferentes significados, dado que dichas palabras habrían evolucionado de forma distinta en dos lenguas por razones culturales. Resulta provechosa esta propuesta, porque menciona un factor interesante: la influencia cultural en la evolución del significado.

De acuerdo con esto, algunas palabras a lo largo del tiempo evolucionaron de manera diferente, y por ello perdieron el significado original o se enriquecieron con otros significados. Estas evoluciones que pueden ser originados por diferencias culturales no siempre se desarrollan del mismo modo en las diferentes lenguas.⁵

Una de las definiciones más llamativas es la de Wilczynska (1989) que define los *falsos amigos* como una especie de *interferencia léxica* que se debe a la transferencia de fenómenos semejantes de la lengua materna a la lengua meta:

Los falsos amigos son un tipo de interferencia léxica producida por la interferencia de la L[engua]M[aterna] (o, al menos, de estructuras léxicas y sintácticas propias de la L[engua]M[aterna] o de una tercera lengua) en el proceso de codificación/descodificación de una lengua extranjera (ÁLVAREZ LUGRIS 1997 *apud* C. SAVA 2009: 15).

A su entender, los estudiantes por medio de un proceso de asociación tienden a suponer que las formas semejantes en la lengua meta semántica y sintácticamente son iguales a las de la lengua materna. De esta manera deducimos que, de acuerdo con dichos autores, los *falsos amigos* no cubren solo el campo del léxico, sino que también se extienden a la sintaxis. Por su parte, Álvarez (1997) completa la definición de Wilczynska y define así los *falsos amigos*:

Interferencia interlingüística provocada por una semejanza formal de dos términos en dos lenguas distintas, mejor dicho: una interferencia de la L[engua]M[aterna] en nuestra lengua a

⁵ Un ejemplo entre italiano y español podría ser la pareja *fregar* (esp.) / *fregare* (it.) que analizaremos con detenimiento en el apartado cinco.

consecuencia de ciertas semejanzas formales: esta interferencia nos lleva a cometer errores semánticos y sintácticos, ya que la semejanza de los significantes no va acompañada de una semejanza de los significados (ÁLVAREZ LUGRIS 1997 *apud* C. SAVA 2009: 15-16).

La definición de Álvarez nos parece muy precisa, detallada y completa, porque no solo describe el fenómeno, sino que menciona el proceso cognitivo (interferencia) a través del cual se producen los *falsos amigos*. Un elemento muy relevante de esta descripción es que añade el concepto de *error*, como producto y efecto que provoca el uso de los *falsos amigos*. Asimismo destaca que los *falsos amigos* no se reducen solo al campo de la semántica, sino que el concepto se extiende también hacia las estructuras sintácticas.

4.2.3. *Falsos amigos más allá del léxico*

Debemos tener en cuenta que los falsos amigos pueden darse en todos los ámbitos de la lengua, no solamente en los aspectos léxicos, sino que también podemos encontrarlos en otros ámbitos gramaticales, como bien señala Fábíán (2002: 5). Si aceptamos el hecho de que los *falsos amigos* no son exclusivamente léxico-semánticos, podemos incluir también los falsos amigos ortográficos como por ejemplo *programa* (esp.) / *programma* (it.); los falsos amigos que se dan a nivel fonético, como sucede, por ejemplo, con el sonido [tʃ] que es africado, prepalatal sordo en español, y el velar [k] en italiano⁶ que se representan en ambas lenguas con 'ch'. Podemos observar falsas analogías gramaticales también en el ámbito del género gramatical entre el español y el italiano, como por ejemplo la palabra *sal*, que en español es femenino mientras que en italiano *sale* es masculino: *la sal* (esp.) / *il sale*. Este es el caso de lo que sucede con las parejas de verbos que demuestran diferencias en el uso transitivo o intransitivo, como por ejemplo, la pareja *iniciar* (esp.) / *iniziare* (it.) cuya diferencia es sintáctica y no semántica. Ambos pueden ser transitivos y pronominales, pero mientras que el verbo italiano es también intransitivo, el verbo *iniciar* español no lo es. De acuerdo con esto, en italiano son aceptables los enunciados: *Il presidente ha iniziato la riunione con un discorso* y *La riunione è iniziata con un discorso del presidente*. Mientras que en español es aceptable la construcción *El presidente inició la reunión con un discurso* pero es incorrecto **La reunión inició con un discurso del presidente* (FRANCESCONI 2005). En sentido más amplio, podrían incluso ser considerados *falsos amigos* fenómenos extralingüísticos, como por ejemplo determinados gestos. Así, en búlgaro, el gesto del asentimiento equivale al gesto de la negación en la mayoría de los países (SANZ JUEZ 2007: 1). Por lo que se refiere al español y el italiano, estas lenguas tienen algunos gestos que se pueden considerar falsos amigos, porque el mismo gesto expresa cosas diferentes. Un ejemplo de ello podría ser el gesto de dar pequeños golpes con el canto de la mano con la palma de la mano abierta y vuelta sobre el estómago. Este gesto existe tanto en español como en italiano, pero mientras en español significa 'partirse de risa' refiriéndose a algo que es gracioso o chistoso en italiano expresa el hecho de tener hambre.

4.2.4. *Falsos amigos dentro de una lengua y parónimos interlingüísticos*

Según Roberto Mayoral Asencio (1992: 151), en un sentido más amplio los falsos amigos pueden darse también dentro de una misma lengua. Como es el caso de *grammar school* que en América del Norte significa 'escuela primaria', mientras que en el

⁶ Como por ejemplo *che* (*que* en español) en italiano y *cheque* en español.

inglés británico es ‘escuela secundaria’. Otro ejemplo en el ámbito hispánico es la palabra *recámara*, que en el español de América indica el dormitorio, mientras que, en el español peninsular, es el cuarto que sigue a la cámara, normalmente destinado a guardar ropa y joyas.

Opina lo mismo F. Fernández (2008: 19), según el cual los *falsos amigos* podrían darse también en un mismo idioma. En este caso, se les llamarían *falsos amigos intralingüísticos*, porque ocurren dentro de un sistema lingüístico, mientras aquellos que se encuentran entre dos lenguas diferentes podrían ser llamados *falsos amigos interlingüísticos*.

Resulta de gran interés la denominación *parónimos interlingüísticos* referida a los *falsos amigos* y su definición introducida por José Polo, quien los define como «voces parecidas independientemente de su origen común» (JOSÉ POLO 2006: 348), y que en la mayoría de los casos se da especialmente si hablamos de lenguas en contacto. Es importante que nos detengamos un momento sobre qué son en realidad los *parónimos* y los *parónimos interlingüísticos* para entender el porqué de la denominación.

Apoyándonos en la definición de *paronimia* de Martínez de Sousa (2003: 344), podemos decir que son parónimos aquellos términos que tienen relación o semejanza entre sí por su etimología o solamente por su forma o sonido dentro de un sistema lingüístico. Entre ellos puede haber una relación semántica, cosa que ocurre con aquellos que tienen la misma etimología, o por el contrario, puede no haber ninguna relación semántica y además que la semejanza o igualdad de la expresión sea una mera coincidencia.

Un ejemplo de parónimos que no tienen relación semántica podrían ser, entre otros, las parejas *afecto* y *efecto*, u *hombre* y *hambre*. Un ejemplo de parónimos que tienen relación semántica entre sí sería entre otros: *costo* / *coste* es decir, la primera palabra se refiere a un gasto mientras la segunda a un precio de dinero. Se trata de fenómenos *intra lingüísticos*, que se dan dentro de un idioma.

Los parónimos interlingüísticos como hemos mencionado se dan entre dos lenguas y su definición equivale a la de la expresión *falsos amigos* hasta aquí utilizada por nosotros.

4.2.5. Clasificación de los falsos amigos desde el punto de vista semántico

Entre las varias clasificaciones optamos por la que propone Matt Bon (2004).

Los *falsos amigos*, como hemos explicado, desde el punto de vista formal son palabras idénticas o semejantes en la expresión en dos lenguas; pero, en cuanto al significado, son parcialmente o totalmente diferentes. De acuerdo con Matt Bon (2004), los *falsos amigos totales o evidentes* son aquellos que tienen significados completamente diferentes independientemente del étimo, como por ejemplo la palabra española *gamba*, que en italiano se corresponde con *gamberetto*, puesto que en italiano la expresión *gamba* significa *pierna*. Lo mismo sucede con la expresión española *vaso*, que se corresponde con *bicchiere* en italiano, mientras que la misma voz en italiano significa en español *jarrón*.

Marangon señala con respecto a los falsos amigos totales que:

Cuando un hispanófono o un italófono analizan desde el punto de vista contrastivo los falsos amigos evidentes, descubren que la lengua que creían *fácil* solo por afinidad y familiaridad con su L1⁷, quizás no lo sea tanto. (MARANGON 2011: 289)

No obstante, los falsos *amigos totales* o *evidentes* son bastante obvios y, por ello, resultan evidentes a ojos de los estudiantes, llegando a ser incluso graciosos; de ahí que sean fácilmente memorizables. Basta simplemente con añadir otra acepción al significante que el estudiante ya conoce en su lengua materna.

En cambio, los *falsos amigos parciales* son aquellos términos polisémicos cuyo significado coincide solo en ciertas situaciones o acepciones. Son polisémicos, porque un significante corresponde a varios significados. Los falsos amigos parciales tienen una extensión semántica diferente y pueden tener significados comunes y diferentes dependiendo de la situación comunicativa (IZQUIERDO GIL 2005: 55).

Un ejemplo de ello puede ser la pareja *partir* (esp.) /*partire* (it.), cuyos significados coinciden solo en la acepción de ‘irse’, ‘marcharse’, porque el español posee significados que desconoce el italiano: ‘dividir’, ‘cortar’, ‘romper’.

Los que de verdad pueden causar dificultad son los *falsos amigos parciales*, cuyo uso depende de cuestiones pragmáticas, de la cultura de cada lengua, y de la frecuencia del uso, varían según el registro, la situación y las circunstancias, así como según el interlocutor. Los falsos amigos parciales causan dificultades porque suponen un esfuerzo cognitivo mayor en función de la situación comunicativa. Y por ello deben ser estudiados esencialmente desde el punto de vista pragmático y comunicativo (LUQUE TORO 2013: 77-79).

4.3. Dobletes

Los dobles son aquellos pares de palabras que proceden de un único étimo y que pertenecen a la misma lengua pero que han tenido una evolución fonética diferente. Normalmente tienen el mismo significado, solo que en la lengua cotidiana se extendió el uso de uno de los dos. La forma evolucionada desde su étimo es la patrimonial, mientras que la introducida directamente de las lenguas clásicas (latín y griego) es la culta. Es el caso de la pareja *lleno/ pleno*, en el que ambas palabras derivan del latín *plenu*, pero la primera es patrimonial y la segunda un cultismo. Las formas cultas se integraron en la lengua en una fecha más tardía, y por lo general empezaron a ser usadas en campos como los de la administración, el derecho, la Iglesia y la literatura. Curiosamente mientras el español utiliza voces populares y cultas, el italiano en estos casos conoce solo una única voz, que normamente coincide con la voz culta del español. tal y como muestran los ejemplos recogidos en el siguiente cuadro:

| Voz popular del español | Voz culta del español | Única voz del italiano |
|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| lleno | pleno | pieno |
| obra | ópera | opera |

⁷ La abreviación L1 equivale a lengua materna.

Consideramos que se puede sacar provecho de los dobles, porque al igual que los cognados, dan lugar a la transferencia positiva, mientras que los falsos amigos dan lugar a la transferencia negativa.

5. REPRESENTACIÓN CONTRASTIVA DE LOS FALSOS AMIGOS ENTRE EL ITALIANO Y EL ESPAÑOL

5.1. FALSOS AMIGOS UNIDIRECCIONALES Y BIDIRECCIONALES

Desde el punto de vista de la producción y de la comprensión, los *falsos amigos* se pueden dividir en *falsos amigos unidireccionales* y *bidireccionales*. Los falsos amigos bidireccionales son aquellos cuyo uso inadecuado puede causar malentendidos en ambas lenguas, igual que su desconocimiento en el proceso de la comprensión por parte de los oyentes de cada lengua. Ahora bien, todos los falsos amigos totales (*vid.* § 4.2.5.) son bidireccionales porque, a pesar de la semejanza en la expresión, no comparten ningún significado. Es el caso, por ejemplo, del par *burro* (esp.) / *burro* (it.), que son falsos amigos totales porque no tienen ningún significado en común. Teniendo en cuenta esto, provocará un error semántico el uso de la palabra *burro* en italiano con el sentido español de ‘asno’, o al revés, el uso de la misma palabra *burro* en español con el sentido de ‘mantequilla’.

Si imaginamos que estamos en una cena en España y el hablante italiano, para pedir la mantequilla, se dirige a su comensal diciéndole: *Pásame el burro, por favor*, este uso inadecuado de la palabra, puede incluso crear una situación cómica; igual que si durante una visita a un parque zoológico italiano un turista español pregunta: *Posso accarizzare il burro?* En cuanto a la comprensión, si un italiano le dice a un español durante una cena: *Passami il burro per favore* ‘pasame la mantequilla por favor’ y este desconoce su significado en italiano, puede causar incompreensión, porque el español apoyándose en sus conocimientos de la lengua materna asociará la palabra *burro* (it.) al *burro* (esp.) recurriendo a la estrategia de comunicación de la transeferencia que hemos explicado en el capítulo 3.

En cambio, la mayoría de los falsos amigos parciales son *unidireccionales*, porque a la hora de la producción o de la comprensión, van a ser falsos amigos solo para una de las dos partes: bien para los españoles o bien para los italianos. Es el caso, por ejemplo, de los adjetivos *rico* (esp) / *rico* (it.), que en ambas lenguas se usan para indicar a alguien que posee muchos bienes o para referirse a algo abundante. Sin embargo, en español, este vocablo puede utilizarse también para la descripción de una comida o bebida como sinónimo de *bueno* o *exquisito*, mientras que el italiano carece de esta acepción. En este sentido el adjetivo *ricco* es *falso amigo* solo para los hablantes españoles, desde el punto de vista de la producción oral, ya que, es posible que un español diga en italiano **É molto ricca questa zuppa* con la intención de decir ‘Está muy rica la sopa’, incurriendo así en un error. En cambio, un italiano, al no conocer la acepción del adjetivo *rico* como ‘exquisito’, no se equivocará a la hora de producirlo, pues utilizará el término *bueno* transferido a su vez del italiano *buono* que se puede emplear también en español. Para el italiano *rico* (esp.) sería un falso amigo desde el punto de vista de la comprensión. Por ejemplo, si a un italiano le dicen *Está muy rica tu sopa*, puede entender el adjetivo *rico* en el sentido metafórico, es decir, que lleva muchos ingredientes, pero no tiene por qué saber que se refiere al hecho de estar buena, aunque el contexto lo puede evidenciar.

A continuación, analizaremos algunos falsos amigos parciales para los estudiantes españoles de italiano que pueden provocar producciones o deducciones erróneas.

5.2. FALSOS AMIGOS PARCIALES PARA LOS HISPANOHABLANTES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PRODUCCIÓN

Las expresiones que trataremos aquí, son falsos amigos parciales desde el punto de vista de la producción solo para los hispanohablantes que estudian italiano, porque el uso inapropiado de ellas conduce a la producción de errores que pueden dificultar la comprensión a los interlocutores. Por eso, los denominamos unidireccionales, porque a la hora de expresarse se equivoca solo el hablante por utilizarlas de manera incorrecta.

Son ejemplos, que básicamente significan lo mismo, pero en español poseen acepciones que el italiano desconoce o simplemente la diferencia se halla en la frecuencia del uso, como veremos en el caso de los verbos *necesitar* (esp.) y *necessitare* (it.).

A) *Ilusión-illusione*

Este par de palabras se considera falso amigo parcial porque tiene la característica de compartir algunas acepciones, pero como veremos, dependiendo del contexto no siempre son intercambiables.

Ambas lenguas comparten el significado de tener una imagen errónea sugerida por los sentidos, como por ejemplo *ilusión óptica* (esp.) / *illusione ottica* (it.), o también el de tener una alucinación o visión.

Otra significación muy parecida a la anterior es la de tener una imagen errónea evocada por la mente, que difiere de la realidad y que no es verdadera. En este caso, la persona imagina e interpreta la realidad según sus deseos o esperanzas. En ambos idiomas existe una expresión para definir esto: *farsi delle illusioni* (it.) / *hacerse ilusiones* (esp.), con el sentido de ‘engañarse’. Esta expresión se emplea para referirse a una esperanza que no tiene fundamentos reales.

La diferencia entre el italiano y el español es que en esta última existe otra acepción que la otra lengua no posee, que es la de *ilusión* como sinónimo de ‘alegría’, ‘entusiasmo’. Por ejemplo: *Me hizo mucha ilusión verte* (esp.) / *Mi ha fatto molto piacere vederti* (it.). El español tiene, pues, esta acepción que el italiano desconoce. De esta manera, el uso de *illusione* en italiano con el sentido de ‘entusiasmo’ o ‘alegría’ provocaría distorsión comunicativa.

Como hemos visto, *ilusión* (esp.) e *illusione* (it.) tienen una acepción en la que difieren porque, en español, el sustantivo adquirió un nuevo significado. Ahora bien, si el hablante transfiere un significado compartido a la lengua meta, la comunicación será exitosa. Por ejemplo, si un hispanohablante pronuncia *Non farti delle illusioni perché se non hai studiato per l'esame sicuramente sarai bocciato* ‘No te hagas ilusiones porque si no has estudiado para el examen seguramente te suspenderán’. En este caso se da la transferencia positiva y el enunciado será bien interpretado. En cambio, si el hablante no acierta y transfiere el significado no compartido por la lengua meta, eso puede provocar una interrupción en la comunicación, como se refleja en el ejemplo siguiente: *Mi farebbe una gran illusione visitare la tua città natale* ‘Me haría mucha ilusión visitar tu ciu-

dad natal'. Con este enunciado el oyente italiano entenderá que al hablante le gustaría visitar la ciudad natal de su interlocutor, pero eso nunca ocurrirá.

B) *Valer-valere*

Tanto en italiano como en español estos verbos son de uso frecuente. Uno de los usos que comparten ambas lenguas es aquel en el que ambas tienen el sentido de 'valor', aplicado a cosas o personas que tienen un valor o mérito. *Laura vale mucho como persona* (esp.) / *Laura vale molto come persona* (it.), *El reloj no vale lo que cuesta* (esp.) / *L'orologio non vale la cifra che costa* (it.).

La primera diferencia aparece cuando en español se usa con la acepción de 'servir', en el sentido de que una cosa puede servir para conseguir algo: *En aquella ocasión me valió ser un extranjero* (esp.). En este caso no se puede transferir el verbo 'valer' al italiano porque éste no posee dicho significado. El italiano usa expresiones como *essere utile* o *essere vantaggioso*: *In quell'occasione mi è stato vantaggioso essere uno straniero* (it.).

Se puede observar una diferencia también cuando nos referimos a algo que está o no en condiciones de ser usado. *Se tira a la basura todo lo que ya no vale* (esp.). En italiano se usa el verbo *servire* en este caso: *Si butta via tutto quello che non serve piú*; pero, si el objeto al cual nos referimos ya no es válido, entonces sí podemos usar el verbo *valere*: *Ho buttato via i soldi perché non valgono piú* (it.) / *Tiré el dinero porque ya no vale* (esp.). La diferencia semántica no es grande y se podría considerar como un pequeño matiz.

Otra de las diferencias que pueden manifestarse, es en el caso cuando el hispanohablante utiliza el verbo *valer* con referencia al precio: *¿Cuánto vale?* (esp.) como sinónimo de *¿Cuánto cuesta?* (esp.), que es algo que nunca se daría en italiano, idioma que usa el verbo *costare* (it.): *Quanto costa?* (it.). Si no se utiliza el verbo *costare* (it.), se puede reemplazar por el verbo *venire*: *Quanto viene?* (it.), expresión que el español en cambio desconoce totalmente. En este caso el hispanohablante que utiliza el enunciado italiano **Quanto vale?*, está cometiendo un error, que puede llegar a distorsionar el mensaje, porque hay una pequeña diferencia entre el verbo *costare* (it.) y *valere* (it.), dado que el precio de algo y su valor no siempre coinciden.

C) *Necesitar-necessitare*

El caso de los verbos *necesitar* (esp.) y *necessitare* (it.) es interesante porque ambos significan 'tener necesidad de algo o de alguien' pero la forma italiana se emplea en un lenguaje más refinado, más pulido, y la diferencia que se establece entre los dos verbos tiene que ver con la frecuencia del uso y con la adecuación al registro. En este caso, mientras el español utiliza el verbo *necesitar* en todos los registros, el equivalente italiano tan sólo se emplea en un registro muy cultivado. El italiano hablado, en cambio, utiliza la construcción *avere bisogno di* o, en ciertos casos, los verbos *servire* o *dovere*, como mostraremos más adelante.

Ejemplos del uso de *necesitar* en español son los siguientes enunciados: *Necesito ganar dinero para poder pasar un período en Inglaterra para perfeccionar mi inglés*. En este caso el italiano diría: *Ho bisogno di guadagnare dei soldi per poter passare un*

periodo in Inghilterra per perfezionare il mio inglese. Otro ejemplo español: *Necesitamos comprar cortinas para el salón porque los vecinos ven todo.* En este caso el italiano prefiere usar el verbo *dovere*: *Dobbiamo comparare delle tende per il salotto perché i vicini vedono tutto.*

El término *necessitare* se utiliza, pero muy infrecuentemente, porque es rebuscada. Se acude a su uso más bien cuando el hablante desea ser sofisticado y quiere asumir un tono refinado, o en un ambiente donde la situación exige un lenguaje muy formal. Por ejemplo en un banco: *Quindi signora, questa sarebbe la cifra di cui lei necessita?* ‘Entonces, señora, ¿esta sería la cantidad de dinero que usted necesita?’

El italiano puede usar, aparte de la construcción *avere bisogno di*, el verbo *servir*, que se utiliza habitualmente solo con sustantivos. Así por ejemplo, *necesito un par de botas de montaña.* En este caso el italiano, evitando el uso del verbo *necessitare*, recurre al verbo *servir*: *mi serve un paio di scarpe da montagna.* No sería un error relevante, desde el punto de vista de la comprensión, si un español utilizara el verbo *necessitare* en este caso: **necesito un paio di scarpe da montagna*, sin embargo, un italiano no lo utilizaría en este contexto y podría parecer incluso demasiado altisonante.

Podemos afirmar que la confusión del uso no genera ningún tipo de malentendido, sino simplemente provoca inadecuación en el contexto porque no se utiliza el verbo *necessitare* en los contextos cotidianos.

5.3. FALSOS AMIGOS PARCIALES PARA LOS HISPANOHABLANTES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COMPRESIÓN

Los siguientes ejemplos que vamos a exponer son falsos amigos parciales unidireccionales desde el punto de vista de la comprensión y solo por parte de los españoles que estudian italiano. En cambio, para los italianos estas expresiones son falsos amigos unidireccionales desde el punto de vista de la producción, de lo que no nos ocupamos en este trabajo.

Estas parejas comparten algunos significados en las dos lenguas, pero la voz italiana tiene también otras acepciones que el español no posee. El hecho de no conocerlas, puede causar problemas en la comprensión, provocando así una interrupción en el *continuum* de la comunicación.

D) *Fregar-fregare*

En el castellano, *fregar* se utiliza principalmente para referirse a cualquier tipo de acto de limpieza llevado a cabo. Se friega el suelo, los platos, los cristales, etc. Otro significado del verbo *fregar* es ‘frotar’, ‘restregar’ o ‘friccionar’, es decir, pasar un estropajo o algo áspero sobre una superficie pero con fuerza. En Hispanoamérica se utiliza en sentido figurado, refiriéndose a ‘molestar’, ‘jorobar’ o ‘fastidiar’ a alguien. Se sospecha que es un italianismo, y su uso es común en Argentina, aunque en italiano no es empleado exactamente en este sentido, como veremos más adelante (MOLINER 2007 v.s. *fregar*).

En italiano, *fregare* coincide con el uso del verbo *fregar* en sentido de ‘frotar’ algo. Se utiliza con frecuencia referido a limpiar el suelo (*fregare il pavimento*) o frotar algo con fuerza, por ejemplo, una mancha en cualquier tipo de objeto. Pero el uso del verbo

tratado no se restringe solo a la limpieza, se emplea con mucha más frecuencia en sentido figurativo. Significa ‘engañar’, y su uso con esta acepción es muy común. *Mi hanno fregato, perché mi hanno venduto una macchina col motore rotto* (it.) / *Me engañaron, porque me vendieron un coche con el motor estropeado* (esp.). Este es un uso bastante coloquial, tal vez sea esta la razón de su alta frecuencia de uso. En un registro formal se utiliza en general su equivalente *ingannare*.

El verbo en cuestión también forma parte de la perífrasis en su forma reflexiva, como por ejemplo: *fregarsene di qualcosa* en el sentido de no preocuparse de algo. *Non me ne frega niente dell'esame*. Su equivalente en español sería *No me importa nada el examen*.

Otro significado del verbo *fregare* es el de *robar*. Su uso también está muy extendido entre todos los hablantes. Un ejemplo de ello podrían ser los enunciados *L'altro giorno sull'autobus mi hanno fregato il portafoglio* ‘el otro día en el autobús me robaron la cartera’, o *Mi hanno fregato la macchina!* Un hispanohablante al oír por ejemplo este último enunciado podría entender que a alguien le habían lavado el coche, mientras que en italiano significa que le habían robado el coche a alguien. El desconocimiento de las acepciones del verbo *fregare* puede llevar a interpretaciones erróneas.

E) *Ordenar-ordinare*

Los verbos *ordenar* (esp.) y *ordinare* (it.), mantuvieron el significado principal que tenía el latín, es decir, ‘poner algo en orden, en filas’, que coincide con el significado actual de poner algo en orden, como por ejemplo *ordenar la habitación* (esp.) / *Ordinare la stanza* (it.).

Además, ambos verbos comparten igualmente la acepción de mandar a alguien que haga algo, en el sentido de dar una orden: *¡Te ordeno que salgas de aquí ahora mismo!* (esp.) / *Ti ordino di uscire da qui subito!* (it.)

Sin embargo, el italiano posee una acepción de la que el español carece, esta es la de pedir algo en un comercio. Por ejemplo, *Pedir un libro por internet* (esp.) / *Ordinare un libro via internet* (it.), o en el ámbito de la restauración: *Signori, hanno già ordinato?*, que traducido al español literalmente no tiene sentido. En efecto, en español se dice *¿Señores, han pedido ya?* En este caso el hispanófono podría deducir erróneamente el significado del verbo *ordinare* en una situación comunicativa, porque no se corresponde con su idea de ‘pedir’ y en un principio podría pensar que se refiere a ‘poner orden en la mesa’. Aunque el contexto en la mayoría de los casos ayude a aclarar las dudas, el hecho de no conocer la acepción de ‘pedir’ del dicho verbo puede turbar el acto comunicativo.

F) *Offrire-ofrecer*

Ambos verbos significan principalmente hacer el gesto de proporcionar algo a alguien que sea agradable o útil para él. En la mayor parte de los casos puede ser traducido literalmente de un idioma a otro, como por ejemplo: *Il bambino mi ha offerto due biscotti* (it.) / *El niño me ofreció dos galletas* (esp.).

Sin embargo, en ciertos contextos no es conveniente traducir *ofrecer* por *offrire* y viceversa. En italiano se utiliza el verbo *offrire* también en el sentido de invitar a alguien a algo. En el caso del siguiente enunciado: *Questa volta offro io*, no se puede traducir al

español **Esta vez ofrezco yo*. Aunque con la ayuda del contexto se podría entender el mensaje, el equivalente en español sería: *Esta vez te invito yo*. Fijémonos en el siguiente enunciado: *Non ti preoccupare se non hai denaro con te, tanto offro io* ‘no te preocupes si no tienes dinero, porque invito yo’. En este caso al desconocer la acepción ‘invitar’ del verbo *offrire* puede conducir a una incompreensión por parte del hispanohablante.

G) Atacar-attaccare

Los verbos *atacar* (esp.) / *attaccare* (it.) también son falsos amigos parciales porque comparten el significado de ‘acometer’ o ‘embestir’ físicamente o verbalmente: *Los soldados atacaron los pueblos aislados* (esp.) / *I soldati hanno attaccato i paesi isolati* (it.); *Los periodistas atacan su comportamiento* (esp.) / *I giornalisti attaccano il suo comportamento* (it.). Sin embargo, el italiano posee otras acepciones que el español no tiene: se usa ampliamente con el sentido de ‘colgar’, es decir, sujetar algo, como por ejemplo: *Attacca la giacca all’attaccapanni* ‘cuelga la chaqueta a la percha’. Otra acepción que desconoce el español es la de ‘contagiar’: *Mi ha attaccato l’influenza* ‘me ha contagiado la gripe’. También es común el uso del dicho verbo con el significado de ‘pegar’ en el sentido de unir una cosa a otra con una sustancia adherente: *Bisogna attaccare un francobollo sulla cartolina* ‘Hay que pegar un sello a la postal’. Por último, otra diferencia de uso del verbo *attaccare* se manifiesta cuando se quiere expresar que alguien está unido emocionalmente a otra persona: *Anna è molto attaccata a sua nonna* ‘Ana está muy unida a su abuela’. Debido a todas estas diferencias de uso entre los verbos *atacar* (esp.) y *attaccare* (it.) es fácil que un hispanohablante que está aprendiendo el italiano incurra en deducciones erróneas en situaciones comunicativas, si ignora estas significaciones. Veamos un ejemplo de una interpretación inexacta que puede provocar un corte en la comunicación: *Luigi è abbastanza attaccato a te* ‘Luigi está bastante unido a ti’. En este caso, sin conocer la acepción de estar unido a alguien, difícilmente se puede entender el mensaje, porque el hispanohablante haciendo transferencia de su lengua materna puede interpretar el verbo *attaccare* como ‘embestir’, o ‘acometer’.

6. EL TRATAMIENTO DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

6.1. LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES

En lo que concierne a la corrección de los errores, como vimos en el capítulo 2, existen dos actitudes opuestas: una de ellas considera el error como un elemento que hay que erradicar y corregir al instante, para evitar los malos hábitos en los alumnos; otra lo considera, por el contrario, como algo positivo e indispensable y mantiene que la corrección inmediata en la mayor parte de los casos resulta ineficaz (SANTOS GARGALLO 2010: 27).

Nosotros apoyamos la segunda actitud porque, de acuerdo con Fernández (1995), creemos que los errores no deben ser castigados y que pertenecen al proceso de aprendizaje. Además, la corrección inmediata conlleva casi siempre un corte en el *continuum* comunicativo porque el estudiante, a la hora de hablar en la lengua meta, se centra en el sentido, y la interrupción del profesor puede provocar en él una sensación de inhibición con lo que no se logrará el objetivo. En todo caso, el profesor puede intervenir en la conversación como un interlocutor y decir la forma correcta “escondida” en una frase para que la oigan también sus compañeros (VÁZQUEZ 1999).

6.2. ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES DERIVADOS DE LOS FALSOS AMIGOS

Nuestra propuesta se basa en los principios de la teoría del Análisis de Errores y, en parte también, en el Análisis Contrastivo. Durante el proceso de análisis de los errores es indispensable la comparación de la lengua materna con la lengua meta. La comparación es una estrategia universal, en la cual los alumnos ensayan procedimientos de tipo contrastivo, sobre todo en el caso de marcadas analogías entre lengua materna y lengua meta (MARANGON 2011: 287).

Izquierdo Gil (2005: 46) señala que es necesario tomar una actitud consciente y reflexionar desde el punto de vista metalingüístico sobre la lengua materna y la lengua meta. Según este autor, es importante que los alumnos sean conscientes de todo el proceso de aprendizaje, reconociendo y analizando sus errores y sus faltas, y que busquen un por qué de los errores cometidos. Durante el análisis de los errores derivados de los falsos amigos no se puede prescindir de una reflexión comparativa entre lengua meta y lengua materna porque, siendo el italiano y el español lenguas afines, poseen un gran número de falsas analogías. Por consiguiente, una actitud inconsciente hará que el aprendizaje sea menos eficaz.

El análisis sistemático de los errores es útil para el profesor porque los errores le indican en qué punto está el aprendiz en el proceso de adquisición en relación con el objetivo propuesto y lo que queda para conseguirlo. Por otro lado, también es imprescindible para el estudiante quien puede considerar su error como un procedimiento para veri-

ficar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, como señalamos en el capítulo 2 (CORDER 1981: 7).

El primer paso para poder hacer uso de los errores como un medio en la adquisición de una lengua es la identificación de los mismos en su contexto. No se pueden considerar como errores todas las producciones inadecuadas de los alumnos. Corder (1981:10) señala a este propósito la diferencia entre *error* y *falta* o *lapsus*. El primero es sistemático y se debe al desconocimiento de una regla o significado de una palabra, mientras que las faltas o los lapsus son esporádicos y son frutos del cansancio, de la desconcentración o distracción del alumno. Es de suma importancia reconocer y excluir estos últimos tipos de fallos, antes de analizar los errores.

Una vez identificados cuales son los errores para analizar, debemos clasificarlos. Nos apoyamos en la propuesta de Vázquez (1992 y 1999), que ofrece una estructuración panorámica de las distintas clasificaciones de errores basada en diferentes criterios. La clasificación que expondremos se basa en criterios que contribuyen a que se pueda llevar a cabo un análisis de errores con el fin de poder entender su causa y su consecuencia, así como aprovecharlos para los fines didácticos.

Desde el punto de vista *lingüístico*, los errores pueden ser morfosintácticos, léxicos, de pronunciación y discursivos. Si categorizamos los errores derivados de los *falsos amigos* que hemos tratado en este trabajo, podemos observar que según este criterio, se consideran errores léxicos.

Por otro lado, según el criterio *etiológico*, que tiene que ver con la causa de los errores, estos pueden ser *intra lingüales*, es decir, errores que son fruto de un conflicto interno de las reglas en la lengua extranjera y pueden ser *interlingüales*, esto es, generados por transferencia negativa con la lengua materna o con otras lenguas previamente aprendidas. Según este criterio, los falsos amigos pertenecen al grupo de los errores *interlingüales*.

Si observamos los errores desde el punto de vista de la *comunicación*, consideraremos errores solo aquellas equivocaciones que dificulten la comprensión del mensaje, interrumpiendo el acto comunicativo. Aunque el contexto suele ayudar a deshacer las ambigüedades del mensaje, esto no ocurre siempre (VÁZQUEZ 1999).

En cuanto al *criterio pedagógico*, los errores se dividen en errores *individuales*, *colectivos*, *transitorios* y *fosilizables* o *permanentes*. Los *errores transitorios* o *errores de desarrollo* son aquellos que son característicos en determinadas etapas del proceso del aprendizaje y que desaparecen con el tiempo. En cambio, *los errores fosilizables* son aquellos que difícilmente desaparecen y los alumnos los llevan consigo en todos los estadios del proceso de aprendizaje. Estos suelen estar relacionados con la lengua materna. Según el criterio pedagógico, además, los errores pueden ser *individuales*, errores que se dan en la interlengua de un estudiante que está aprendiendo una lengua extranjera. Son los errores propios de cada estudiante que van desapareciendo a medida que va dominando la lengua. En cambio, *los errores colectivos* caracterizan a un grupo de estudiantes que comparten la misma lengua nativa. Es más difícil erradicarlos y se manifiestan con regularidad, dado que se deben a una transferencia negativa, derivada de la lengua materna. Son los llamados *errores típicos* para cuya corrección se acude a un estudio contrastivo. Los *errores colectivos* pueden ser *transitorios* o *fosilizables* (VÁZQUEZ 1987). Según el *criterio pedagógico* los errores derivados de los falsos amigos son

de tipo *colectivo* y dentro de los colectivos normalmente son *transitorios*. Ya que se trata de errores semánticos, con el paso del tiempo y con el constante contacto con la lengua, estos suelen desaparecer. Esta clasificación es muy importante, porque nos informa sobre la fuente del error y sobre el estadio en que está el aprendiz en su interlengua. Podemos deducirlo de las hipótesis que hace el alumno sobre la lengua meta.

El paso siguiente en el proceso del análisis de los errores es su descripción y explicación. Sin embargo, lo ideal es hacer que los alumnos deduzcan las formas o usos correctos de manera autónoma o semiautónoma, guiados por el profesor. Después de haber identificado y categorizado el error, procede la búsqueda de los mecanismos cognitivos, así como la fuente de los errores. Es oportuno comparar los elementos problemáticos de la lengua meta con la lengua materna, porque los errores provenientes de los falsos amigos son fruto de la interferencia o transferencia negativa que deriva de la lengua materna. El análisis contrastivo de los fenómenos que pueden llevar a cometer errores, tanto en la producción, como en la recepción hace posible la evitación de la fosilización de los errores (ALBA QUINONES 2009).

El último paso es el de buscar soluciones para estos errores, aunque debemos tener siempre en cuenta que ciertos tipos de errores, a saber los fosilizables, nunca desaparecerán. Aquí es donde entra en juego la didáctica. Para la corrección de los errores es necesario elaborar ejercicios y actividades lo más creativos posible. Es preferible que, además de motivadores, sean entretenidos, así como presentados siempre en situaciones comunicativas concretas. De este modo, el error no solo es útil para saber dónde ha llegado el estudiante en el proceso de aprendizaje, sino que también se puede sacar provecho de ello desde el punto de vista didáctico, considerándolo como punto de partida para elaborar los ejercicios basados en estos errores (VÁZQUEZ 2009).

Teniendo en cuenta estos criterios de clasificación y el análisis de los errores vamos a exponer un ejemplo en el que el hablante hispanófono comete un error en italiano que es producto de la transferencia negativa desde la lengua materna. En el siguiente ejemplo vemos como un profesor pregunta a uno de los alumnos sobre el fin de semana. Observemos el diálogo entre ellos:

P: Carlo, cosa hai fatto questo fine settimana?

A: *Venerdì sera sono *salito* con i miei amici e mi sono divertito molto.

Analizando el enunciado de P, nos damos cuenta de que está utilizando el verbo *salire* en italiano con la acepción española, que el italiano no posee. El hablante quería decir que el viernes por la noche había salido, cosa que en italiano se diría de la siguiente manera: *Venerdì sera sono uscito*, usando el verbo *uscire*, que equivale al verbo *salir* en español.

Según el criterio lingüístico es un error léxico, porque *salire* no significa en italiano lo que se quería expresar con este verbo, ya que, en realidad equivale al verbo español *subir*. El alumno sin darse cuenta hace la transferencia del español al italiano. En cuanto al criterio etiológico, es un error interlingual porque deriva de la lengua materna. En cuanto al criterio pedagógico, puede considerarse un error colectivo, porque generalmente caracteriza a un grupo que comparte la misma lengua materna, en este caso el español, y dentro de lo colectivo, normalmente es transitorio porque con el contacto permanente con el italiano irá desapareciendo. Desde el punto de vista de la comunicación, en cambio, se puede considerar un error porque dificulta la comprensión y puede provocar malentendidos.

Para concluir, podemos deducir que la pareja *salire / salir* son *falsos amigos totales o evidentes* porque no comparten significado en ningún contexto.

En cuanto a la descripción de este error, podemos constatar que es fruto de transferencia de la lengua materna, en nuestro caso del español. El alumno apoyándose en su conocimiento previo, utiliza el verbo *salire* (it.) con la acepción que conoce en español. De ahí viene la producción errónea.

6.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL TRATAMIENTO DE LOS FALSOS AMIGOS Y DE LOS ERRORES DERIVADOS DE ELLOS

Aprender el léxico de una lengua no es únicamente memorizar piezas léxicas nuevas, sino que es un proceso más complejo y consiste además en relacionar las formas con su significado y en saber usarlas de manera adecuada en diferentes contextos discursivos y de acuerdo con los diferentes registros (ALEXOPOULOU 2010).

Según señala Santamaría Pérez (2006 *apud* ALEXOPOULOU 2010); el aprendizaje de una unidad léxica es un proceso cognitivo que «comprende una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso» (2006 *apud* ALEXOPOULOU 2010).

El profesor es responsable de usar un lenguaje auténtico y bien contextualizado, imitando situaciones reales. Es conveniente que en cada ejercicio se utilice un lenguaje lo más auténtico posible y que aparezca en un contexto verosímil. El profesor debe buscar ejemplos que representen situaciones comunicativas donde se manifiesten los elementos problemáticos o ambiguos.

El siguiente ejemplo que exponemos lo hemos tomado de las encuestas que realizamos a estudiantes hispanohablantes de italiano. Estas encuestas se prepararon con vistas a un futuro estudio sobre los falsos amigos y su interferencia en las distintas etapas del aprendizaje de una segunda lengua⁸. En ellas podemos observar los diferentes usos del verbo *valere* (it.) en contextos concretos. Es un verbo bastante complicado, como hemos explicado en el capítulo 5, porque como falso amigo parcial, el significado depende de las situaciones en las que se dé. Los alumnos a quienes realizamos las encuestas tuvieron que decidir si en los casos dados se utilizaba el verbo *valere* en italiano u otro diferente.⁹

Due amici guardano la vetrina di un negozio di orologi ed a uno dei due ne piace uno in particolare. Entrano nel negozio ed A chiede alla commessa:

A: Buongiorno, vorrei sapere quanto **vale (costa)* l'orologio nero in vetrina.

B: Buongiorno, 500 euro. Però ce l'abbiamo solo bianco. **Le vale (va bene)* lo stesso?

A: Sì, grazie ci darei un'occhiata.

Nel frattempo A si avvicina al suo amico C e i due ne parlano tra di loro.

A: Questo orologio **vale (costa)* 500 euro. Non so se comprarlo.

C: Secondo me questo orologio *vale (vale)* al massimo 200 euro. Sembra una copia, guarda com'è fatto il cinturino.

A: Secondo me invece ne *vale (vale)* proprio la pena.¹⁰

⁸ Agradecemos al profesor de italiano Enrique Mayor de la Iglesia por habernos ayudado en la realización de las encuestas y al Dr. Félix Fernández de Castro por habernos facilitado el contacto con alumnos de italiano.

⁹ En el siguiente ejemplo mostramos las soluciones entre paréntesis. Dichas soluciones no aparecían en las encuestas.

¹⁰ Traducción al español: Dos amigos miran el escaparate de una relojería y a uno de los dos le gusta un reloj en

La mayoría de los alumnos independientemente del nivel, se equivocó al utilizar el verbo *valere* en el sentido de ‘costar’. Como hemos explicado anteriormente, en italiano dicho verbo no se utiliza con esta acepción. Los alumnos en este caso también hicieron la transferencia del español, y por eso utilizaron el verbo *valere* con la acepción de ‘costar’. Es imprescindible situar las palabras en contexto, porque si se hace la pregunta: ¿cómo se dice en italiano el verbo *valer*?, la respuesta puede ser simplemente: *valere*. A pesar de ser una respuesta acertada, el valor referido no se da en todos los contextos. El diálogo propuesto refleja de manera clara las diferentes acepciones y los usos del verbo *valere* (it.). Además, muchos alumnos se equivocaron también al usar el verbo *valere* (it.) con el sentido de ‘servir’.

El profesor es responsable de crear situaciones donde se da la posibilidad de ver las analogías y diferencias de los usos de estos falsos amigos, ya sean totales o parciales. A partir de los errores provocados por usos no adecuados, tanto de producción como de comprensión, se invita a hacer una reflexión metalingüística sobre la lengua materna y sobre la lengua meta.

Es indispensable además volver sobre los mismos errores reiteradamente, porque no es suficiente aclarar las dudas solamente una vez, sino que el elemento problemático tiene que aparecer con frecuencia para que se interiorice. El profesor debe recoger los errores derivados de los falsos amigos y reutilizarlos, “reciclarlos” en actividades creativas y motivadoras en las clases posteriores.

Los errores son una buena fuente para elaborar ejercicios y actividades en clase o para el estudio autónomo del alumno. Partiendo de ellos, se da la posibilidad de organizar actividades entretenidas y activas en la clase. Estos ejercicios no deben ser mecánicos, sino lúdicos, creativos y siempre presentados en sus respectivos contextos. La mera explicación magistral del funcionamiento de la lengua en la mayoría de los casos resulta ineficaz.

En resumidas cuentas, podemos constatar que es indispensable que el profesor desarrolle una actitud positiva frente a los errores, al igual que los alumnos. Es provechoso categorizar y someter los errores a un análisis profundo y contrastivo, ya que a través de ellos podemos averiguar cuál está siendo el proceso que sufre el alumno y a qué conclusiones está llegando. El conocimiento de los tipos de error y las causas que lo provocan, nos ayudarán a encontrar la manera adecuada para subsanar el error.

particular. Entran a la tienda y A pregunta a la dependienta: A: Buenos días, me gustaría saber cuánto vale el reloj negro en el escaparate. B: Buenos días, 500 euros. Pero lo tenemos solo en blanco. ¿ Le vale igual? A: Sí, gracias, le echaría un vistazo. Mientras tanto A se acerca a su amigo C y hablan entre ellos. A: Este reloj vale 500 euros. No sé si comprármelo. C: Según mi opinión este reloj vale como mucho 200 euros. Parece falso, mira cómo está hecha la correa. A: En cambio, yo creo que merece la pena.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas nuestro objetivo ha sido trazar un hilo conductor que explicitara de manera coherente nuestra actitud ante el error que se da durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Esta actitud es fruto de un nutrido cuerpo de lecturas, de la investigación y de nuestras propias reflexiones.

Tras este recorrido y profundo análisis de lo que supone la transferencia de dos lenguas afines para un estudiante de idiomas, debemos decir que se trata de una ardua tarea la de satisfacer todas las opiniones y teorías que existen sobre la adquisición de segundas lenguas y sobre el tratamiento de los errores. Esto es porque se trata de un campo ampliamente estudiado en las últimas décadas, debido a la gran afluencia de estudiantes motivados por la constante globalización e intercambio multicultural que se da en nuestros días.

Hemos mostrado, además, que la proximidad lingüística, por un lado, resulta ser una ventaja; por otro lado, esta afinidad muchas veces es solo una apariencia. Los problemas léxicos originados en los falsos amigos es un campo interesante que nos ayudará a dilucidar cuáles son las relaciones que existen entre dos lenguas como lo son el italiano y el español. Es muy importante tener en cuenta que la transferencia, tanto negativa como positiva, es un proceso cognitivo y que se puede usar como una estrategia que emplea el aprendiz para compensar sus carencias. No es una simple transposición mecánica de palabras y reglas de una lengua a otra, sino un mecanismo cognitivo de selección.

Sería muy interesante adentrarse en el terreno de la metodología didáctica, pero nuestro propósito era fundamentalmente el de hacer un repaso de las diversas investigaciones y aproximaciones sobre el error y su consideración durante el proceso de aprendizaje.

8. OBRAS CITADAS

- Alcaraz Varó, E., y M. A. Martínez (1997): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona: Editorial Ariel.
- ÁLVAREZ LUGRÍS, A. (1997): *Os falsos amigos da traducción. Criterios de estudio y clasificación*. Vigo: Servizo de publicacións da Universidade de Vigo.
- ALEXOPOULOU, A. (2010a): «El papel de la transferencia en los errores léxicos». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9: 27-36.
- ALEXOPOULOU, A. (2010b): «La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras». *Biblioteca esencial Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*: 86-101.
- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- BLANCO PICADO, A. I. (2012): «El error en el proceso de aprendizaje». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 38: 12- 22.
- BUDAI, L. (2006): «Lehet-e új életem lehelni a kontrasztív elemzésbe?» A Magyar Alkalmazott Nyelvészekés Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata XII, 2: 4-15.
- CALVI, M. V. (1982): «Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo», En *Didattica della lingua e lingue iberiche. Atti del Convegno de L'Aquila, 14-15 settembre 1981*. Ed. por T. Pironti, L'Aquila: Associazione Ispanisti Italiani, págs. 9-28.
- CALVI, M. V., y E. MARRTINELL (1997): «Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros». *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera del 17-20 de septiembre de 1997*. Dir. por K., Alonso M., Gil Bürmann y F. Moreno Fernández, Madrid: Alcalá de Henares, págs. 228-237.
- CALVI, M. V. (2004): «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano». *RedELE: Revista Electrónica de didáctica ELE* 1. (<http://www.sgci.mec.es/redele>)
- CARTAGENA N. y H. M., GAUGER (1986): *Vergleichende Grammatiken Deutsch-Spanisch*, Speyer, Duden.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en www.cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm
- COLLANTES CORTINA, F. (2012): *El tratamiento del error en clase de ELE, ¿Cómo debemos actuar?* Diploma Internacional Profesor Lengua Española, Salamanca: Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca.
- CORBACHO SÁNCHEZ, A. (2003): «Análisis de transferencias lingüísticas positivas y negativas en el plano léxico-semántico entre el inglés (L2) y el alemán (L3) para turismo». *Philologia Hispalensis* 17: 73-83.
- CORDER, S.P. (1967): «The Significance of Learner's Errors». *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.
- CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- FÁBIÁN, ZS. (2002): «Falsi amici tra italiano e ungherese». En TIMA 2002: 81–89.
- FÉLIX FERNÁNDEZ, L. (2008): «Falsos Amigos y Amigos Falsos. Tipología y prevención traductológica». En R. Ramos Fernández y A. Ruiz Mezcuca (eds.), *Traducción y Cultura: Lenguas cercanas y lenguas lejanas. Los falsos amigos*. Madrid: Libros ENCASA. Ediciones y Publicaciones.

- FERNÁNDEZ, S. (1995): «Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Didáctica* 7: 203-2016.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, S. (2001): *Tareas y proyectos en clase. Español lengua extranjera*, Madrid: Editorial Edinumen.
- FRANCESCONI, A. (2002): «La engañosa semejanza». *Espéculo. Revista de estudios literarios* 21: 1-8.
- FRANCESCONI, A. (2005): «La lexicología contrastiva español-italiano». *Espéculo. Revista de estudios literarios* 31: 1-8.
- FRANCESCONI, A. (2008): *I Falsi Amici. Un confronto contrastivo spagnolo/italiano*. Chieti: Edizioni Solfanelli.
- GARCÍA GONZÁLES J. E. (1998): «Estudio del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: Principales aportaciones teoricas de la segunda mitad del siglo XX». *Philologia hispalensis* 12, 1: 179-194.
- GOGAZEH, Z. M. (2007): «Los falsos amigos en el léxico español de origen árabe». *Philologia Hispalensis* 21: 75-95.
- GONZÁLEZ CALVO, J. M. (2004): «Las funciones sintácticas en el sintagma verbal». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica* 27: 187-207.
- GRECO, S. (2006): «Lenguas afines». *RedELE: Revista Electrónica de didáctica ELE* 6: 1-6.
- GUTT, E. (2002): *Translation and Relevance. Cognition and context*. Manchester: St Jerome Publishing.
- HYMES, D. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa» en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IZQUIERDO GIL, M. del C., (2003): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. _Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Málaga: Universitat de València
- KOESSLER, M., y J. DECROQUIGNY (1928): *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Librairie Vuibert.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- LUQUE TORO L. (2013): «Falsos amigos entre italiano y español en su uso pragmático». *Language design. Journal of theoretical and experimental linguistics* 15: 77-89.
- MAILLOT J. (1981): *La traduction scientifique et technique*, 2.ª ed, Paris: EDEISEM.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MATTE BON, F. (2004): «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia». *RedELE: Revista Electrónica de didáctica ELE* 0. (<http://www.sgci.mec.es/redele>)
- MAURO, de T. (2000): *Il dizionario della lingua italiana*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editore.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1992): «Los falsos amigos en la traducción de textos». En *V Congreso Organización Farmacéuticos Ibero-latinoamericanos. La Farmacia de*

- ayer, la Farmacia de hoy y la Farmacia del Futuro, Alicante, del 21 al 23 de Mayo de 1992, Coord. por A. Iñesta. Alicante: págs. 150-156.
- MOLINER, M. (2013): *Diccionario de uso del español*, 3.^a ed. Madrid: Gredos.
- NEMSER, W.(1971): «The Approximative System of Foreign Language Learners». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9: 115-124.
- NUÑEZ MÉNDEZ, E. (2001): «¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?» *En VII Simposium of Social Communication. Santiago de Cuba: Center of Applied Linguistics* 2, págs. 132-138.
- ORELLANA, M. (1987): *La traducción del inglés al castellano: guía para el traductor*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- POLO, J. (2006): «Treinta años después, complementos a sección hispano-francesa de parónimos interlingüísticos». *CAUCE: Revista Internacional de Filología y de su Didáctica* 29: 347-357.
- PRADO, M. (1989): «Falsos Amigos en Lexicografía Bilingüe». *Hispania. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* 72, 3-4: 721-727.
- QUIÑONES, de ALBA, V. (2009): «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 5: 1-16.
- RICHARDS, J. C., PLATT, C., PLATT, H. (1997): *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ, S. M. (2009): *Cognados y Falsos Cognados: Su uso en la enseñanza del inglés*. Mexicali Baja California: Universidad Autónoma de Baja de California.
- SANTOS GARGALLO, I. (2010): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprednizaje del español como lengua esxtranjera*. 3.^a ed, Madrid: Arco Libros, S. L.
- SANZ JUEZ, A. (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de la Educación Embajada de España en Portugal. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- SAÑE S., y G. SCHEPISI (2014): *Dizionario dei falsi amici di spagnolo. Falsos amigos al acecho*. 6.^a ed, Perugia: Delta Grafica.
- SAUSSOL J.M. (1978): *Glottodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*. Padova: Liviana.
- SELINKER, L. (1969): «Language Transfer», *General Linguistics* 9: 67-92.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (3): 209-231.
- SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (2009): «Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5: 115-122.
- VÁZQUEZ, G. (1987): «Hacia una valoración positiva del error», *En Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 151-162.
- WEINRICH, U. (1974): *Languages in contact. Findings and problems*. 8.^a ed, Paris: Mouton.
- WIDDOWSON, H. G. (1996): *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

WILCZYNSKA W. (1989): "Un dictionnaire de faux-amis: pour qui faire?" En AMR HELMY y ZALESKY 1989: 179-186.

9. ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 2. | EN TORNO AL CONCEPTO DE 'ERROR'..... | 7 |
| 2.1. | ¿Qué son los errores?..... | 7 |
| 2.2. | Errores gramaticales y errores léxico-semánticos..... | 8 |
| 2.3. | Los errores en la enseñanza de lenguas..... | 8 |
| 2.4. | Teorías sobre el error..... | 10 |
| 2.4.1. | Análisis Contrastivo..... | 10 |
| 2.4.2. | Análisis de Errores..... | 11 |
| 2.4.3. | El Análisis Contrastivo frente al el Análisis de Errores..... | 12 |
| 3. | LOS FENÓMENOS RELACIONADOS CON EL ERROR..... | 13 |
| 3.1. | La interlengua..... | 13 |
| 3.2. | La interferencia..... | 14 |
| 3.3. | La transferencia..... | 15 |
| 3.3.1. | El concepto de la transferencia..... | 15 |
| 3.3.2. | La transferencia como estrategia de comunicación..... | 16 |
| 3.3.3. | La transferencia positiva y la transferencia negativa..... | 16 |
| 3.3.4. | La transferencia analizada como proceso cognitivo..... | 17 |
| 4. | LA TRANSFERENCIA LÉXICA..... | 18 |
| 4.1. | Los cognados..... | 18 |
| 4.2. | Los falsos amigos..... | 18 |
| 4.2.1. | Origen y diferentes definiciones de los falsos amigos..... | 18 |
| 4.2.2. | Las diversas definiciones de los falsos amigos..... | 18 |
| 4.2.3. | Falsos amigos más allá del léxico..... | 20 |
| 4.2.4. | Falsos amigos dentro de una lengua y parónimos interlingüísticos..... | 21 |
| 4.2.5. | Subclasificación de los falsos amigos desde el punto de vista semántico..... | 21 |
| 4.3. | Dobletes..... | 22 |
| 5. | REPRESENTACIÓN CONTRASTIVA DE LOS FALSOS AMIGOS ENTRE EL ITALIANO Y EL ESPAÑOL..... | 24 |
| 5.1. | Falsos amigos unidireccionales y bidireccionales..... | 24 |
| 5.2. | Falsos amigos parciales para los hispanohablantes desde el punto de vista de la producción..... | 24 |
| 5.3. | Falsos amigos parciales para los hispanohablantes desde el punto de vista de la comprensión..... | 27 |
| 6. | EL TRATAMIENTO DEL ERROR EN ENSEÑANZA DE LENGUAS..... | 30 |
| 6.1. | La corrección de los errores..... | 30 |
| 6.2. | Análisis y clasificación de los errores derivados de los falsos amigos..... | 30 |
| 6.3. | El papel del profesor en el tratamiento de los falsos amigos y de los errores derivados de ellos..... | 33 |
| 7. | CONCLUSIÓN..... | 36 |
| 8. | OBRAS CITADAS..... | 37 |
| 9. | ÍNDICE..... | 41 |