



Universidad de Oviedo

**Máster en Español como Lengua Extranjera
(XV Edición)**

El español en la educación superior en Italia

Estudiante: María Luz Abad Vázquez

Tutor/a: Pablo Martínez Menéndez

CURSO 2023-2024



Universidad de Oviedo

**Máster en Español como Lengua Extranjera
(XV Edición)**

***El español en la educación superior en
Italia***

Estudiante: María Luz Abad Vázquez

Tutor/a: Pablo Martínez Menéndez

Curso 2023 – 2024

(Tutor/a) Fdo.:

(Estudiante) Fdo.:



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

Estudiante: María Luz Abad

DNI:

Vázquez Teléfono de contacto:

Correo electrónico:

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado con mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha: 27 de junio de 2024

Resumen:

Este trabajo de investigación aborda un estudio comparativo entre la enseñanza del español en la educación superior italiana, así como la enseñanza del italiano en la educación superior española. Para ello, trataré de mostrar las relaciones entre estos países tan próximos, haciendo hincapié en los primeros cursos que se organizaron de enseñanza de español para extranjeros. Además, trataré de explicar la evolución de la enseñanza de ELE en Italia a través de las metodologías que conocemos y de las cuales dispone el docente. A través de ellas, se observarán los posibles fallos que puede cometer un estudiante italófono con la finalidad de mejorar la enseñanza de una lengua extranjera tan cercana como es el español.

Abstract:

This research work addresses a comparative study between the teaching of Spanish in Italian higher education as well as the teaching of Italian in Spanish higher education. To do this, I will try to show the relations between these countries so close, emphasizing the first courses that were organized teaching Spanish to foreign students. In addition, I will try to explain the evolution of ELE teaching in Italy through the methodologies that we know, and that the teacher has access. Through them, we will observe the possible failures that an Italian student can commit to improve the teaching of a foreign language as close as Spanish.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. EL APRENDIZAJE DE ELE EN ITALIA	9
1.1 Relaciones entre Italia y España en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras	9
1.2 El italiano como lengua extranjera en el sistema educativo español.....	18
1.3 ELE en Italia y opciones de estudio del español.....	27
1.4 La motivación para estudiar ELE en Italia.....	33
2. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA...36	
2.1 Muestra de casos prácticos reales en base a su experiencia en el estudio de ELE enItalia	43
2.2 El cocoliche y el lunfardo: concepto de interlengua y adquisición de la lengua extranjera	48
3. TIPOLOGÍA DE ERRORES DE UN APRENDIZ ITALÓFONO	57
3.1 Errores fónicos y fonológicos.....	58
3.2 Errores morfológicos	60
3.3 Errores léxico-semánticos.....	61
3.4 Errores gramaticales	66
3.5 Errores pragmáticos.....	71
CONCLUSIONES.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
ANEXOS	88

A todos aqueles que por circunstancias externas non puideron rematar os seus estudos, e en especial a Elías, que comezou comigo esta etapa e lamentablemente non puido ver como a remataba.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo de investigación es la ilustración de la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia. Tal como indica el título de este presente trabajo, realizaré una investigación acerca de la enseñanza de una lengua tan hablada como es el español en un país con afinidad, tanto geográfica como lingüística, como es Italia.

Para ello, en este trabajo, me centraré en primer lugar en el comienzo del estudio del español como lengua extranjera en Italia y del italiano como lengua extranjera en España, mencionando el trato que se da en los respectivos países a las lenguas extranjeras. Asimismo, también mencionaré el acceso que existe a dichas lenguas y la motivación que encuentra el alumnado para estudiarlas, centrándome en ELE (Español como Lengua Extranjera).

En segundo lugar, haré un análisis de la metodología utilizada para impartir dicha lengua extranjera, mencionando casos de estudio reales donde los aprendices italófonos relatan sus experiencias, mencionando puntos tan importantes como las dificultades que han tenido, la forma de impartir clase de los docentes, el nivel alcanzado en la lengua extranjera, el propio acceso a dicha lengua extranjera y las razones que los han llevado a estudiarla.

Por último, he realizado un análisis del proceso de aprendizaje, mencionando los fenómenos lingüísticos del lunfardo y el cocoliche, para acabar mostrando los errores que, con base en estudios realizados, los aprendices italófonos son más propensos a cometer en el estudio de ELE.

Es indudable la relación que mantienen Italia y España, tanto a nivel lingüístico como a nivel geográfico. Por ello, el segundo capítulo de esta investigación tratará acerca de cómo dicha cercanía geográfica y lingüística, además de la política (en su día), permitió el comienzo de ELE.

El tercer y último capítulo tratará de la forma más detallada posible de la metodología seguida por los docentes de ELE. Dicha metodología está ligada al proceso de aprendizaje que puede experimentar cada alumno. Por ello, se tratarán los fenómenos lingüísticos del lunfardo y el cocoliche, para finalmente acabar con la muestra de los posibles errores que suelen cometer los aprendices italófonos en el estudio de ELE.

Para la realización de dicho trabajo, se ha utilizado bibliografía específica sobretodos los puntos mencionados anteriormente. Asimismo, se ha contado con la ayuda desinteresada de aprendices italófonos del ELE, que han decidido contestar libremente las preguntas que se les han formulado y que aparecen en anexos, al final de esta investigación.

1. EL APRENDIZAJE DE ELE EN ITALIA

“[...] el dominio de idiomas es una herramienta decisiva, para, por una parte, fomentar la construcción europea respecto a su riqueza y a su diversidad cultural y, por otra, favorecer el intercambio de información, la cual se difunde en las distintas lenguas comunitarias. [...] “

Carmen Morales Gálvez, *La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea*

1.1 Relaciones entre Italia y España en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras

Es bien sabido que el italiano y el español son dos lenguas afines, tanto por la proximidad geográfica como por su gran parecido lingüístico, debido a que se trata de dos lenguas que conservan el mismo origen¹.

A pesar de dicha afinidad, no es hasta el 1992 cuando se produce un cierto acercamiento de una forma más institucional, debido a que la Unión Europea elabora el Tratado de Maastricht², teniendo como consecuencia una necesidad de llevar a todos los europeos las lenguas oficiales de la comunidad.

Por ello y tal como afirma Andrea Fernández Garrido en *El aprendizaje del español en alumnos italófonos* (2018), dicho acuerdo establece un multilingüismo entre todos los ciudadanos, que deriva en una necesidad imperante en establecer en cada país políticas lingüísticas que fomenten el estudio de lenguas extranjeras.

Cabe destacar el artículo 126 de este tratado, ya que menciona dos puntos clave en el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como en la importancia del desarrollo de la multiculturalidad entre los ciudadanos:

¹ El Italiano y el Español son dos lenguas romances que tienen como origen común el Latín.

² Acuerdo entre los países de la Unión Europea firmado el 7 de febrero de 1992 que consistía en tres pilares y que les atribuía a los ciudadanos los derechos y los deberes del buen ciudadano, así como la intención de establecer una moneda común (EURO).

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.
2. La acción de la Comunidad se encaminará a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y los períodos de estudios; etc.

Es así como surgen diversas peticiones encaminadas al estudio de lenguas extranjeras. La primera de ellas tiene lugar en 1976 y en ella el Consejo de Europa y la Comunidad Europea piden a los miembros el fomento del estudio de lenguas extranjeras que formen parte de la comunidad. El segundo, en cambio, viene dado en 1995 por parte de la Comisión Europea en su obra *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, puesto que uno de los objetivos principales era la capacidad de comunicación de los ciudadanos en otra lengua extranjera (o varias) una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria. (Morales, C., 2009)

Cada país o estado de la Unión Europea muestra su interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a que forma parte de una comunidad que se caracteriza tanto por la interculturalidad como por la presencia del plurilingüismo. Dicho fenómeno tiene como consecuencia la manera en la que se organiza la enseñanza de una lengua extranjera en cada plan de estudios (Morales, C., 2009).

El plan mencionado anteriormente está condicionado por la situación lingüística de cada estado o país, debido a que el trato de la lengua extranjera no es el mismo si se trata de una comunidad de hablantes monolingüe que, por el

contrario, si se trata de una bilingüe. Un buen ejemplo es el caso de España, debido a que, además del español, también son oficiales algunas lenguas regionales del país, como el gallego, el vasco y el catalán.

En Francia, en cambio, la única lengua oficial es el francés, aunque existen lenguas habladas no oficiales y denominadas “no territoriales”. Tal como recoge el Ministerio de la Cultura de la República Francesa, se consideran lenguas no territoriales las siguientes:

- ◆ El árabe dialectal
- ◆ El armernio occidental
- ◆ El bereber
- ◆ El romaní
- ◆ El yiddish

Asimismo, el Ministerio de Cultura de la República Francesa recoge las lenguas regionales, consideradas más antiguas que la lengua oficial y de gran uso hoy en día en el país. A pesar de su gran uso, no son oficiales y el trato a estas lenguas puede influenciar en la consideración de la lengua extranjera y la metodología establecida para enseñarla, así como en la evolución del aprendizaje por parte del alumnado. Es bien sabido que el alumnado bilingüe de nacimiento no presenta tantas dificultades en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por el contrario, aquel que manifiesta haber crecido en un ambiente monolingüe, presenta un proceso de adquisición más complejo y a menudo más tedioso.



Imagen extraída del Ministère de la Culture: Langues régionales

Por tanto, y tal como se recoge en la imagen anterior, las lenguas denominadas “regionales” en Francia son las siguientes:

- ◆ Alsaciano
- ◆ Vasco
- ◆ Bretón
- ◆ Catalán
- ◆ Corso
- ◆ Franco (francique luxemburgués, francique mosellan y francique rhanan)
- ◆ Franco-provenzal (champenois, bourguignon-morvandiau, franc-comtois, gallo, lorrain, normand, poitevin-saintongeais y wallon.
- ◆ Occitano (auvergnat, gascon, languedocien, limousin, provençal, vivaro-alpino)
- ◆ Hablas del Croissant
- ◆ Habla ligur

En el caso de Italia y, tal como se refleja en el *Ministero dell'Istruzione e del Merito*, el italiano es la única lengua oficial en el territorio, aunque se permite el estudio de otras lenguas, consideradas minoritarias aunque igualmente con gran presencia en el país. Asimismo, el artículo 6 de la Constitución recoge la posibilidad de estudiar otras lenguas además del italiano, mostrando amplias oportunidades de aprender tanto la lengua oficial como la materna.

“In particolare gli articoli 4 e 5 della legge 482 prevedono due livelli di intervento:

il livello centrale, con la promozione e la realizzazione di progetti nazionali o locali di valorizzazione delle lingue di minoranza;

il livello delle singole istituzioni scolastiche situate in ambiti territoriali e sub-comunali delimitati in cui si applicano le disposizioni di tutela delle minoranze linguistiche storiche.”

Ministero dell'Istruzione e del Merito

De este modo, los dialectos italianos, a pesar de ser muy amplios e incluso incontables en algunos casos por las grandes diferencias que existen entre ellos, se pueden recoger de la siguiente forma:



Imagen extraída de *Association Culturelle & Linguistique: L'Italie à Toulouse*

Tal como indica la imagen, los dialectos italianos se dividen en:

- ◆ *Dialectti settentrionali* (*piemontese; lombardo; ligure; emiliano romagnolo; trentino; veneto*)
- ◆ *Dialectti centro-meridionali* (*toscano; siciliano; calabrese;salentino;lucano; pugliese;campano;laziale;molisano;abruzzese;umbro; marchigiano settentrionale y marchigiano meridionale*).

Por ello, y teniendo en cuenta el tratado mencionado anteriormente, Italia es uno de los países que, formando parte de la Unión Europea, acata el acuerdo establecido de enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de seguir lo dictado en el tratado, no es hasta la segunda mitad del siglo XX que se establece de forma oficial la posibilidad de estudiar lenguas extranjeras, debido a que aunque se trataba de un país de gran tamaño, económicamente no se encontraba tan desarrollado como otros países que sí fueron pioneros en la implantación de estudios de lenguas extranjeras, por su gran afluencia comercial (Morales Gálvez, C.,2009).

En los años 60 surge la imperante necesidad de realizar cambios en el ámbito de la educación, otorgando así el derecho y el deber a los estudiantes de continuar sus estudios hasta la finalización de la Educación Secundaria, además de conceder más importancia al estudio de las lenguas extranjeras a través de una mayor carga lectiva. El hecho de conceder dicha importancia supuso un gran problema para el personal docente, debido a que no contaban con la formación suficiente para trabajar todas las destrezas de la lengua extranjera (Pellandra, 2004).

Dicho cuerpo docente impartía la materia con base en su experiencia estudiandodicha lengua y, por ello, el estudio de la lengua extranjera excluía la parte oral, aunque en las reformas se contemplara y fuera de vital importancia. De ahí que se observe que en un primer momento y hasta casi el día de hoy, el estudio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo sigue una

metodología centrada en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario, careciendo de explicaciones, ejercicios o simulaciones que permitan trabajar tanto la expresión como la comprensión oral, de vital importancia en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. En palabras de José Rovir Collado:

“[...] La lengua se enseñaba a través de la comparación directa y cuadros de equivalencias que muchas veces entorpecen el aprendizaje. Esta perspectiva tardará mucho en encontrar su lugar en la enseñanza del español en Italia, debido sobre todo a los problemas de interferencias entre ambas lenguas tan cercanas[...].”

Para dotar a los alumnos de un aprendizaje completo, que además trabajara todas las destrezas, se comenzó por ampliar la formación del profesorado, que acudía a empresas u organizaciones externas para enseñar de forma correcta la lengua extranjera. Valentina Nanetti en *El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de “lo hispánico”* menciona que, ante la preocupación que manifestaba el cuerpo docente por la formación que daba prioridad a la destreza oral en la enseñanza de las lenguas extranjeras, agencias culturales extranjeras como *Alliance Française*, *Goethe Institut* o *British Council* o asociaciones de profesores italianos como *ANILS*³, otorgaban la posibilidad de ampliar conocimientos a través de seminarios.

Asimismo, a la vez que prestaban ayuda a los docentes, también reclamaban que los enseñantes de lenguas extranjeras hubieran cursado una licenciatura de lenguas extranjeras. No bastaba únicamente con haber estudiado la lengua que se impartía y servirse de la experiencia, sino que era necesario contar con una formación más concreta y amplia, además de aquella formación de carácter oral que proporcionaban las organizaciones mencionadas previamente.

³ Associazioni Nazionale di Insegnanti di Lingue Straniere

Además de contar con docentes expertos en la materia que se impartía, era importante seleccionar qué criterios se seguían para la impartición de una lengua extranjera o de otra diferente. En un primer momento, la elección de la lengua extranjera se caracterizaba por la atmósfera local, es decir, la preferencia que manifestaban las familias o el prestigio que dicha lengua manifestara en la sociedad.

Aunque, si bien es cierto que cada escuela tenía el poder de decisión de qué lengua enseñar y a qué número de alumnos impartirla, esta debía contar con la aprobación de las autoridades provinciales y del Ministerio, respectivamente (Rossi, 1964). En la resolución final de la oferta educativa influía, por tanto, la consideración y el interés que suscitara dicha lengua extranjera.

De acuerdo con Valentina Nanetti, la escasa popularidad de la enseñanza del español a finales de los años 60 en Italia viene dada por la distribución de las horas lectivas entre el francés y el inglés. El aprendizaje de dichas lenguas suponía, según la sociedad y las familias de la época, una clara modernización, llegando incluso a pedir la supresión de la enseñanza del español. Como el español debía compartir horas lectivas con el inglés y el francés, era decisión de cada escuela qué oferta educativa se ofrecía al alumnado y las familias concordaban en su escaso interés por el estudio del español como lengua extranjera. Además del poco prestigio del español, aquello que perjudicó en gran medida el aislamiento de la lengua española y del país fue la dictadura franquista⁴. Según Nanetti, no es hasta mediados de los años 90 que surge de nuevo el interés por el español como lengua extranjera, aunque en un contexto universitario. Hasta ese momento, las escuelas seguían sin suscitar interés por el español y su estudio quedaba relegado al ámbito universitario.

Solo a comienzos de los 2000 (en 2001) y, gracias a la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por parte del Consejo de Europa, comienza a resurgir el interés del estudio del español como lengua extranjera en

⁴ Régimen dictatorial implantado por Francisco Franco en España durante los años comprendidos entre 1939 y 1975.

Italia. En palabras de Morales, dicha creación del MCER supuso una expansión del estudio de las lenguas extranjeras por toda la Unión Europea, además de un referente en la creación de materiales y en el estudio continuado de las lenguas, debido a que su creación manifestaba una serie de parámetros que se debían cumplir para avanzar en la lengua extranjera.

Un claro ejemplo y el más notorio es el establecimiento de niveles, que según la letra y el número suponían un conocimiento más amplio de la lengua extranjera. Es decir, no es lo mismo obtener un A1 en español (considerado un nivel inicial) que un C2 (considerado un nivel muy avanzado y prácticamente equivalente a aquel que posee un hablante nativo).

Por todo lo mencionado anteriormente, se observa que a principios de los años 60 se establece un cambio clave en la enseñanza de lenguas extranjeras en los países que conforman la Unión Europea. Dicho cambio supuso una renovación tanto de la oferta de la enseñanza como de los docentes que impartirían dichas lenguas extranjeras. La pronta impartición de cada lengua extranjera estaría condicionada por la situación geográfica, política y social del país donde se hablara cada lengua, influyendo así en su enseñanza. A pesar de ello, la creación del MCER y la ayuda de organizaciones y asociaciones de lenguas extranjeras, fomentó la gran afluencia de popularidad de su enseñanza, concretamente de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Italia, aumentando así paulatinamente la oferta educativa y los estudiantes y hablantes de dicha lengua en el país vecino.

“Italia entiende la difusión de la cultura del país como una poderosa arma propagandística de los valores y principios fascistas de la época [...]”

Nicola Florio, *El Liceo Italiano de Madrid*

1.2 El italiano como lengua extranjera en el sistema educativo español

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español viene motivada por los continuos cambios educativos que se han realizado a lo largo de la historia. A mediados del siglo XIX se realiza una reforma educativa impulsada por la implantación de una nueva ley, conocida como la Ley Moyano⁵. Dicha reforma establecía la obligatoriedad de la enseñanza gratuita hasta los nueve años, así como la división entre la enseñanza de carácter elemental y la de carácter superior. En palabras de Andrea Baldani (2016), dicha reforma supuso la oficialización del papel de las educadoras de familias adineradas, al igual que el control de la iglesia en la educación a través de la supervisión de la formación religiosa. Dicha intrusión educativa por parte de la religión facilitó la introducción de la enseñanza del italiano en España, debido a que el mundo religioso estaba directamente relacionado con la sociedad italiana.

En cuanto al siglo XX y como se mencionó anteriormente, a pesar de tener el italiano nula presencia en la educación, conforme la religión comenzaba a controlar paulatinamente la educación, el italiano se iba abriendo paso en la enseñanza española.

Asimismo, la situación política, tanto de Italia como de España favoreció la introducción del italiano como una segunda lengua extranjera de carácter obligatorio en la enseñanza, así como la creación de escuelas y asociaciones que tenían como objetivo la difusión y el establecimiento de la cultura italiana en un país extranjero como España. Un claro ejemplo es la apertura en 1904 del Instituto Salesiano, directamente ligado a instituciones de carácter religioso y el

⁵ Ley que consistía en la regulación del sistema educativo español, además de la introducción de los principios básicos educativos y que fue desarrollada en 1857 por el ministro de Fomento, de nombre Claudio Moyano Samaniego.

control establecido en la ciudad italiana de Sicilia. Dicho instituto tenía como finalidad la expansión de la cultura italiana a través de la creación de talleres y la impartición de clases, de tal forma que se abrieron varios institutos en las ciudades de Madrid, Sevilla, Barcelona, Salamanca, Málaga y en el municipio de Utrera, situado en Sevilla. A pesar de la gran expansión de los institutos, la enseñanza del italiano como lengua extranjera tuvo más repercusión y se estableció de una forma más relevante, aunque posterior, en la ciudad de Salamanca, de acuerdo con Andrea Baldani. Además de la creación del Instituto Salesiano, a España llegó el movimiento llamado *Escuela Nueva*⁶, impulsado por la pedagoga María Montessori y establecido en la comunidad autónoma de Barcelona, donde tuvo una gran relevancia (Baldani, 2016).

A pesar de la creación de los Institutos Salesianos y la difusión del movimiento de la Escuela Nueva, aquello que logró difundir la cultura italiana y la lengua extranjera en España fueron los movimientos políticos. A comienzos del siglo XX en Italia se estableció el régimen dictatorial comandado por Benito Mussolini⁷, que buscaba difundir y establecer la cultura italiana en el exterior.

A través del fascismo, Italia buscaba una alianza sólida con España, motivada en parte por la complicidad con las dictaduras del general Primo de Rivera (1923-1930) y, posteriormente, la del general Francisco Franco (1936-1975). Por ello, el país vecino y, en particular Mussolini, veían la educación como un instrumento político y concebían la enseñanza de su cultura como una forma de conquista de los territorios donde esta se impartía, además de una alianza. En el caso de España, y al tratarse también de una dictadura, Mussolini buscaba afianzar relaciones entre los dos países a través de la implantación del italiano en la enseñanza.

Con el pretexto de la Guerra Civil Española⁸, en la que el general Francisco Franco se hizo con el poder y contó con la ayuda del representante de la

⁶ Movimiento de origen italiano que tiene como objetivo la reforma pedagógica y que tuvo origen a finales del siglo XIX, aunque obtuvo su repercusión a comienzos del siglo XX, según J. M. Prellezo.

⁷ Primer dictador fascista en Europa que gobernó en Italia entre 1922 y 1943, cuando acabó fusilado por los partisanos, representantes del pueblo italiano.

⁸ Conflicto de carácter nacional que tuvo lugar en España durante los años 1936 y 1939, y que enfrentó a republicanos y nacionales, dando el poder finalmente al general Francisco Franco.

dictadura en Italia, este pedía una compensación por dicha ayuda. La compensación se traducían en la expansión de la lengua y la cultura italiana a través de la creación de un decreto que estableciera la obligatoriedad de la enseñanza del italiano en las escuelas españolas y la creación de cursos privados de italiano en la mayoría de ciudades españolas. Además, cabe destacar el gran interés de Mussolini por mantener la presencia de la lengua y la cultura italiana en las universidades. Tal era su ansia que, además de lo descrito anteriormente, pidió la instauración de tres lectorados de Lengua y Literatura italianas en las universidades consideradas de mayor prestigio por la sociedad española. Dichas universidades eran las de Salamanca, Granada y Zaragoza, consideradas hoy en día de las más relevantes y con gran prestigio en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo la Universidad de Salamanca.

Asimismo, se exigía la implantación de cursos de lengua italiana en las ciudades de Bilbao y Sevilla, y según los parámetros de enseñanza del país vecino. En Italia, la enseñanza obligatoria no recibe la misma denominación que en España y por ello los cursos eran llamados “elementales” y “medios”, que hacían referencia al nombre que se establece para denominar a lo que en España conocemos como la escuela primaria.

Por ende, lo que Mussolini pretendía implantar a través de la creación de los cursos de lengua italiana era la obligatoriedad del estudio de la lengua y cultura italiana desde una edad muy temprana. En los niños residía el futuro de cada país y era primordial que el país con el que se pretendían establecer lazos fuertes fuera conocedor de la lengua y la cultura. Además, se trataba asimismo de una estrategia de difusión y de suscitar interés por parte del alumnado extranjero, debido a que la impresión y los resultados que se obtuvieron en el estudio del italiano podrían fomentar de manera positiva su expansión.

A pesar del gran interés que mostraba el gobernante italiano, el sistema educativo español mostraba un retraso en comparación con los de los países vecinos, lo que fomentó que las medidas que se buscaban implantar se demoraran más de lo esperado. A pesar de encontrar esta dificultad, lectores italianos llegaron a España en 1937 con la finalidad de impartir su lengua materna, el italiano. Dichos lectores eran controlados por la falange franquista con la intención de ensalzar los valores de ambos regímenes dictatoriales. Dicho

de otro modo, a través de la enseñanza de la lengua y la cultura se explicaba el régimen que en ese momento azotaba y gobernaba el país. Dicha dictadura se explicaba de una forma positiva para asegurar tanto las relaciones entre países como la concepción que se tenía de Italia en el extranjero. Es bien sabido que los países que contaban con un régimen dictatorial mostraban una imagen de atraso y decadencia en la sociedad y sobre todo en la educación y Mussolini era conocedor de ello. Para evitar dicha imagen, era primordial el buen uso del soft power⁹, o, dicho de otra forma, el poder blando. De esta forma y con la creación en 1938 de la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza¹⁰, el italiano se va introduciendo paulatinamente en la educación y en la sociedad española.

Asimismo, se crearon cursos para que los docentes de italiano se especializaran de una forma más efectiva, siendo regulados en las universidades de Oviedo, Zaragoza, Granada, Valladolid, Sevilla, Salamanca y Santiago (Baldani, 2016). A pesar de ello y como la demanda era cada vez más notoria, los docentes de italiano resultaban escasos y la problemática aumentaba. Aprovechando este declive docente, se fomenta la extensión del italiano a través de grupos conformados por hablantes de español y de italiano como vía para el fomento de la interculturalidad y del interés por el aprendizaje de la lengua extranjera.

Destaca en 1938 la creación del Instituto Italiano de Cultura en Madrid¹¹, que tuvo como consecuencia el aumento de la presencia de la cultura italiana en España y posteriormente estableció la base para la inserción de la política cultural italiana en nuestro país. Por ende, en 1940 aparece el Liceo Italiano¹², que supuso una educación bilingüe que fomentaba la interculturalidad y la competencia comunicativa del alumnado, así como la difusión y el establecimiento de una forma más sólida de una educación inmersa íntegramente en la lengua italiana y en su sistema educativo.

⁹ Denominación que se utiliza para nombrar el acto que consiste en el control de la imagen exterior que se proyecta de un país a través de la lengua y la cultura.

¹⁰ Ley que establece la enseñanza de la cultura clásica y por ello de las lenguas extranjeras ligadas a ella (alemán e italiano) según Garrido (2005).

¹¹ Institución dedicada a promocionar la cultura italiana en España a través de la organización de eventos culturales y el desarrollo de convenios académicos (Baldani, 2016).

¹² Institución educativa dirigida a alumnos de procedencia hispana o italiana donde la educación era de carácter bilingüe y según los parámetros del sistema educativo italiano.

“Con el tiempo y a pesar de las dificultades económicas atravesadas, el Liceo Italiano fue una de las mejores escuelas de Madrid y las buenas relaciones entre los dos países se mantuvieron intactas a pesar de los cambios políticos”. (Baldani, A. 2016)

A pesar del auge del italiano en esta época, con la caída de Mussolini y, por ende, del régimen dictatorial italiano y los continuos cambios políticos en España, las relaciones entre los países vecinos se fueron deteriorando y el estudio del italiano fue perdiendo paulatinamente el interés. No es hasta los años 70 y con el comienzo de una cierta búsqueda de progreso y apertura al exterior surge un nuevo interés por el estudio del italiano en España, aunque dicha lengua extranjera se mostraba desplazada en el plan de estudios de las lenguas extranjeras, donde el inglés ocupaba el primer puesto. El segundo, en cambio, pertenecía al francés.

Durante el período de transición, las relaciones entre Italia y España fueron disminuyendo y como consecuencia, el estudio de la lengua extranjera. Por ello, y actualmente la enseñanza del italiano está presente en el sistema educativo español, aunque no de forma tan generalizada como en el caso del francés o del inglés. La mayoría de docentes especializados en la lengua italiana ejercen su labor de enseñantes en escuelas o institutos de carácter privado, debido a la escasez de oferta formativa propuesta.

A continuación, se muestran aquellos centros españoles donde se imparte el Italiano como Lengua Extranjera, tal como recoge el Ministerio de Educación y Formación Profesional según los datos más recientes:

Centros españoles donde se imparte Italiano como Lengua extranjera*

CCAA	Nombre del centro	Localidad	Provincia	Nivel
Andalucía	IES Galileo		Almería	Secundaria
	IES Luis de Góngora		Córdoba	Secundaria
	CEIP Alameda	Chiclana de la Frontera	Cádiz	Primaria
	IES Rafael Reyes	Cartaya	Huelva	Secundaria
	IES Martín Rivero	Ronda	Málaga	Secundaria
	IES Belén		Málaga	Secundaria
	IES Emilio Prados		Málaga	Secundaria
	IES Valle del Azahar	Cartama	Málaga	Secundaria
	IES Miguel de Mañara	San José de la Rinconada	Sevilla	Secundaria
	IES Ilipa Magna	Alcalá del Río	Sevilla	Secundaria
	IES Rulo Gijón	Utrera	Sevilla	Secundaria
	IES Macarena		Sevilla	Secundaria
	IES Majuelo	Ginés	Sevilla	Secundaria
	Centro Docente Privado Virgen del Carmen		Córdoba	Primaria y secundaria
	Centro Docente Privado Nuestra Sra. del Carmen	Utrera	Sevilla	Primaria y secundaria
Aragón	Pte			
Asturias	IES Aramo		Oviedo	Secundaria
	IES Dña Jimena		Gijón	Secundaria
Baleares	-			
Cantabria	-			
Cataluña	Pte			
Castilla y León	-			

Castilla-La Mancha	IES San Andrés de Vandeviro		Albacete	Sección bilingüe italiana: Etapa: ESO. DNL: Geografía e Historia en 2º, 3º y 4º ESO y matemáticas en 1º, 2º y 3º ESO.
	IES Airén	Tomelloso	Ciudad Real	Secundaria
	IES Fray Andrés	Puertollano	Ciudad Real	Secundaria
Extremadura	IES Fernando de los Ríos	Quintanar del Rey	Cuenca	Secundaria
	CEIP San Antonio	Navas de Santiago	Badajoz	Primaria
	IES Miguel Durán	Azúaga	Badajoz	Secundaria
Galicia	IES San Pedro de Alcántara		Badajoz	Secundaria
	IES Concepción Arenal	Ferrol	A Coruña	Secundaria
	IES Pirullínque de Ames	Ames	A Coruña	Secundaria
	Centro de Educación Especial de Vilagarcía de Arousa	Vilagarcía de Arousa	Pontevedra	Primaria y secundaria
Islands Canarias	IES Concepción Arenal	Ferrol	A Coruña	Secundaria
Pte	-			
La Rioja	-			
Madrid	IES Beatriz Galindo		Madrid	Secundaria
	IES Isabel La Católica		Madrid	Secundaria
	Union Chretienne de Saint Chaumont		Madrid	Primaria y secundaria
	Colegio Internacional J. H. Newman		Madrid	Primaria y secundaria
	Colegio Leonardo Da Vinci		Madrid	Secundaria
Murcia	IES Saavedra Fajardo		Murcia	Secundaria
Navarra	en conservatorios			
País Vasco	-			

Valencia	Centro Privado Sagrada Familia	Elda	Alicante	Primaria y secundaria
	IES Virgen del Remedio		Alicante	Secundaria
	IES La Hoya	Buñol	Valencia	Secundaria
	IES San Vicente Ferrer		Valencia	Secundaria
	IES Enric Valor	Picanya	Valencia	Secundaria
Ceuta	-			
Melilla	-			

Una vez analizadas las tablas presentadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se puede deducir que el estudio del italiano como segunda lengua extranjera en la enseñanza pública y de carácter obligatorio es escaso. Gran parte de los docentes tienen la oportunidad de ejercer su profesión en la enseñanza de carácter privado, debido a la libertad que se manifiesta en la

elección de los planes educativos y de los programas de intercambio. Asimismo, se deben tener en cuenta las preferencias de las familias y del lugar donde se imparte la lengua extranjera. En mayor o menor medida, la implantación del estudio de una lengua extranjera va ligada al interés que esta suscite entre la población que decida aprenderlo. Por ejemplo, en lugares donde existe una gran afluencia de población alemana, es común encontrar el alemán como una de las opciones más demandadas a la hora de estudiar una lengua extranjera.

En lo referente a la enseñanza superior, cabe destacar que, tal como se recoge en ASELIT¹³ (2023), la enseñanza del italiano en la educación superior se distribuye en diversas universidades como segunda lengua en grados filológicos. Únicamente se ofrece la oportunidad de licenciarse en un Grado de Estudios Italianos en la Universidad de Salamanca, que destaca por su compromiso histórico con el estudio de lenguas extranjeras y por ser la universidad más antigua de España.

Tal como recoge el ASELIT, universidades como la Complutense de Madrid; la Universidad de Oviedo; la Universidad de Granada; la Universidad de Santiago de Compostela o la Universidad del País Vasco (EHU) ofrecen en su plan de estudios del pasado curso 2022/2023 la oportunidad de estudiar el italiano tanto en el programa referente a los grados filológicos como a aquel referente a los másteres. Dicha programación ofrece el italiano como una segunda lengua en grados filológicos o como una especialización dentro de los másteres orientados a la docencia, la literatura o la cultura.

En lo que concierne a la enseñanza de carácter privado, asociaciones como la Dante Alighieri¹⁴, ofrecen la posibilidad de estudiar el italiano conforme a los parámetros establecidos por el MCER y con la posterior certificación oficial. Asimismo, el Centro Lingua Italiana, situado en Madrid, permite el estudio del italiano a través de la lengua, la música, la literatura y la cultura en grupos reducidos y sin necesidad de realizar el pago de matrícula, tal como especifican

¹³ Asociación Española de Lengua Italiana y Traducción

¹⁴ Instituto de Lengua Italiana que lleva por nombre el del escritor renacentista italiano Dante y que se encarga de difundir la cultura y la lengua italiana.

en su página web principal. Además, por toda España se encuentran las EOI¹⁵, repartidas tanto en ciudades como en pequeñas localidades, que permiten así el estudio de lenguas extranjeras con su posterior certificación y que permiten alcanzar un nivel avanzado equiparable al nivel nativo. Al igual que las EOI, algunas universidades ofrecen la posibilidad de estudiar lenguas extranjeras de una forma independiente y fuera de la educación superior, como es el caso de la presente Universidad de Oviedo. En dicha universidad, concretamente en la facultad de Filosofía y Letras, existe una estructura transversal e independiente que depende del Vicerrectorado de Internacionalización llamada La Casa de las Lenguas. En dicho lugar, se ofrece la posibilidad de estudiar lenguas extranjeras (entre ellas el italiano) de una forma dinámica e independiente a la enseñanza superior. Dicho de otro modo, aunque La Casa de las Lenguas dependa, en cierta forma, de la universidad, no es necesario ser universitario para poder optar al estudio de las lenguas extranjeras, sino que basta con ser mayor de edad (18 años).

En conclusión, las continuas reformas educativas y la intrusión tanto de la iglesia como de los diferentes gobiernos imperantes según la época (tanto en el siglo XIX como en el XX), han fomentado las relaciones entre los países vecinos y el posterior estudio de su lengua y de su cultura.

El gobierno fascista de la época y las diversas instituciones religiosas fomentaron el estudio de la lengua italiana, así como la introducción paulatina de asociaciones, comunidades y academias que permitieron el estudio de dicha lengua, logrando así que hoy en día sea sencillo el acceso al aprendizaje del italiano.

Para llegar a este punto, cabe destacar el ansia que el dictador Mussolini mostró por la difusión de la lengua y la cultura italiana, haciendo uso del poder blando y queriendo mostrar una imagen positiva de Italia tanto en España como en el resto de países que actualmente conforman la Unión Europea. Además, cabe mencionar el compromiso que mostró y muestra a día de hoy la Universidad de

¹⁵ Escuela Oficial de Idiomas (centros oficiales que se encargan del estudio y la certificación de lenguas extranjeras fuera de un contexto educativo)

Salamanca en torno al estudio de italiano, siendo una de las primeras universidades que introdujo a los lectores de lengua italiana, así como la posibilidad de estudiar un grado filológico de Estudios Italianos.

A pesar de las facilidades que obtuvo el italiano como lengua de estudio durante el fascismo, una vez se abolió el sistema dictatorial, el estudio se redujo y no fue hasta la manifestación de una necesidad de apertura que se volvió a considerarla urgencia del estudio del italiano, teniendo en cuenta los intereses de cada comunidad. Es así como el estudio de una lengua extranjera como es el italiano, puede variar según los intereses tanto de las familias del alumnado como del lugar donde se imparta. Hoy en día es una lengua muy presente en los estudios superiores y de carácter privado, aunque no tanto en los estudios de carácter obligatorio, quedando así relegada a la enseñanza privada.

“Una lingua diversa è una una diversa visione della vita”

Federico Fellini

1.3 ELE en Italia y opciones de estudio del español

Como ya se ha mencionado previamente, la afinidad del italiano y del español, tanto por su cercanía geográfica, como por su origen lingüístico-ambas son lenguas románicas-, o el hecho de compartir gobiernos dictatoriales de ideologías similares, han fomentado el estudio de dichas lenguas en cada país.

Tal como recoge el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, el aumento de la presencia del español en el sistema educativo italiano (no universitario) durante los últimos cursos académicos ha sido notorio. El español se ha convertido en uno de los idiomas extranjeros que más interés suscita entre la población italiana y así lo demuestran los datos recogidos en la siguiente imagen:

a.s. 2020/2021 - Scuola secondaria di secondo grado statale e non statale

Regione	totale studenti	studenti per lingua straniera studiata					totale scuole	numero scuole in cui si studia spagnolo
		inglese	francese	spagnolo	tedesco	altra lingua		
Piemonte	177.897	177.080	48.629	19.536	15.041	981	401	107
Valle d'Aosta	5.566	5.564	5.224	56	1.103	36	26	1
Lombardia	409.987	406.900	76.459	73.486	44.874	5.763	1.005	363
Trentino A.A.- Trento	22.254	22.223	981	2.519	12.752	477	50	18
Veneto	211.578	210.840	24.791	41.152	38.164	4.416	454	182
Friuli V.G.	49.939	49.571	3.954	7.712	10.408	850	134	39
Liguria	62.401	62.276	16.772	9.183	4.739	1.583	139	46
Emilia Romagna	198.096	196.963	43.722	30.989	17.556	1.902	355	128
Toscana	166.834	166.075	34.473	30.694	13.419	1.841	366	132
Umbria	38.850	38.771	8.930	4.655	1.737	134	99	27
Marche	71.735	71.600	11.957	14.093	4.531	784	193	83
Lazio	258.650	257.777	61.198	46.660	8.474	2.026	677	239
Abruzzo	56.435	56.364	10.205	8.453	2.855	465	155	40
Molise	13.158	13.155	3.140	1.077	494	0	48	9
Campania	330.549	329.494	93.797	43.841	12.208	3.264	956	271
Puglia	200.441	199.892	54.682	22.230	13.475	604	441	126
Basilicata	28.202	28.181	7.225	1.592	1.118	0	104	14
Calabria	95.931	95.525	20.645	8.099	3.735	428	317	67
Sicilia	239.790	238.598	69.389	29.231	9.333	910	712	192
Sardegna	71.806	71.587	19.196	9.243	3.327	928	204	52
ITALIA	2.710.099	2.698.436	615.369	404.501	219.343	27.392	6.836	2.136

Fonte: Rilevazione sulle scuole

NB: I dati della provincia di Bolzano non sono disponibili

Fotografía extraída de la página principal del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

En lo que concierne al acceso que los estudiantes italófonos pueden tener al estudio del español, este se divide en el sistema educativo italiano y en el español. Tal como recoge el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el alumnado italófono dispone de una amplia variedad de oportunidades de estudiar el español como lengua extranjera. Si desea estudiar la lengua extranjera dentro del sistema educativo español, podrá matricularse en el Liceo español “Cervantes”¹⁶.

Según indica su página principal, en dicho liceo el alumnado italófono tiene la oportunidad de finalizar sus estudios con acceso a la prueba EBAU¹⁷, teniendo así la oportunidad de estudiar tanto en las universidades españolas como en las italianas. Además de la prueba EBAU, el alumnado italófono debe presentarse a las pruebas de *Terza media* y *Maturità*¹⁸, indispensables en el sistema educativo italiano.

Asimismo, el alumnado cuenta con un programa educativo plenamente bilingüe, además de la enseñanza del inglés, la colaboración de lectores provenientes de España, una oferta de actividades culturales y extraescolares, en las que se facilita al alumnado aprender aspectos culturales del país vecino.

En la siguiente fotografía se recoge la división del período educativo que ofrece el Liceo Cervantes, además de las ventajas que proporciona estudiar en este lugar:

¹⁶ Escuela internacional española situada en Roma, que abarca cursos que van desde la educación primaria hasta el bachillerato y que fue creada en 1973 y actualmente es dirigida por el Ministerio de Educación Español, además de ser propiedad del Estado.

¹⁷ Según la RAE: Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad.

¹⁸ Prueba que se desarrolla en el sistema educativo italiano al finalizar los estudios de bachillerato. Dicha prueba determina la posibilidad de acceder al sistema educativo universitario italiano.

Enseñanzas Impartidas			
Nivel	Edad mínima	Cursos	Horas totales
Infantil	3 años	3	25
Primaria	6 años	6	27,5
Secundaria Obligatoria	12 años	4	35
Bachillerato	16 años	2	35

Tiene carácter voluntario y se centra en el desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico, así como en los valores que le convienen.

Se organiza en áreas, con un carácter global e interdisciplinario: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Matemáticas e Italiano.

Las materias que se cursan son: Biología y Geología, Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Italiano, Inglés, Matemáticas y Música.

Se obtiene la Licenza Media a los 14 años.

Las materias comunes (Lengua Castellana y Literatura, Historia de España, Inglés, Italiano, Filosofía, Geografía e Historia de Italia) se complementan en la zona de **Matemáticas**, con Latín y matemáticas y economía. En el Bachillerato de Ciencias se estudia, además, Biología, Física y Química y Dibujo Técnico.

El Bachillerato finaliza con 18 años. La doble titulación permite acceder a la Universidad en España y en Italia.

¿Por qué estudiar en el Liceo Cervantes?

- **Doble titulación** italiana y española.
- **Acceso a la Universidad:** los estudiantes en el Liceo Cervantes con acceso a los 18 años (un año antes que en el sistema italiano) a las universidades españolas e italianas realizando las pruebas específicas (ESAU y *Matrícula*) en el propio centro.
- **Programa lingüístico:** enseñanza bilingüe en italiano y español, y un alto nivel de inglés.
- **Intercambios** con centros de Londres, Madrid y Sevilla. Viajes de estudio a España y participación en programas Erasmus+.
- **Amplio programa cultural:** celebraciones anuales como el 12 de octubre, Día de la Hispanidad, el 6 de diciembre, aniversario de la Constitución Española, el 23 de abril, Día del Libro y Día del Libro, etc.
- **Centro de excelencia** con resultados sobresalientes en las pruebas externas de acceso a la Universidad. Profesorado nativo altamente cualificado seleccionado por el Ministerio de Educación español.
- **Servicios complementarios:** servicio de comedor y numerosas actividades extracurriculares como fomento, guitarra, zambra, cine o teatro, entre otras.
- **Centro integrado:** los estudiantes pueden realizar todo su recorrido educativo desde los 3 hasta los 18 años, facilitándose la transición entre etapas y haciendo del Liceo un centro fértil con atención individualizada.

Imagen extraída de la página principal del Liceo “Cervantes”

En lo que concierne a la matrícula y el acceso, dicho liceo está subvencionado por el gobierno español y, por ende, su matrícula es asequible en comparación con otros centros. A pesar de ello, sus plazas son limitadas y el alumnado debe formalizar su matrícula a principios del mes de marzo, aunque si quedan plazas vacantes, el alumnado podrá enviar la inscripción en cualquier período del año, tal como recoge su página principal.

Por el contrario, si el alumnado italo-fonó opta por comenzar sus estudios de español como lengua extranjera dentro del sistema educativo italiano, existen centros de titularidad italiana con una sección internacional de español distribuidas en diversas ciudades del país. Por este motivo, en Italia, y tal como indica el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, existen nueve secciones de español, ubicadas en *Cagliari*, *Ivrea*, *Maglie*, Milán, Palermo, Roma, *Sassari* y Turín. En dichas secciones se imparten asignaturas relativas a la geografía, la literatura y la historia de España, que están a cargo de docentes tanto italianos como lectores provenientes del país vecino. Asimismo, dichas secciones permiten el estudio del español a través del desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, que permite incluso obtener un nivel intermedio/avanzado (B2 según el MCER) de la lengua extranjera.

Por desgracia y tal como se indica en la siguiente imagen, el liceo lingüístico español no se aprobó y se oficializó por el Ministerio de Educación hasta el año

2015. Desde ese momento, el alumnado tiene la oportunidad de disfrutar de horas lectivas completamente en español, además de intercambios lingüísticos entre colegios españoles e italianos.

Il liceo linguistico internazionale spagnolo è stato creato in via sperimentale nel 2013 e ufficialmente riconosciuto dal Ministero de Educación nel 2015. Tra le tante attività organizzate dalla Sezione possiamo sottolineare gli stage linguistico-culturali in Spagna, il teatro in spagnolo e la partecipazione a mostre e incontri organizzati dall'Instituto Cervantes di Milano.

Orario settimanale classi					
Materie	I	II	III	IV	V
Lingua lett. italiana	4	4	4	4	4
Lingua latina	2	2	—	—	—
Lingua e cultura straniera – spagnolo	7	5	4	4	4
Lingua e cultura straniera – inglese	4	4	3	3	3
Lingua e cultura straniera – francese	3	3	4	4	4
Storia e geografia	3	3+2*	—	—	—
Storia	—	—	3**	3**	3**
Filosofia	—	—	2	2	2
Matematica	3	3	2	2	2
Fisica	—	—	2	2	2
Scienze naturali	2	2	2	2	2
Storia dell'Arte	—	—	2	2	2
Scienza motorie	2	2	2	2	2
Religione cattolica/alternativa	1	1	1	1	1
TOTALE	31	31	31	31	31

*Geografia in spagnolo

**Storia in spagnolo

Imagen extraída de la página principal de la Sección Internacional Española de Milán (Italia)

En la imagen anterior, se observa la posibilidad de la que disponen los aprendices italófonos de estudiar diferentes aspectos de la lengua y la cultura españolas a través de las asignaturas que ofrece su plan de estudios. Además del español, dichas secciones cuentan con la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras: el francés y el inglés, permitiendo así que el alumnado italófono desarrolle la capacidad de hablar cuatro lenguas, lo que conforma un perfil políglota.

Además, en la ciudad italiana de Varese, situada en la región de Lombardía, el alumnado italófono tiene la oportunidad de estudiar en una Sección Internacional de la Escuela Europea, la única con la que cuenta la ciudad y fundada en 1960.

Dicha escuela brinda la ocasión de estudiar cualquiera de los idiomas oficiales hablado en los países que conforman la Unión Europea, permitiendo el ingreso de hasta 1300 alumnos de 50 nacionalidades diferentes.

Por ello, en la delegación situada en Varese, se permite estudiar el español desde los cuatro años hasta la finalización de la escuela superior (equivalente al bachillerato), obteniendo un título o diploma denominado BAC¹⁹, apto para estudiar en cualquier país que conforme la Unión Europea.

En lo que concierne al estudio superior o universitario, los aprendices de españolitalófonos presentan más facilidades de estudiar dicha lengua extranjera si deciden estudiar un grado filológico, debido a que en estos se permite el estudio de una o varias lenguas extranjeras, tal como ocurre en España.

Asimismo, grados como Ciencias Políticas o Economía ofrecen en su plan de estudios la posibilidad de estudiar el español como una lengua extranjera. Tal como se indica en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en la mayoría de facultades de la universidades italianas el español no aparece como una lengua ligada a su propio departamento, sino que se fusiona con otras lenguas con el mismo origen, formando así el departamento de *Lingue Romanze* o *Iberistica* (ligado al español y al portugués).

Así como ocurre en algunas universidades españolas, como en la Universidad de Oviedo, algunas facultades cuentan con un centro que se encarga de realizar cursos de lenguas extranjeras para estudiantes universitarios y para ciudadanos sin conexión con la universidad. En la Universidad de Oviedo la encargada de realizar este servicio es La Casa de las Lenguas, en cambio, en Italia cuentan con el *Centro Linguistico Ateneo*, encargado de impartir cursos en todas las facultades.

Además de la oportunidad de estudiar el español como lengua extranjera en un contexto educativo, tanto afín al sistema educativo italiano como al español, los aprendices italófonos de ELE tienen la oportunidad de estudiar la lengua extranjera en centros independientes como el Instituto Cervantes. Dicho lugar

¹⁹ Abreviatura que hace referencia el conocido como “bachillerato europeo”.

permite estudiar la lengua y la cultura española en diferentes ciudades de Italia, como Roma, Milán, Palermo y Nápoles. Los cursos que se imparten en dichos centros fomentan el desarrollo de actividades de carácter comunicativo, como la comprensión, la expresión y la interacción oral y escrita. Para lograrlo, se divide al alumnado en aulas con grupos reducidos (un número máximo de 16 alumnos), permitiendo incluso la impartición de cursos *online*, destinados a todo el alumnado que por diversas circunstancias no pueda asistir al aula presencial. Asimismo, los profesores tienen la posibilidad de formarse al igual que el alumnado. Por ello, el Instituto Cervantes cuenta con un equipo docente altamente cualificado (Garrido, A., 2018).

Por último, existen asociaciones para el aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera (ELE) como “La Tertulia”, “Amistad Hispánica”, AISPI²⁰ o ANILS²¹, entre otras. En dichas asociaciones, se permite el estudio y el perfeccionamiento de la lengua extranjera a través de encuentros entre especialistas tanto de la lengua italiana como de la lengua española. Asimismo, se ofrece la posibilidad de asistir a conferencias, presentarse a exámenes e incluso perfeccionar la formación de la que dispone el equipo docente de ELE.

En conclusión, la amplia variedad de opciones del estudio del español como lengua extranjera, así como su afinidad lingüística y la cercanía geográfica, han ocasionado que el alumnado de ELE en Italia aumente considerablemente, contando así tanto con alumnado como con personal docente en constante formación de la lengua extranjera. Asimismo, cabe destacar la importante función que cumple el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, debido a que, gracias a su empeño en la difusión de la lengua y de la cultura española, actualmente es una de las lenguas extranjeras más habladas y populares en el plan de estudios de las instituciones académicas del sistema educativo italiano.

²⁰ “Associazione Ispanisti Italiani”, fundada en 1973 y dedicada a la investigación entre docentes del campo “ibérico”, es decir, del departamento hispánico.

²¹ “Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere”, fundada en 1947 y orientada tanto a docentes como al alumnado de ELE.

“[...] la motivación es aquella sensación de bienestar y de expectativas positivas que nos hace ir al trabajo con una sonrisa, acudir a una cita con alegría o emprender una tarea con ganas y con placer. [...] es aquella duda que nos asalta ante la resolución de un problema cualquiera, que nos hace esforzarnos y dar lo mejor de nosotros.”

Daniela Aleksandrova, *La motivación en clase de ELE*

1.4 La motivación para estudiar ELE en Italia

En el transcurso de la vida, los seres humanos deben tomar una serie de determinaciones que, directa o indirectamente, van ligadas a la motivación que les produzca la acción que están por desarrollar. Según Solana (1993), la motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.

En el campo de la enseñanza se distinguen dos tipos de motivación que van ligadas a los estímulos que provienen tanto del entorno exterior del alumno como del entorno interior. Por un lado, la motivación intrínseca es aquella que se produce cuando el alumnado, por ejemplo, comienza a estudiar una lengua extranjera por el interés previo que manifestaba hacia ella. En cambio, la motivación extrínseca es aquella que se manifiesta a raíz de circunstancias externas que fomentan de forma indirecta que el alumno muestre mayor interés en el estudio de la lengua extranjera. Un claro ejemplo es el interés que puede mostrar un aprendiz italófono en el aprendizaje de ELE con un fin específico o EFE²². Dicho de otra forma, el alumno estudia la lengua extranjera con una determinada finalidad, que puede ir desde obtener un título o un certificado académico hasta obtener un puesto de trabajo que exige el conocimiento de esa lengua, así como el hecho de sentirse parte de una comunidad que hasta el momento se consideraba extranjera.

²² Según el Centro Virtual Cervantes, se trata de cursos de español dirigidos a un alumnado que está inmerso en un determinado contexto laboral o que desarrolla su actividad en una disciplina académica concreta.

Por lo que se refiere al estudio de ELE por parte de los aprendices itálfonos en Italia, se podría considerar que una de las principales razones que promueven el conocimiento del español como una lengua extranjera es la afinidad lingüística. Como ya se mencionó en capítulos previos, el italiano y el español son dos lenguas afines, debido al origen que comparten. Se trata de dos lenguas romances (que tienen su origen en el latín) y que, aunque sufrieron diferentes procesos evolutivos, todavía encuentran semejanza en algunas palabras, verbos o expresiones idiomáticas. Dicho origen común y la cercanía geográfica son factores que aumentan las probabilidades de interés del alumnado por el estudio de la lengua extranjera.

Como afirma el portal de prensa española *La Vanguardia*²³, en los últimos años el estudio del español como lengua extranjera ha obtenido un gran éxito, llegando incluso a opacar en Italia al francés y al inglés, consideradas lenguas base para el plan de estudios que incluyen una segunda lengua extranjera. Con base en los datos obtenidos a través de la Consejería de Educación en Italia, los alumnos itálfonos de español como lengua extranjera han aumentado, llegando a cuadruplicar la cifra de matriculados entre los años 2004 y 2011.

Cabe destacar que dicho aumento es debido, además de lo mencionado anteriormente, a la difusión y la promoción de la lengua española que se produce en diferentes puntos de Italia. De acuerdo con *La Vanguardia*, los alumnos cuentan con librerías que promueven la cultura y la literatura españolas, como el caso de la *Librería Spagnola*, situada en la plaza Navona (Roma). Allí, los italianos tienen la oportunidad de comprar las novedades literarias que están arrasando en España, pudiendo así tanto mejorar en el aprendizaje de la lengua extranjera, como conocer en profundidad la cultura y la sociedad hispana.

Por lo que se refiere al interés que pueda suscitar el español en un ámbito no académico y de acuerdo con el director de Instituto Cervantes en Roma²⁴, el perfil del alumnado de ELE está cambiando y, además de contar con niños que

²³ Artículo publicado el 8 de febrero de 2014 y consultado el 3 de abril de 2024.

²⁴ Consultado el 3 de junio de 2024 y disponible en la página principal del Instituto Cervantes.

asisten a las clases de español por indicación de sus padres, muchos adultos acuden para mejorar las relaciones en un ámbito más laboral.

Es bien sabido que el español se está convirtiendo en una herramienta profesional útil, debido a que cada vez más empresas italianas están presentes en países de habla hispana y fortalecen sus relaciones con estos. Por ello, muchos trabajadores optan por aprender la lengua extranjera para mejorar su puesto de trabajo u obtener uno que les permita tanto viajar como establecerse en el exterior.

Asimismo, y como ya se mencionó en otros capítulos, la influencia de la religión ha propiciado que el estudio del español aumentara de forma considerable. La religión tiene una fuerte presencia en la sociedad italiana, y a través de instituciones que dependen directamente de la Iglesia, como el Real Colegio de España o el Pontificio Colegio Español, la lengua española obtiene una difusión que continúa creciendo hasta el día de hoy.

En conclusión, la motivación que puede experimentar un estudiante italófono a la hora de aprender una lengua extranjera como es el español puede ir ligada tanto a circunstancias internas como a circunstancias externas. Aquellos factores internos que influyen positiva o negativamente en el estudio de una lengua son diferentes en cada alumno, aunque es cierto que la motivación que se rige por este patrón tiene como consecuencia un mayor interés y compromiso en el aprendizaje, además de una actitud positiva frente a las dificultades que pueda presentar la lengua extranjera. La motivación que experimenta un alumno de forma externa también puede influir en su participación fuera de un ámbito académico en comunidades de habla hispana o asociaciones, fomentando así su compromiso con la lengua y con el fin que le lleva a estudiarla. Asimismo, el hecho de involucrarse directamente con la lengua puede permitirle al alumno obtener experiencias positivas y una mayor inmersión, tanto lingüística como cultural en la lengua extranjera.

En palabras de Carlomagno, el primer emperador del Sacro Imperio Romano:

Saber otro idioma es como poseer una segunda alma”

“[...] la educación es un medio imprescindible para alcanzar la máxima realización y plenitud personal [...]”

J.Sarramona López

2. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA

A lo largo de los años, la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado influenciada por los continuos cambios sociales y el surgimiento de teorías en torno al desarrollo del aprendizaje. Es así como, conforme van cambiando los intereses de la sociedad y del alumnado, también lo hacen las metodologías de aprendizaje enfocadas a la enseñanza.

En los siglos XV y XVI surge el humanismo, un movimiento cultural centrado en el auge del ser humano y del conocimiento (el renacer de la cultura, las letras, la música, la filosofía, el arte ...). Desde el punto de vista de la enseñanza de las lenguas extranjeras, esta corriente supuso una evolución en la educación del ser humano y un interés por el aprendizaje de las lenguas clásicas como el griego y el latín, debido a que la sociedad relacionaba dichas lenguas con el renacer y el auge de la cultura. Asimismo, además del interés hacia las lenguas clásicas, se muestra interés por el estudio de las lenguas maternas. Por ello, destaca la labor incansable del humanista y filólogo español Antonio de Nebrija, que publicó en 1492 *Gramática de la lengua castellana*, obra que serviría de base para el estudio y la difusión del español como lengua extranjera (Martín Sánchez, Miguel A., 2009).

A pesar de mostrarse un cierto avance en cuanto al estudio de las lenguas extranjeras, la metodología empleada en la enseñanza durante este período recaía en la perfección del lenguaje, dejando de lado el sentido y la comunicación

y centrando la enseñanza en el estilo latino, llamado “ciceronianismo”²⁵. En dicho estilo primaba la enseñanza de la gramática, dejando de lado otros aspectos de la lengua y centrándose únicamente en aquello que se reflejaba en las obras de Cicerón.

Por lo que respecta a la enseñanza de español en Italia durante este siglo, la popularidad del español iba creciendo, debido a la presencia de caballeros españoles en la corte. Para poder hablar con ellos, era necesario aprender el idioma extranjero, es decir, el español (Sánchez, Pérez, A. 1992).

Cabe destacar el estudio que el autor Giovanni Miranda realizó en torno a la lengua española, poniendo en relieve las dificultades que presenta la lengua extranjera para los aprendices itálicos. Para ilustrar dichos errores, se vale de explicaciones que tienen como eje central la equivalencia de términos y su posterior traducción, poniendo de relieve tanto las semejanzas de las lenguas como sus diferencias.

En el siglo XVII destaca el autor Lorenzo Franciosini, debido a que en su obra publicada en 1624 y que lleva por nombre “Grammatica spagnuola e italiana”, dedica una gran parte al estudio de la pronunciación del español como lengua extranjera, aunque sigue centrando su estudio en la gramática y en listas de vocabulario organizadas por líneas temáticas.

Con el florecimiento de nuevos movimientos y corrientes que se oponían a lo dictado por el humanismo, la enseñanza de lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII se centró en la utilidad de aquellos aspectos que se estudiaban y no tanto en la cultura que va ligada al propio estudio de la lengua.

Cabe destacar el enfoque que se muestra en torno a la enseñanza de la lengua extranjera, debido a que, en un comienzo, la enseñanza era en su totalidad en la lengua materna y, una vez que el alumnado obtuviera un nivel considerable, se pasarían a explicar los contenidos en la lengua extranjera. Resalta la labor de Juan Amós Comenio, que afirmaba que una lengua extranjera debe aprenderse

²⁵ Según la RAE: corriente asociada al estilo o rasgo característico de las obras del escritor romano Marco Tulio Cicerón.

a través de la utilidad, sin estudiar palabras aisladas que no representan nada para el aprendizaje del alumno. Asimismo, restaba importancia a la gramática en nivel iniciales, sosteniendo que, para obtener una buena base de una lengua extranjera, era necesario ir ascendiendo paulatinamente. Primero a través de enunciados sencillos para después pasar a cuestiones que requerían un manejo más complejo de la lengua extranjera (Martín Sánchez, Miguel A., 2009).

Por lo que respecta al siglo XVIII, a pesar de los cambios que trajo consigo el movimiento de la Ilustración, la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto universitario siguió el modelo de lo establecido en torno a la enseñanza de las lenguas clásicas. Asimismo, el latín continuó siendo la lengua extranjera estudiada y enseñada por excelencia en las universidades. Destaca la labor del padre Sarmiento, que impulsó el estudio de las lenguas extranjeras a través de la lectura y de la escritura. Según Sarmiento, una buena adquisición de la lengua extranjera pasaba por la enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura, para posteriormente pasar al estudio de la gramática, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

De igual manera, se desarrolló el método tradicional, que ponía el foco de la enseñanza en la gramática y la traducción. Dicho método buscaba capacitar a los estudiantes para el correcto análisis de textos en la lengua extranjera a través de la memorización léxica, sintáctica y morfológica, así como la presencia de ejercicios de huecos, explicaciones gramaticales detalladas, memorización de reglas y análisis contrastivo, con la finalidad de evitar los posibles errores.

Como dicho método obviaba la destreza oral, la evolución natural del aprendizaje dio lugar a la creación de un nuevo método que tuviera en cuenta la destreza oral. Dicha destreza debía contar con la misma importancia y el mismo peso en la enseñanza que la destreza escrita. Por ello, para lograr una equivalencia, se concedió más importancia a ejercicios de carácter situacional, donde el alumnado debía poner en práctica el vocabulario adquirido de forma oral. De igual manera, los ejercicios realizados en el aula seguían siendo de huecos, aunque su realización se desarrollaba de forma oral.

A mediados del siglo XX, CC. Fries desarrolló el método audio-oral en base a teorías de carácter estructuralista y conductista²⁶. Tomando como ejemplo la enseñanza del inglés como lengua extranjera, dicho método ponía el foco en la adquisición de la lengua extranjera a través de la fijación fonética y la repetición de estructuras gramaticales fijas a través de ejercicios escritos.

Como la estructura gramatical continuaba siendo más importante que la lexical, en ocasiones se recurría al análisis contrastivo. A pesar de que en un primer momento se concibió este método para la enseñanza del inglés, posteriormente sirvió de ejemplo para la enseñanza de otras lenguas extranjeras, como es el caso del español en Italia.

Para corregir los errores de las metodologías previas, se desarrolló el método situacional²⁷, que concedía importancia a la gramática a través del refuerzo gradual de los contenidos. Para llevar a cabo dicho refuerzo, el alumnado debía realizar ejercicios de sustitución adaptados al contexto o incluso ejercicios de *drills*²⁸, donde el docente ponía el foco en la perfección gramatical, debido a que el alumnado debía deducir la regla a través de muestras que dependían de la situación en la que se desarrollara la lengua. Aunque dicho método se concibió para la enseñanza del inglés, se llevó a cabo en la enseñanza de otras lenguas extranjeras, como el español.

Durante los años 70, en Estados Unidos comienza a concebirse la posibilidad de equipar la enseñanza de segundas lenguas a la adquisición de la materna, tratando de imitar este último proceso. Por ello, se otorga gran importancia a la comprensión auditiva, aunque la gramática continúa siendo el foco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Partía de la base de la teoría constructivista,

²⁶ El estructuralismo y el conductismo son movimientos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras. El primero entiende la adquisición de la lengua extranjera como un proceso que debe tener en cuenta la expresión escrita, el segundo, en cambio, entiende que la lengua extranjera se adquiere a través de la repetición y la imitación (Martín, Sánchez, M.A., 2009).

²⁷ Método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento desarrollado por Palmer, Hornby y Pittman durante los años 1930 y 1960 (Martín, Sánchez, M.A., 2009)

²⁸ Según el diccionario de términos clave de ELE: actividad de práctica controlada diseñada para automatizar los contenidos gramaticales presentes en una unidad didáctica.

que asociaba el aprendizaje con el modelo del estímulo-respuesta²⁹. Pese a su popularidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, no ha sido capaz de suplir muchas de las carencias que se manifiestan en la correcta adquisición de lenguas extranjeras por parte del alumnado.

Por el contrario, durante los años 80 la gramática pasó a un segundo plano a través de la exposición directa a la lengua. Para los simpatizantes del método, llamado enfoque natural, el alumnado debía realizar la práctica gramatical fuera del aula y los ejercicios estaban elaborados con la intención de que el alumnado comprendiera los significados de la lengua en su totalidad y no sus reglas gramaticales.

Se basa en la teoría del innatismo³⁰, donde se realiza una diferenciación entre el proceso de adquisición y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, este planteamiento del aprendizaje de la lengua extranjera está directamente relacionado con la capacidad comunicativa del alumno, debido a que se centra en la interacción alumno-profesor y no en la perfección léxica y gramatical.

Por último, y relacionado con las necesidades del alumno, en los años 70 surge el método comunicativo como respuesta ante los métodos anteriores, concretamente al audio lingual y al situacional. Dicho método pone el foco en las necesidades del alumno y por ello el aprendizaje se centra en la comunicación oral y real, donde todos los contenidos impartidos en el aula deben ser funcionales. Por tanto, priman la comunicación y la capacidad de saber adaptarse a según qué contextos, demostrando así el correcto uso de la lengua.

En conclusión, a pesar de los continuos cambios en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente en la enseñanza de ELE, los docentes deben lograr que los alumnos sean capaces de comunicarse

²⁹ Según el diccionario en términos clave de ELE: método de enseñanza de lenguas extranjeras que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física.

³⁰ Según el diccionario de término clave de ELE: hipótesis racionalista que se apoya en la idea de que los seres humanos nacemos biológicamente programados para el lenguaje. Estamos dotados genéticamente de un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y al uso de la lengua.

correctamente en la lengua extranjera. Para ello, no se puede emplear un único método, sino que se deben seleccionar las características más interesantes en torno a la enseñanza de ELE y combinarlas, logrando así un aprendizaje completo.

Cabe destacar la reflexión que realiza Miguel A. Martín Sánchez:

“La finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales. Se trata por tanto de enseñar a los estudiantes a convertirse en hablantes ilimitados”.

Por ello, y, tomando como ejemplo los estudios de caso realizados, hoy en día el estudio del español como lengua extranjera en Italia comienza por el uso de metodologías que ponen el foco en la adquisición de la gramática y el léxico, puesto que, aunque se prima la comunicación y la capacidad del alumnado de adaptarse a según qué contexto, en niveles iniciales es imposible que el alumnado adquiera los conocimientos únicamente por la vía oral. Como consecuencia, el alumnado continúa aprendiendo la lengua extranjera a través de ejercicios de completar, de relacionar y de huecos para, posteriormente, y, una vez alcanzado un cierto nivel de la lengua meta, realizar ejercicios que impliquen un mayor dominio de la lengua, así como una capacidad de improvisación por parte del alumnado.

Cabe resaltar que, para el buen desarrollo de la capacidad comunicativa del alumnado, y acorde al método comunicativo, el estudio del español como lengua extranjera en Italia y relativo a niveles altos cuenta con la ayuda de lectores nativos. Dichos lectores proporcionan conocimientos lingüísticos que hasta el momento eran desconocidos para el alumnado italófono. Un buen ejemplo son las expresiones asociadas a registros coloquiales de la lengua y que dependen directamente de las variedades diafásicas de la lengua.

En conclusión, la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera ha pasado por determinados cambios en torno a la metodología que van ligados directamente al interés, tanto de la sociedad como del alumnado. En cada método desarrollado lo principal es suplir las carencias que puede presentar el

alumno en el aprendizaje de la lengua extranjera y aunque todavía es una tarea pendiente, el alumnado presenta cada vez menos problemas en el correcto desarrollo de la competencia comunicativa y la destreza oral, respectivamente.

2.1 Muestra de casos prácticos reales en base a su experiencia en el estudio de ELE en Italia

Para establecer un análisis más profundo de la enseñanza de ELE en Italia, se ha elaborado un cuestionario que deben cumplimentar estudiantes italófonos de forma voluntaria acerca de su experiencia estudiando ELE en Italia.

Con la finalidad de que la muestra de los estudios de caso sea lo más objetiva y clara posible, se han recogido testimonios de estudiantes cuyo origen radica en diferentes regiones de Italia. Por ello, no se hace mención a aquellas respuestas de estudiantes provenientes tanto de la misma región como de la misma universidad, a fin de mostrar que el estudio de ELE puede variar según la organización o universidad que lo imparta, además de la región en la que se encuentre o haya vivido el aprendiz italófono.

Además de la variación según la procedencia o la organización, el docente que imparta ELE también puede influir en el estudio de dicha lengua, así como la motivación que presente el alumnado al comenzar a estudiarla. Asimismo, un estudiante italófono no tendrá una experiencia positiva si las explicaciones dadas por el equipo docente no fueran lo suficientemente claras o si el idioma extranjero no le suscitara algún tipo de interés desde un primer momento.

Volviendo al cuestionario, este plantea seis preguntas de carácter personal, en las que el estudiante debe presentarse e indicar qué estudia y de dónde procede, debido a que el acceso al estudio de lenguas extranjeras también puede verse condicionado por la rama de titulación que el aprendiz haya elegido. Además, también se les pregunta por el nivel de español que creen tener, la motivación para estudiarlo, las explicaciones proporcionadas por el docente y los ejercicios que les han ayudado a adquirir todas las destrezas de la lengua extranjera. En relación con dichas destrezas, también se les pregunta en cuáles el docente hizo más hincapié y cuáles consideran que están bien trabajadas. Por último, se les demanda por el aspecto más complicado de la lengua extranjera, con la finalidad de comprobar si es una afirmación común o si depende del proceso de adquisición de cada aprendiz italófono.

Una vez analizados los estudios de caso, se llega a la conclusión de que la mayoría de los participantes concuerdan en que el estudio del español en Italia es muy común y accesible a los ciudadanos a través de instituciones privadas y a través de la educación pública, aunque a partir de la *scuola media*³¹ *inferiore*.

Por lo que se refiere a la educación pública, la mayoría de los estudiantes concuerdan en que el acceso al italiano es más sencillo si el estudiante decide cursar el instituto lingüístico, debido a que se les permite estudiar español desde los 14 años, una edad muy temprana. A partir de esa edad, el alumnado itálofono tiene acceso a asignaturas de carácter diverso para mejorar su nivel de la lengua extranjera y abrir las puertas a un estudio más profundo en un futuro.

Por el contrario, y de carácter privado, instituciones como el Instituto Cervantes, el centro *multilingüe*, comunidades de hablantes hispanas y asociaciones, logran que el español sea una lengua extranjera accesible a los italianos fuera de un contexto educativo (ligado a la educación y a la obligatoriedad de estudiar una segunda lengua).

Asimismo, y tal como relatan algunos de los aprendientes itálofonos que se han prestado para formar parte de este estudio de caso, instituciones como el Instituto Cervantes permiten acreditar el nivel de la lengua extranjera a través de un examen de DELE³². Además, en algunas regiones de Italia como en *Emilia-Romagna*, los estudiantes de español tienen la oportunidad de obtener certificados para ser examinadores de DELE, al igual que certificados de SIELE³³.

Además del acceso académico, la oferta cultural hispana está muy presente en la sociedad italiana. Es así como el cine, la música y las obras literarias en español son comunes entre los italianos. De esta forma, un aprendiz itálofono puede continuar practicando el español de forma autónoma y a través de

³¹ Denominación usada en el sistema educativo italiano para referirse a lo que en España se conoce como la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

³² Diploma de Español como Lengua Extranjera

³³ Grado de competencia de ELE según los parámetros del MCER.

estímulos involuntarios. El hecho de encontrar canciones que, de una forma u otra están presentes de forma reiterada en la sociedad italiana, así como grandes comunidades de hispanohablantes, permiten el continuo contacto con la lengua extranjera y ofrecen la posibilidad de recordar y practicar todo aquello que se ha aprendido, además de influir en la motivación que puede presentar el alumnado a la hora de estudiar una lengua extranjera.

Por lo que se refiere a la metodología empleada en la enseñanza del español como lengua extranjera, los estudiantes coinciden en que en el ámbito universitario la destreza oral pasaba a segundo plano, utilizando así el método de gramática-traducción³⁴. Los docentes de ELE, en su mayoría italianos, centraban sus explicaciones en cuestiones gramaticales y de léxico, dejando las cuestiones de carácter oral (tanto expresión como comprensión) relegadas a los lectores³⁵.

Cabe destacar la experiencia de Ginevra, aprendiz italófona de ELE desde hace 8 años y proveniente de un pequeño pueblo llamado *Monclassico*, situado en la región de *Trentino-Alto Adigio*:

[...] avevamo anche molti momenti colloquiali (per esempio prima di iniziare la prima lezione della settimana chiedeva a tutti cosa avevamo fatto nel weekend e noi dovevamo rispondere in spagnolo). Lavoravamo anche l'espressione scritta dandoci per esempio una storia da scrivere. Tutte queste cose messe assieme hanno permesso un buon apprendimento significativo della lingua spagnola[...]

En dicha reflexión, Ginevra menciona la importancia de una buena interacción entre alumno-profesor, debido a que, a través de preguntas de carácter informal, el alumnado italófono era capaz de saber comunicarse en español, ganando paulatinamente fluidez. Asimismo, a través de premisas, el alumnado debía elaborar una historia para practicar la expresión escrita que, según Ginevra, la ha ayudado a obtener un gran nivel de la lengua extranjera.

³⁴ Metodología en la impartición de una materia de la lengua extranjera que consiste en la explicación de reglas gramaticales, dejando de lado la competencia comunicativa.

³⁵ Docente de su lengua materna en un contexto en el que se considera una lengua extranjera. Ej: Lector de ELE en Italia

Es notorio que según el grado que dichos estudiantes decidieran estudiar, el aprendizaje del español se tornaba más o menos complicado. Si los estudiantes decidían cursar un grado de Medicina, la afluencia era mayor y el aprendizaje más tedioso, debido a que las sesiones consistían en prestar atención al profesor, sin una interacción profesor-alumno. Por el contrario, si los estudiantes de ELE decidiesen cursar un grado filológico como, por ejemplo, Filología Inglesa, se dividiría el aula en grupos más reducidos, facilitando la interacción entre alumno-profesor y del mismo modo, el aprendizaje del español. De igual forma, el estudio del español en el colegio era muy distinto a aquel que se ofrecía en la universidad.

Como es lógico, conforme avanzan las competencias y el nivel adquirido de una lengua extranjera, tanto las explicaciones como los ejercicios se vuelven más complicados y tediosos. Los alumnos italófonos comparten la opinión de que las explicaciones y los ejercicios eran más sencillos en el colegio, mientras que en la universidad se centraban en explicaciones gramaticales más específicas y complicadas, así como en analizar traducciones que requerían un gran dominio de las competencias de la lengua extranjera. En niveles superiores, además de seguir explicaciones gramaticales, se estudiaban aspectos ligados a la cultura de la lengua extranjera, como obras literarias de escritores hispanos contemporáneos. A través de dichas obras, los estudiantes de ELE adquirirían las competencias necesarias de la lengua extranjera mientras se comentaban fragmentos de las obras, aprendiendo así aspectos de la cultura y la sociedad hispana.

Por último y en lo que se refiere a los aspectos más complicados para un aprendiz italófono a la hora de estudiar el español como lengua extranjera, la mayoría concuerdan en que la afinidad de las lenguas puede llegar a ser un problema en el proceso de adquisición. Otros alumnos nombran el aprendizaje del modo subjuntivo, algunas preposiciones que en italiano tienen un único

significado y en español se pueden expresar de varias formas y algunos verbos que pueden llevar a confusión al tratarse de falsos amigos³⁶.

Cabe destacar la reflexión que hizo Federica, estudiante italófona de ELE desde hace 10 años y proveniente de la ciudad de Bari, situada en la región de Puglia:

“Para un italiano, creo que es difícil aprender el español de verdad si no superas los estereotipos y te rindes a la “semejanza” de los dos idiomas. Yo creo que el motivo que en la mayoría de los casos no permite ir más allá de un nivel intermedio es éste (sic). De hecho, en muchos casos, es dicha semejanza [la] que nos hace cometer errores. El hecho de que los dos idiomas se parecen (sic) porque ambos proceden del latín, nos ayuda solo en el momento inicial, sobre todo por lo que concierne a la comprensión. Después se convierte en el obstáculo que hay que superar, siendo la razón por la que es difícil alejar de la mente las estructuras o el vocabulario italiano a la hora de hablar español.”

³⁶ Expresión que hace referencia a aquellas palabras que presentan cierta semejanza en dos lenguas diferentes pero que difieren en el significado.

“Cocoliche rappresenterà la volontà di inserimento dell'emigrante, la tendenza alla
mimetizzazione [...]

Antonella Cancellier, *Italiano e spagnolo a contatto nel Rio de la Piata. I fenomeni del
cocoliche e del lunfardo*

2.2 El cocoliche y el lunfardo: concepto de interlengua y adquisición de la lengua extranjera

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, el aprendiz de esta crea un sistema lingüístico propio, ajeno tanto a la lengua materna como a la lengua extranjera. Tal como afirma Sonia Ballini en *La interlengua de lenguas afines: El Español de los Italianos, el Italiano de los Españoles*, dicho sistema presenta tanto una estructura propia como una desviación de la norma. Dicha desviación se rige por el acto de intentar expresar aquello que ya se conoce (en la lengua materna) en una lengua desconocida hasta el momento por el aprendiz, es decir, la lengua extranjera. Por tanto, se considera interlengua todo sistema, ajeno tanto a la lengua materna como a la extranjera, que está en continua evolución, contiene una gramática interna y que se manifiesta, en mayor medida, durante las primeras etapas del aprendizaje³⁷.

Sonia Ballini ilustra el concepto de interlengua a partir de tres principios:

“la selección y sistematización de los datos que proceden del exterior (input); la incorporación de estos datos (o parte de ellos) según un orden no lineal y no igual en todos los aprendices (*intake*) y la expresión en la lengua meta (*output*).” (Ballini, 2016)

Un buen ejemplo de la manifestación del concepto de interlengua es el caso del “cocoliche”. La afluencia de población emigrante italiana en América Latina,

³⁷ Nivel A1 según el MCER.

concretamente en Argentina, da lugar a la creación de dos fenómenos lingüísticos: el cocoliche y el lunfardo.

El cocoliche, creado por los italianos de clase baja que emigraron a Argentina en el período comprendido entre el 1870 y el 1930 (Cancellier, A., 1999), representa perfectamente el concepto de interlengua. Dicha migración se produce en un contexto de crecimiento del área industrial del país y de despoblamiento del área rural, debido a que la mayoría de inmigrantes entraban a Argentina por la zona portuaria y se establecían próximos a ella.

En la zona rural del país, los inmigrantes se consideraban personas alejadas de la sociedad y la moralidad, incluso marginados. Dicha consideración viene dada por la incapacidad, en un primer momento, de adaptarse a la sociedad rioplatense y es por ello que los denominaban “arrabaleros”³⁸. Dicha nomenclatura viene dada por la incapacidad de adaptación en un primer momento y el rechazo de la sociedad argentina ante la masa de inmigración que se estaba produciendo en el país.

“L'area rioplatense costituisce quindi, nei cinquanta-sessant'anni della grande parabola immigratoria, uno straordinario crogiolo di lingue e culture e, pertanto, è osservatorio privilegiato per ciò che concerne le relazioni e i conflitti transculturali e, naturalmente, linguistici.”

Antonella Cancellier, *Italiano e spagnolo a contatto nel Rio de la Plata. I fenomeni del cocoliche e del lunfardo*

Volviendo al cocoliche, el personaje literario que representa este fenómeno aparece por primera vez a finales del siglo XIX en el teatro popular rioplatense (Cancellier, A., 1999). Su origen radica en la obra literaria de Eduardo Gómez, titulada *Juan Moreira* y considerada una de las obras literarias más importantes de la literatura argentina.

En dicha manifestación literaria, el cocoliche representa el arquetipo de personaje ridiculizado, considerado patético por la sociedad rioplatense

³⁸ Según la RAE: “dicho de una persona que se comporta y habla de manera zafia”.

(Cancellier, A., 1999). La sociedad argentina lo considera así por intentar asemejarse al criollo³⁹. Esta visión grotesca del inmigrante denota el profundo temor que mostraba el pueblo ante la llegada de nuevas culturas y la mimetización de ambas con la cultura argentina.

«Me quiame Francisque Cocoliche, e songo cregollo gasta lo güese de la taba e la canilla de lo caracuse, amigue, afficate la parada...».

FRIDA (Con marcado acento español). ¡Coño! Esta maleta es muy pequeña. Debí haber cogido la más grande. Siempre sucede lo mismo: retorno con más cosas de las que traje.

LUCIA. ¡A qué lora sale lu avione?

FRIDA. Aún tengo tiempo. (Sorbe el mate). Madre, no quiero que vengas a despedirme. ¿Me oyes?

LUCIA. Sai que no me piácheno la despedida.

FRIDA. ¡Vale! En cuanto llegue a Madrid te escribo. (Frida termina de tomar el mate y se lo tiende a Lucía).

LUCIA. ¿E cuándo va a retornar a Roma?

FRIDA. No lo sé, madre. En el verano, tal vez.

LUCIA. ¿Cosa é tal vez?

FRIDA. Bueno... quiero decir a lo mejor. (Lucía la mira sin entender). Que no es seguro. Eso quiero decir. Que no es seguro.

LUCIA. Dentro de sei mese, e no é seguro. ¿Qué hace osté a Madrí? ¿Qué tene que hacer a Madrí que no pueda fachar a Roma?

FRIDA. Mi lugar está en Madrid.

LUCIA. Tu lugar... tu lugar... ¿Quié lo a deto? ¿Dío a deto que tu lugar está a Madri? ¿Dio a deto que mi lugar está a Roma? ¿Que el lugar de Martín está a Londra? ¿Eh? ¿Dío lo a deto? ¿Qué é Dío? ¿Una agencia de turismo'?

Ejemplo extraído de la obra *Gris de ausencia* de Roberto Cossa.

Para los emigrantes italianos, el cocoliche era una alternativa para comunicarse con los argentinos, pero también para comunicarse entre ellos, debido a que

³⁹ Persona de linaje español puro, nacida en América (Cancellier, A., 1999)

algunos de los dialectos del italiano eran tan diferentes entre sí que daban lugar a la ininteligibilidad entre los italianos. (De Weinberg 1979).

Además de estos significados, el cocoliche representó el arquetipo de personaje de clase baja y emigrado que atraía al público en los espectáculos teatrales argentinos, más conocidos como sainetes⁴⁰.

A raíz del sainete, nace el grotesco criollo, considerado un nuevo género teatral que pone el foco y profundiza en los problemas de los inmigrantes, además de mezclar el drama y la comedia (Sanhueza-Carvajal, 2004). Las tramas de las historias se ubican en la ciudad argentina de Buenos Aires, concretamente en los suburbios y los conventillos y tienen una duración breve, comprendida entre una hora y una hora y media y pudiendo dividirse en un acto o en dos (Pérez, I. 2009).

El grotesco criollo se convierte en una manifestación de la problemática que sufría el inmigrante, debido a que no era capaz de hablar bien el español y, por tanto, no podía ascender en la sociedad, quedando relegado a su condición de miseria y sin posibilidad de relacionarse con nadie que no formara parte de su grupo, sufriendo así incansables burlas (Sanhueza-Carvajal, 2004).

Aunque el cocoliche no sea una lengua y se trate de un proceso que surge en el intento de la adquisición de la lengua extranjera, es cierto que en las manifestaciones literarias se distinguen varios tipos de cocoliche. Según el origen de los hablantes que manifiestan este proceso, el cocoliche puede acercarse más o menos a la lengua materna o la lengua extranjera. En otras palabras: existe un cocoliche que se asemeja más al italiano (la lengua materna) y un cocoliche que, por el contrario, se asemeja más al español (la lengua extranjera).

Según Ulysse le Bihan, existen obras del sainete argentino que muestran un cocoliche propio del italiano estándar, que combinado con el español era fácil de entender. Un claro ejemplo es la obra de Carlos Mauricio Pacheco, titulada *Los disfrazados* y que data de 1906. En dicha obra, el protagonista habla bastante

⁴⁰ Según la RAE: “obra teatral en uno o más actos, frecuentemente cómica, de ambiente y personajes populares, que se representa como función independiente.

bien el español, aunque se comprende que su lengua materna es el italiano, debido a los errores que comete. (Le Bihan, U. 2011).

“Osté me parece mecor que los otro... Míreme bien. Haga er favor. Yo soy in zonzo, ¿eh? Mire come me tratan la quente... Osté lo sabe, mi moquier é mala, é mala como una fiera, e me engaña co otro hombre, e sa ríe sa ríen los dos, sa ríen perché yo soy un stúpido. Todos sa ríen e me miran co desprecio perché yo no grido, perché yo miro l'humo, siempre, siempre así E soy un póvero disgraziato que no tengo fuerza per gridar come un leone. ¿sabe? E mordere con toda la rabia que tengo...”

Fragmento extraído de *Los disfrazados* (1905) de Carlos Mauricio Pacheco

En el presente fragmento se aprecia cómo el hablante pretende decir la palabra “gente” y al no conseguir pronunciar la “J”, da lugar al término en cocoliche “quente”. Asimismo, el hablante utiliza una cantidad considerable de términos italianos, probablemente sin darse cuenta y como parte del proceso de aprendizaje del español (Le Bihan, U. 2011).

Por lo que se refiere al cocoliche propio de las variantes dialectales del italiano, Alberto Vacarezza lo ejemplifica en su obra titulada *Las Quinielas*, que data de 1904. En dicha obra se manifiesta un cocoliche propio de la variante dialectal del sur de Italia, concretamente de Nápoles, debido a que las expresiones que los personajes utilizan son propias de este dialecto, además de ser cercanas al español porque durante los siglos XVI, XVII y XVIII algunos territorios italianos (entre ellos Nápoles) fueron dependientes de la monarquía española.

“DON NICOLA.— ¿E per qué no me lo hai dicho antes? Qué gile hay. Ahora lo comprendo todo... Má quiene se había pensado de seré esto brigante. Pero la mochacha é buona... E dígame la veritá, Pascualito. Olvídate que songo to padre, e

hablame come a un amigo sinchero, ¿osté la quiere a la galleguita? Piénsalo biene.

(p.6)

DON NICOLA. — ¡Arriba la mano, hai diche, o hago una masacre générale de gallego e checo eslovaco, per la Madona! (p.7)

DON NICOLA. —Viene con me... ¡figlia mía! E non llore, non llore... Ahora so marito

é Pascuale. E yo songo so padre... no padre que la quiere mucho e la va a defenderé

contra todo lo que quierano gacerlo male a la linda hijita mía. ¡Ma dígame una cosa!

¿Osté está contenta con esto nuevo papito que le ha dado Dios? (p.11)

DON NICOLA. —Sí; francamente yo también lo siento mucho. Porque so padre non é

malo. E yo siempre lo haye diche. Al fondo: Lu gallego é bueno. Illo non tiene la culpa. Lo gallego e lu taliano, se peliamo siempre perché se queremos mucho. Ha sido

esto canalla de Krandele, hijo de mala raza, aquillo que ha venido a trastornarle el

seso con la cañola. Pero no importa. Esto que le ha pasato ahora a so padre le va a

serviré per darse cuenta mejore de que no é solo la plata lo que vale al mondo. .

. Lo

que máse vale al mondo, e la moraletá, sí señor, la moleta, y si alguno de la concurrencia no está de acoerdo con el pensaínto mío, que sube al ringo. (p.12)

CATERINA. — ¡Eh!, ¿ma qué están fachendo cá? ¡Necola! ¡E tú. Figlio mío! ¡llame a

pillare cualquier cosa! ¡Vene cá, figliola mía». (p.15)

DON Nicola. — ¡No, Caterí! ¡Ora iame a fá una balata tuti cuante e poi andaremo a mangiá una buona macarronata! Ué, guaione, toca lo shemetongo. (p.15)

En el presente fragmento se aprecia como los protagonistas utilizan expresiones propias del *dialetto napoletano*⁴¹. Caterina, una de las protagonistas, dice “¡Venecá, figliola mia!”, que en italiano estándar se correspondería con la expresión “vieni qui, figlia mia”. De igual forma ocurre con la palabra “illo”, que hace referencia al pronombre demostrativo “aquel”, que en italiano estándar se correspondería con “quello” (Le Bihan, U. 2011).

Por último, verbos como “pigliare” o “llame” (tomar en español), en italiano estándar correspondería con “prendere” o con “andare” (ir en español), respectivamente (Le Bihan, U. 2011).

Por lo que se refiere al lunfardo, dicho término en su origen significaba “ladrón” y por ello, en un primer momento se consideró un fenómeno relacionado con la delincuencia y los actos delictivos. Asimismo, hoy en día se asocia el lunfardo con el término francés “argot”⁴².

Aunque en un primer momento este término designa un fenómeno asociado a la delincuencia, lo cierto es que hoy en día los lingüistas lo relacionan con el habla popular o incluso coloquial. Por ello, es comprensible que un hablante inicial, o incluso intermedio, de una lengua extranjera no sea capaz de comprender este fenómeno, debido a que no es común aprender palabras provenientes del argot o lunfardo y tan solo se enseña la lengua extranjera estándar.

Según Óscar Conde (2009), no se trata de una lengua, debido a que los hablantes no pueden hablar únicamente en lunfardo, sino que pueden comunicarse en una lengua que presente rasgos del lunfardo. Las palabras que componen el lunfardo son verbos, sustantivos y adjetivos, careciendo así de preposiciones, pronombres, conjunciones y adverbios, de ahí que no se pueda considerar una lengua.

⁴¹ Variante dialectal del italiano propia de la ciudad de Nápoles, en la región de Campania.

⁴² Jerga, lenguaje especial entre personas que desempeñan el mismo oficio, según la RAE.

Tampoco se trata de un dialecto, debido a que no reúne las características propias y los rasgos que permiten diferenciar una lengua de un dialecto (Óscar Conde, 2009).

Se trata entonces de un modo de expresarse popular, un repertorio léxico formado por palabras y expresiones con diverso origen que se combinan con aquellas de la lengua extranjera, es decir: el español de Argentina.

El lunfardo denota los distintos grupos sociales que convivían en un mismo territorio, así como la fusión de diferentes culturas y de diferentes lenguas. Según José Gobello, en un inicio, y en términos lingüísticos, el lunfardo se pensó como una acumulación de préstamos de otras lenguas que, por lo general se habían incorporado al habla de Argentina por causa de la inmigración.

Jorge Luis Borges, famoso escritor argentino, define el lunfardo como un vocabulario gremial, es decir: que pertenece a un gremio, a un grupo determinado y lo caracteriza como la tecnología de la furca y la ganzúa⁴³. De este modo la mayoría de investigadores, profesores y lingüistas no consideraron el lunfardo como algo positivo hasta mediados del siglo XX (Le Bihan, U. 2011) . No fue hasta la llegada del tango que el lunfardo se puso en uso y, aunque en un comienzo, seguía haciendo referencia a la vida delictiva, lo cierto es que, a partir de los años 30, el lunfardo fue adquiriendo un carácter social, denunciando así la gran crisis económica que azotaba el país.

Por lo que a manifestaciones del lunfardo se refiere, y, como ya se mencionó anteriormente, el lunfardo se difundió a través del tango⁴⁴. Es así como “El Ciruja”, compuesto por Francisco Alfredo Marino y Ernesto de la Cruz, es considerada un hito en la historia del tango lunfardesco, debido a que en él se recogen infinidad de términos provenientes del lunfardo. En primer lugar, el protagonista es denominado “un guapo”, lo que hace referencia a un hombre de origen humilde. Dicho hombre desea regresar a su “bulín”, es decir: su casa. “Bulín” es el término lunfardo que se utiliza para hacer referencia al humilde

⁴³ “furca” es una deformación de “forca”, que es horquilla y “ganzúa”, en cambio, es un alambre que se usa para forzar cerraduras. Por ello, estos dos términos hacen referencia al oficio del “ladrón”.

⁴⁴ Según la RAE: baile rioplatense, difundido internacionalmente, de pareja enlazada, forma musical binaria y compás de dos por cuatro.

hogar del protagonista y al que desea regresar después de haber cumplido la condena por asesinar al amante de su esposa. Cabe mencionar el título de dicha obra, debido a que “el ciruja” es una expresión lunfarda que hace referencia a todo aquel que se dedica a rebuscar entre la basura y entre los cuerpos de la gente. Si se precisa más en su significado, se llega a la conclusión de que dicha expresión hace referencia a aquel que es mañoso en el tajo, es decir: en el corte. Como el protagonista asesinó al amante de su esposa con un cuchillo, el título hace alusión a la maña que este demostró al cometer dicho crimen.

Por tanto, en la obra se muestra, a través de términos lunfardos, el drama que atraviesa el protagonista, marginado por la sociedad y desdichado, intentando preservar el honor de su familia y deseando volver a su humilde hogar. Es así como el lunfardo se convierte en lo reflejo de lo cotidiano, aunque no de la delincuencia exclusivamente.

En conclusión, el aprendiz de la lengua extranjera será capaz de comprender los fenómenos del lunfardo y el cocoliche en niveles de conocimiento más elevados, donde se estudiará con más precisión el lenguaje cotidiano. Si el docente pretende seguir la metodología que desarrolle la competencia comunicativa del alumno, es importante el estudio de las expresiones populares, así como del lunfardo y el cocoliche, debido a que forman parte de la cultura de un país hispanohablante como es Argentina. A través del estudio de estos fenómenos, el alumnado de ELE podrá ampliar su léxico, además de ser capaz de adaptarse a diferentes contextos y situaciones.

“Señalar errores, no significa componer un muestrario para evidenciar las debilidades de los estudiantes y los fracasos de los profesores. Al contrario, creo que es una estrategia muy humana y muy pedagógica, finalizada a ayudar a los alumnos a liberarse de las dudas, para avanzar con más confianza y más seguridad.”

Chiara Atzori, *Análisis de errores en la producción escrita de aprendices italófonos de ELE*

3. TIPOLOGÍA DE ERRORES DE UN APRENDIZ ITALÓFONO

Aunque Italia y España son dos países afines, tanto por su proximidad geográfica como por tratarse de naciones cuya lengua es románica, lo cierto es que la mayoría de los aprendices italófonos presentan errores a la hora de adquirir el español como una lengua extranjera.

Es cierto que la sociedad italiana está profundamente globalizada y arraigada en los extranjerismos y que los jóvenes de hoy en día los utilizan para hablar entre ellos. Tal como afirma Roberto Ruiz Anderson en el artículo del periódico español *El Confidencial*, los jóvenes italianos tienen por costumbre utilizar el término o la expresión española “vámonos” de una forma humorística, de forma que saben utilizarla en el momento preciso de una conversación o en un determinado lugar.

A pesar de conocer esta expresión española y saber utilizarla a la perfección, los aprendices de ELE italófonos encuentran dificultades a la hora de aprender el español como una lengua extranjera. Dichas dificultades, y tal como propone Simona Barbagallo en *El aprendizaje del español por italófonos*, se podrían dividir en errores morfosintácticos; léxico-semánticos y fónicos y fonológicos.

3.1 Errores fónicos y fonológicos

Tal como afirma Simona Barbagallo, el ámbito fonético de la lengua española es uno de los que generan más dificultad al aprendiz itálico. Aunque a priori pueda parecer que no existen diferencias entre el español y el italiano, lo cierto es que el contraste entre vocales no es el mismo.

El español cuenta con 5 vocales en su alfabeto fonético, mientras que el italiano cuenta con 7, debido a la diferenciación que hacen los aprendices itálicos entre /e/ y /ɛ/ en sílabas acentuadas. Lo mismo ocurre con la vocal /o/, que en italiano hace la distinción entre /o/ y /ɔ/ en sílabas acentuadas. No obstante, cabe destacar que esta diferenciación no es propia de todos los aprendices itálicos, debido a la variación de las vocales según las variantes dialectales y regiolectales.

A continuación, se muestra una imagen que ilustra las vocales presentes en ambos alfabetos. En color rojo aparecen señaladas las vocales referentes de la lengua española, y, en azul, las de la lengua italiana.

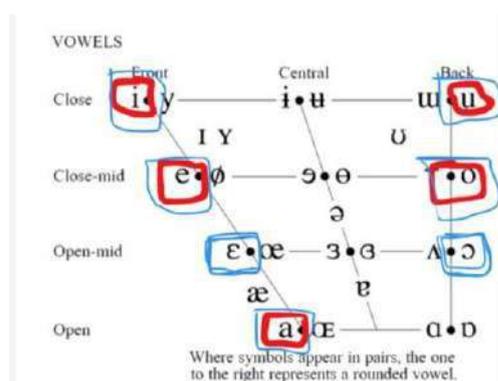


Imagen tomada del AFI⁴⁵ (2015)

Por tanto y según Simona Barbagallo, en español las vocales son más abiertas y prolongadas y, para hacer la diferenciación, el aprendiz itálico procede a hacer una dicción exagerada que da lugar al acento propio de un hablante

⁴⁵ Alfabeto fonético internacional

extranjero. Al igual que pronuncian de una manera desmesurada, también pueden llegar a cometer errores de distinción de términos léxicos.

Palabras como *vicino* > vecino; *uguale* > igual y *camera* > cámara se diferencian únicamente por una vocal, llevando así a confusión al estudiante italófono.

Por lo que respecta a las consonantes, la reproducción de estas en la lengua extranjera resulta complicada. Aunque la mayoría de los fonemas existen en ambas lenguas, algunos no presentan equivalencia en la otra lengua.

A continuación, y como ya se ha hecho previamente, se muestra una imagen que ilustra las consonantes presentes en los dos alfabetos, es decir: el alfabeto italiano y el español. En color rojo aparecen señaladas las consonantes referentes de la lengua española, y, en azul, las de la lengua italiana.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC) © 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Imagen tomada del AFI (2015)

Ciertos sonidos se pronuncian asociándolos a otros más familiares, como el caso del sonido aspirado de la <<G>> y de la <<J.>>: <<Ge>> y <<Gi>> se pronuncian como guturales puras, es decir, [ge] y [gi] y la <<J>> se pronuncia asociándose con la palabra italiana más parecida o con el fonema [dʒ], debido a que este fonema no existe en el alfabeto italiano desde mediados del siglo XX y solo ha vuelto a aparecer en el alfabeto a través de palabras que el italiano asimiló en su alfabeto. (Barbagallo, 2006).

Un claro ejemplo es el nombre propio español *Juan*, que los aprendices itálfonos pronuncian como *Giuan* o como *Cuan*, debido a la confusión que les genera al adquirirla de forma oral.

Otra dificultad que presentan los aprendices itálfonos es el sonido de la <> y la <<V>>, debido a que estas letras en italiano presentan sonidos diferentes y en español solo se diferencian a través de la grafía.

El resto de consonantes pueden suponer una cierta dificultad, aunque no tan relevante. El participio acabado en *-DO* en español y *-TO* en italiano puede generar un cambio entre sílabas y, como consecuencia, que el aprendiz confunda las terminaciones y acabe usándolas de manera incorrecta.

Por último, la consonante <<S>> combinada con <<CE>> o <<CI>>, según Simona Barbagallo puede ser pronunciada “a la italiana” y, por tanto, de forma errónea.

3.2 Errores morfológicos

Por lo que a los errores morfológicos se refiere, según Simona Barbagallo en *El aprendizaje de español por itálfonos* los aprendices itálfonos tienden a confundirse en el uso y la combinación de los pronombres personales, debido a que las dos lenguas hacen distinción entre la combinación de ambos. Mientras que en la asociación de los pronombres directo e indirecto precede siempre el indirecto al directo, en el caso de los pronombres reflexivos e indirectos varía.

En italiano la forma correcta es anteponer el pronombre reflexivo, que además acompaña al verbo y posteriormente añadir el pronombre indirecto. Tal como ejemplifica Simona Barbagallo, un aprendiz itálfono puede cometer el error de anteponer el reflexivo en español y dar lugar a “Me se han roto las gafas” en vez de “Se me han roto las gafas”.

Además, surge la problemática de las partículas *CI* y *NE*, inexistentes en español y de frecuente uso en la oralidad italiana.

Simona Barbagallo opta por realizar una comparación entre el italiano y el francés, afirmando así la equivalencia entre las partículas *CI* y *NE* y los pronombres personales de complemento *Y* y *EN*.

Aunque se trata de una correcta observación, es cierto que no se puede presuponer que los aprendices itálfonos de español sepan francés y por ello se

puede recurrir a una explicación o posible equiparación entre el español y el italiano.

Es así como Fausto Díaz Padilla, en *Grammatica Italiana I*, propone una explicación de las partículas según su valor.

Un buen ejemplo es el valor partitivo de la partícula NE, debido a que al no haber un equivalente en español, Fausto Díaz Padilla opta por explicar a qué equivale el valor, sin hacer una traducción inmediata.

Dicho de otra forma, la partícula NE con valor partitivo es aquella que hace referencia a una parte de algo ya mencionado previamente o a la negación del total, es decir, de la cantidad al completo. Por ende, el aprendiz itálico puede comprender de una forma más clara y correcta la diferenciación de estas partículas en español sin necesidad de hacer una traducción o una comparación directa a otra lengua que podría ser desconocida para el alumno y que podría interferir en la correcta adquisición de la lengua extranjera. Es importante que el alumnado que aprende español adquiera la lengua de una forma comunicativa, evitando así las equivalencias y optando por una adquisición razonada de las competencias de la lengua extranjera.

3.3 Errores léxico-semánticos

Por lo que a los errores léxico-semánticos se refiere, Chiara Atzori (2007) señala que la producción es elevada, debido a la interferencia de la lengua materna de los aprendientes. Al ser el italiano y el español dos lenguas afines y que, como ya se ha mencionado previamente, tienen la misma procedencia, los hablantes incurrirán en la producción de errores.

Es el caso de los conocidos como “falsos amigos”: aquellas palabras que existen en las dos lenguas pero que tienen significados distintos. Simona Barbagallo menciona algunos de ellos, como el caso de la palabra “burro”, que en italiano significa “mantequilla”, mientras que en español hace referencia al animal doméstico. De igual forma sucede con “melanzana”, que aunque pueda parecer que su significado se relaciona con el campo léxico de la palabra “manzana”, lo cierto es que se trata de “berenjena”. Otro caso digno de mención es el del verbo “subir”, que en italiano se traduciría como “salire”, verbo del cual dispone la

lengua española pero que no tiene el mismo significado y, por ello puede llevar a confusión de términos.

Además de los falsos amigos entre el español y el italiano, existen ciertas expresiones idiomáticas o ciertos verbos que contienen equivalencias en ambas lenguas pero que difieren de su significado. Es el caso del verbo “servire”, que aunque puede llevar a significar “servir” en español, en determinados contextos no funcionales carece de sentido.

Simona Barbagallo lo ejemplifica a través de una conversación en una tienda, donde el dependiente se dirige al comprador en español con el verbo “atender” y no con el verbo “servir”, limitando así la coincidencia en el significado. Otro ejemplo que proporciona Simona Barbagallo es el uso del verbo “servir” en italiano con el significado de “necesitar” en un contexto instructorio a través de una receta de cocina: “Per fare questo dolce servono due uova” [...] → “Para hacer esta tarta se necesitan dos huevos” [...]

De igual forma, el verbo “denunciar” presenta problemas para los aprendices itálicos que en su lengua encuentran equivalencia con “denunciare”, sin embargo, a la inversa, la forma española no encuentra correspondencia en todas las formas. Tal como afirma Simona Barbagallo, alguno de los usos de esta palabra sería inexistente y lo ejemplifica de tal manera:

it: La denuncia dei redditi

esp.: La declaración de la renta

it. : In Italia, in teoria ogni volta che si ha un ospite per più di due giorni andrebbe denunciato in commissariato.

esp.: En Italia, teóricamente cada vez que uno tiene un invitado durante más de dos días habría que declararlo en la comisaría

Como se observa, el uso de “denunciar” en el último ejemplo no es adecuado, debido a que su significado se acota a la terminología criminalística.

Otro aspecto que supone una problemática para el alumnado italiano son las expresiones idiomáticas que existen en ambas lenguas. En italiano encontramos algunas expresiones que, aunque se utilizan de igual forma en español, no se

construyen de la misma manera. Es el caso de aquellas que en italiano se forman con el verbo “fare” y en español se construyen con el verbo “dar”, tal como ejemplifica Simona Barbagallo:

- It. fare un passo / esp. dar un paso
- It. fare un giro / esp. dar una vuelta
- It. fare una passeggiata / esp. dar un paseo
- It. fare un bagno / esp. darse un baño
- It. far paura / esp. dar miedo
- It. fare schifo / esp. dar asco
- It. fare lezione / esp. dar clase

Al igual que sucede con estas expresiones, en italiano se encuentran otras expresiones que se construyen con el verbo “fare” junto con el infinitivo y que en español se construyen con verbos como “dar”, “poner” o “volver” o incluso con otros verbos. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

- It. far capire / esp. dar a entender
- It. far venire in mente / esp. recordar
- It. far venire sete / esp. dar sed
- It. far venire sonno / esp. dar sueño
- It. far venire i brividi / esp. dar escalofríos
- It. far venire fame / esp. dar hambre
- It. fare innervosire / esp. poner nervioso

Por lo que se refiere a la formación de palabras, tanto en el italiano como en español existen mecanismos que facilitan que el alumnado se equivoque, siendo uno de ellos la colocación de los prefijos. Además, Simona Barbagallo insiste en una falta de reflexión de su uso, lo que genera léxico inexistente y desconocimiento de la verdadera función del prefijo.

Para indicar la repetición reiterada en español se utiliza el prefijo “re-”, sin embargo, en italiano se utiliza el prefijo “ri-”, que además puede añadirse a cualquier verbo. Por el contrario, en español pocos verbos existen con este

prefijo, debido a que en la mayoría de ocasiones se puede expresar el mismo sentido con la perífrasis verbal “volver a” o con el adverbio de frecuencia “de nuevo”. Por ello, no tendría sentido y sería imposible en la lengua decir “retocar la guitarra”, aunque sí sería correcto decir “volver a tocar la guitarra” o “tocar la guitarra de nuevo”.

Al igual que sucede con la prefijación en los verbos, los aprendices italianos pueden realizar una generalización y pensar que la formación de palabras a través de la prefijación es la misma en su lengua materna como en la extranjera, cometiendo así un error. Términos como “campana” y “scampanato” equivalen a “campana” y “acampanado” en español. Por ello, no tendría sentido y no es posible decir “escampanado” en español. Otro ejemplo que ilustra esta problemática es “cuocere” y “scuocere”, que equivalen a “cocer” y “recocer”. Por tanto, no tendría sentido y no sería correcto decir “cocer” y “descocer”. Aunque el prefijo existe y se combina con algunos verbos, en este ejemplo carece de sentido y es responsabilidad del docente aclararlo y del aprendiz entenderlo para evitar el error.

En lo referente a la afinidad léxica y según Simona Barbagallo, es una de las problemáticas más recurrentes para un aprendiz itálofono. Un italiano hablando español acostumbra a confundirse en el léxico, debido a que muchas de las palabras que utiliza en su lengua materna existen en la lengua extranjera pero no con el mismo significado.

Ciertas parejas de verbos pueden llevar a comparaciones relevantes entre las dos lenguas:

► “Essere” y “stare”: A pesar de que “essere” en español hace referencia tanto al verbo “ser” como al verbo “estar”, en italiano es de uso frecuente el verbo “stare”, aunque solo en determinadas construcciones, como es el caso de “stare + gerundio o infinitivo” o acompañado de algún adverbio. En cambio, si se trata de acompañar a adjetivos se utiliza el verbo “essere”.

Esta combinación puede generar problemas en los aprendices de español, generando así un dilema en cuanto a la elección del verbo se refiere, además,

es necesario tener en cuenta que la elección puede llegar a cambiar el significado del adjetivo en italiano.

► “Andare” y “venire”: La problemática con estos verbos para el aprendiz itálofono viene dada por el uso del verbo “venire”, que hace referencia al encuentro entre varios interlocutores, como puede ser el caso de acudir a la llamada de alguien. En cambio, en español este verbo se usa para indicar que el sujeto está volviendo de algún lugar en el que acaba de estar o ha estado previamente.

► “Avere” y “tenere”: Aunque en español el verbo “avere” significa tener, en italiano existe el verbo “tenere”, que se utiliza para matizar el dominio literal o metafórico sobre algo o alguien. Esta diferenciación de matices no supone un problema para el aprendiz itálofono, debido a que sucede en su lengua materna, pero lo que sí supone un problema es la equivalencia de este término en la lengua extranjera. El estudiante de español puede confundirse y entender que “tenere” se refiere a “tener” en español, cuando no es el caso.

► “Cogliere” y “prendere”: En italiano se produce la diferenciación de estos dos verbos, que significan “coger”, aunque actualmente se opta por la generalización y por el uso extendido de “prendere”. En español, en cambio, se realiza una matización en la terminología y se usa tanto coger como pillar o incluso tomar. Dicha matización puede suponer un problema para el aprendiz itálofono, que tiende a realizar la generalización. Simona Barbagallo lo ejemplifica así:

“tomo un café” → “prendo un caffè”

“cojo el autobús” → “prendo l'autobus”

“prendo un caffè” → “cojo un café”

“prendo l'autobus” → “tomo el autobús”

► “Portare” y “trarre”: En dicha pareja de verbos ocurre lo mismo que en el anterior caso. El verbo “trarre” existe en italiano, aunque su uso se reduce a un ámbito y dentro de un vocabulario específico, debido a que hace referencia a

coger algo y atraerlo hacia sí de forma guiada. En el resto de casos se usa “portare”. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

“lleva siempre vaqueros” → “porta sempre i jeans”.

“porta/trarre sempre i jeans” → “lleva (tú) siempre vaqueros”

3.4 Errores gramaticales

A priori, cuando se visualiza el proceso de aprendizaje de un alumnado italoófono que tiene el español como lengua extranjera, lo primero que se pone en relieve son las diferencias notorias entre los tiempos verbales y los modos. Dichas diferencias se reflejan en los errores que el aprendiz comete en el proceso de aprendizaje, debido a que aunque se trata de lenguas afines y cercanas por tener el mismo origen, no siempre coinciden los usos de los tiempos verbales y de los modos. Por ejemplo, lo que un aprendiz italoófono expresa en su lengua materna con el modo subjuntivo, en la lengua extranjera puede expresarse con el futuro de indicativo.

A pesar de tratarse de un aspecto notorio y ser el primero que viene a la mente, no significa que sea el más importante. Todos los errores, independientemente de su tipología son importantes, debido a que forman parte del aprendizaje del alumnado y a su vez ayudan a los docentes a conocer las necesidades del alumnado y ser capaz de preparar unidades didácticas adaptadas a la situación de aprendizaje del grupo.

Simona Barbagallo en *El aprendizaje de español por italoófonos* ilustra dichos errores comenzando por el uso del modo subjuntivo en proposiciones desiderativas en español. Mientras que en italiano se utilizan dos esquemas diferentes: adjetivo sustantivo o el modo imperativo, el español opta por el modo subjuntivo. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

Esp: ES QUE + SUBJUNTIVO	ej: ¡Qué sigas bien!
It: ADJETIVO + SUSTANTIVO	ej: Buon appetito
It: IMPERATIVO	ej: Stammi bene

El modo subjuntivo en español también es frecuente en todas las personas del imperativo negativo. En italiano, sin embargo, se opta por una forma de imperativo en la segunda persona del singular y por la forma negada del imperativo positivo en la segunda persona del plural. Simona Barbagallo lo ejemplifica del siguiente modo:

“it: non piangere/ esp: no llores”

“it: non piangano/ esp: no lloren”

“it: non piangete/ esp: no lloréis”

De igual forma, el italiano opta por el subjuntivo en proposiciones donde se expresa duda o suposición, siguiendo el esquema interrogativo “CHE + SUBJUNTIVO”. En cambio, el español en estos casos opta por usar el futuro de subjuntivo. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

“esp: ¿Le habrá ocurrido algo? / it: Che gli sia successo qualcosa?”

“esp: ¿Estará enfermo? / it: Che sia malato?”

En el caso de las subordinadas temporales mientras que el italiano se construye con el futuro simple de indicativo, el español expresa este matiz a través del subjuntivo. Simona Barbagallo lo ejemplifica del siguiente modo:

“esp: Cuando lo sepa, se enfadará / it: Quando lo saprà, andrà in collera”

“esp: Me acordaré de ti mientras viva/ it: Mi ricorderò de ti finché vivrò”

En italiano, siempre que se pretenda expresar opiniones personales o estados emocionales del sujeto tales como deseo, esperanza, tristeza...se utiliza el subjuntivo. En español, en cambio, se opta por el presente de indicativo y utilizar el subjuntivo, además de sonar extraño, denota un error de niveles iniciales y, por tanto, de alumnado principiante. Lo mismo ocurre con las construcciones de infinitivo: es decir, en italiano se utiliza el infinitivo cuando el sujeto del verbo principal coincide con el de la subordinada si expresa opinión o estado emocional. En cambio, en español no se opta por dejar el verbo de la subordinada en infinitivo, sino que se conjugará. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

“esp: estoy pensando en ir al médico/ it: sto pensando di andare dal dottore”

Por tanto, un aprendiz itáfono de nivel inicial cometerá el error de poner el segundo verbo de la subordinada en infinitivo, lo que dará lugar a errores como “pienso de ir al cine” , que carecen de sentido en español.

Otro error frecuente por parte de los aprendices itáfonos es la construcción de proposiciones interrogativas indirectas en subjuntivo. Mientras que en español se construyen con el modo indicativo, en italiano se opta por el modo subjuntivo. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

“esp: No sé si tienes razón / it: Non so se tu abbia ragione”

De igual forma sucede con las proposiciones subordinadas comparativas, que en español se construyen con el modo indicativo y en italiano, en cambio, lo hacen con el modo subjuntivo. Simona Barbagallo lo ejemplifica del siguiente modo:

“esp: Es el coche más caro que hay / it: È la macchina più cara che ci sia”

“esp: Es más inteligente de lo que crees / it: È più intelligente di quanto tu pensassi”

Por último y con lo que se refiere al uso de subjuntivo en español, aparece siempre después de los verbos que indican voluntad, deseo, ruego y orden. Por el contrario, un aprendiz itálico optará por usar el infinitivo, que también es correcto en español. Lo que cambia con respecto al italiano es la preposición.

“esp: Te recomiendo que leas más/ it: Ti propongo di leggere di più”

“esp: Te aconsejo ver esta película/ it: Ti consiglio di guardare questo film”

Por lo que se refiere al condicional, mientras que los aprendices itálicos lo consideran un modo independiente y es habitual usar su forma compuesta, en español incluye las formas tradicionales de futuro y condicional, cuya diferencia reside en la perspectiva. El futuro se asocia a la vinculación con el presente y el condicional, en cambio, puede asociarse al pasado o alternativo a presente o futuro. Simona Barbagallo lo ejemplifica así:

“esp: Me dijo que vendría / it: Mi ha detto che sarebbe venuto”

Por lo que a tiempos pasados se refiere, existe una diferencia notoria entre la construcción del pretérito perfecto en italiano y español. Mientras que en español se opta por usar el auxiliar, que se corresponde con el verbo “haber” junto con el participio del verbo principal, en italiano existen dos verbos auxiliares. Por consiguiente, los aprendices itálicos usarán tanto el verbo “essere” (ser o estar en español) o el verbo “avere” (tener en español) según la naturaleza del verbo principal. Tal como afirma Fausto Díaz Padilla en *Grammatica Italiana I*, el “passato prossimo” se forma con los auxiliares “essere o avere” según se trate de verbos principales de carácter transitivo, reflexivo, etc. Si el verbo auxiliar que se utiliza es el verbo “essere”, el participio debe concordar tanto en género como en número con el sujeto del enunciado.

Por ello y tal como indica Simona Barbagallo, es frecuente que los aprendices itálicos recurran a dicha concordancia y la trasladen al español, dando lugar a errores como:

“esp: He ido/ it: sono andata → Soy ida”

“esp: Los hemos comprado/ it: Li abbiamo comprati → Los hemos comprados”

Siguiendo en la línea de los tiempos pasados, para un aprendiz itálofono resulta extraño el frecuente uso del indefinido en español frente al pretérito perfecto, debido a que en italiano es más común el uso de este último. Tal como afirma Simona Barbagallo, los aprendices itálofonos con procedencia del sur pueden estar más familiarizados con el indefinido⁴⁶, debido a la influencia española de los emigrados. A pesar de dicha influencia, el alumnado itálofono relega el uso del indefinido al ámbito literario y lo aparta de la lengua hablada.

Es así como en los manuales de aprendizaje del italiano como lengua extranjera, el “passato remoto” queda relegado al uso literario y se enseña en niveles superiores, debido a que el alumnado debe tener un dominio muy amplio de la lengua extranjera para ser capaz de comprender los textos de dicha índole. Como consecuencia, muchos aprendices itálofonos pueden llegar a pensar que en el caso del español sucede lo mismo y les resulta extraño el aprendizaje del pretérito perfecto en niveles iniciales altos o intermedios⁴⁷.

Por lo que se refiere al futuro, uno de los errores más comunes de los aprendices itálofonos es la confusión de terminaciones entre las primeras personas del singular y la formación de dicho tiempo verbal.

Para formar este tiempo verbal en italiano, en el radical de la primera conjugación, se cambia la “a” por una “e” y dicho cambio los aprendices lo trasladan también al español. Simona Barbagallo lo ejemplifica de la siguiente forma:

“esp: amaré/ it: amerò → da lugar a “amarò”

“esp: hablaré/ it: parlerò → da lugar a “hablarò”

⁴⁶ Nomenclatura usada en ELE para hacer referencia al pretérito perfecto simple de indicativo.

⁴⁷ El MCER denomina esta situación de aprendizaje como un nivel B1

Por último y en lo referente al modo imperativo, los aprendices italófonos muestran dificultad a la hora de formar el imperativo negativo que, en italiano se forma con la negación exceptuando la segunda persona del singular. Simona Barbagallo lo ilustra de la siguiente forma:

“NON + infinito dal verbo”

“esp: No digas/ it: non dire → no decir”

“esp: No ames/ it: non amare → no amar”

En español, en cambio y tal como se observa en el ejemplo anterior, se recurre al uso del presente de subjuntivo, lo cual es una problemática para los aprendices de español, tanto por la dificultad que acarrea el uso establecido de la forma negativa del imperativo como por el propio aprendizaje del modo subjuntivo.

3.5 Errores pragmáticos

Es bien sabido que la diferencia de culturas entre la lengua materna y la extranjera es un factor que puede dificultar el aprendizaje de la misma. Aunque el italiano y el español son dos lenguas afines, las realidades culturales de los países donde se hablan son muy diferentes y factores históricos, políticos, económicos, sociales o climáticos condicionan formas de comportarse diferentes.

Como menciona Luis Luque Toro en *La adquisición de la competencia pragmática en español en Italia: distintos aspectos de su enseñanza*, existen ciertas expresiones idiomáticas que por factores culturales solo se encuentran en una lengua y pueden resultar problemáticas en el proceso de aprendizaje.

Es el caso de expresiones del ámbito taurino, debido a que se trataba de un rasgo cultural e identitario de la sociedad española. Aunque hoy en día es una práctica rechazada por un alto porcentaje de la sociedad, que la considera tortura, es cierto que muchas expresiones vinculadas a la tauromaquia son comunes en español y no existe una equivalencia directa en italiano.

Luis Luque lo ejemplifica de la siguiente forma:

“esp: estar para el arrastre⁴⁸/ it: essere stanco morto”

“esp: echar un capote⁴⁹/ it: dare una mano”

“esp: estar al quite⁵⁰ / it: essere sempre premurosi”

En la primera expresión idiomática, el término “arrastre” indica el cansancio que el sujeto experimenta en ese momento y es por ello que Luis Luque decide realizar una equivalencia en italiano, ejemplificando así que el sujeto está tan cansado que parece muerto. En lenguaje taurino, indica el momento en el que el toro está muerto y, por tanto, será arrastrado y retirado del ruedo.

En la segunda, en cambio, lo que indica el término “capote” es la ayuda que se pretende proporcionar a alguien. De este modo, Luis Roque lo ejemplifica en italiano indicando que lo que se procura es ayudar.

En lenguaje taurino, dicha expresión hace referencia a la indumentaria que llevan los toreros cuando salen al ruedo.

Por último, en la última expresión, el término “quite” hace referencia a la situación del sujeto, que se mantiene en todo momento en alerta y por ello Luis Luque opta por ejemplificarlo con el adjetivo “premuosi”, es decir, preocupado.

En lenguaje taurino, el quite es aquella maniobra que se realiza para distraer al toro (normalmente con un capote) y ayudar al compañero.

Al tratarse de expresiones idiomáticas arraigadas a la cultura de la lengua extranjera, harán más complicada la asimilación y el uso, debido a que no las pueden vincular con aspectos culturales de su país de origen. Si bien es cierto que dichas expresiones no presentan una dificultad por su simple equivalencia en italiano, ciertos términos como “arrastre”, “quite” o “capote” pueden resultar

⁴⁸ “Acto de retirar del ruedo el toro muerto en lidia” según la RAE.

⁴⁹ “Capa de color vivo, por lo común rojo, algo más larga que el capote de paseo, usada por los toreros para la lidia” según la RAE.

⁵⁰ “Movimiento defensivo con que se detiene o se evita el ofensivo” según la RAE.

complicados de adquirir sin un continuo uso en diversos contextos, tal como afirma Luis Luque.

Siguiendo en la línea de expresiones idiomáticas que no presentan un equivalente en la cultura de la lengua materna, se encuentran aquellas que en la lengua hablada contienen una cierta ironía de la que los aprendices itálfonos carecen. Luis Luque lo ejemplifica de la siguiente forma:

“esp: ¡Dichosos los ojos que te ven! / it: Guarda chi si vede”

Dicha expresión de frecuente uso en español, hace referencia a un cierto enfado por una ausencia voluntaria, tal como indica Luis Luque. Aunque se busca la equivalencia en la lengua materna, esta no contiene el toque irónico que el español sí contiene. Para intentar ser lo más fiel posible al español, se opta por el uso del imperativo, indicando así la sorpresa de ver al sujeto.

Al igual que existen expresiones idiomáticas que se alejan de forma excesiva del foco cultural, también se encuentran otras que comparten un nexo común. Es el caso de las expresiones de carácter religioso, debido a que la religión está ligada tanto a la sociedad española como a la italiana. Es así cómo son frecuentes expresiones de temor tales como: “ esp: ¡Qué Dios reparta suerte! / it: Che Dio ci la mandi buona!”; “esp: Dios no lo quiera / it: Dio non lo voglia” o de sorpresa: “esp: Clamar a Dios / it: Gridare vendetta al cospetto di Dio”.

A pesar de encontrar un nexo común entre las dos lenguas, existen expresiones idiomáticas de carácter religioso en español que no presentan un equivalente en italiano. Luis Luque lo ilustra de la siguiente forma:

- Para expresar agradecimiento: “¡Dios se lo pague!”
- Para expresar corrección: “Como Dios manda”
- Para expresar descuido: “A la buena de Dios”
- Para expresar despedida : “¡Vaya con Dios!”
- Para expresar disgusto: “¡Válgame Dios!”

- Para expresar énfasis: “ ¡Como hay Dios!”
- Para expresar irreflexión: “Sin encomendarse ni a Dios ni al diablo”
- Para expresar protesta: “¡Por Dios!”

Por tanto, es labor del docente encontrar la equivalencia entre las dos lenguas, tanto a través de explicaciones detalladas como a través de la correspondiente equivalencia. Como en este caso no existe una equivalencia directa, el docente debe encontrar una expresión idiomática que indique lo mismo que la original, aunque prescinda del carácter religioso.

Por último y en lo referente a las diferencias sociopragmáticas, la sociedad italiana y la española presentan algunas diferencias que pueden suponer un problema para los aprendices italófonos. Dichas diferencias se caracterizan por la interpretación de determinadas situaciones, que según la cultura del receptor, pueden ser interpretadas de una u otra forma.

La diferencia más notoria es la tendencia al uso de frases del tipo “ya nos veremos”, “mañana, si eso, te llamo”. (Barroso Jiménez, F., 2009)

Para un italiano, el hecho de que esta promesa no llegue a cumplirse le puede llegar a parecer una falta de respeto y de educación. En cambio, un español lo encontrará habitual, debido a que se trata de un mero formalismo de gran uso.

Otra diferencia sociopragmática relacionada con los buenos modales es la referente al modo de pedir un café. Mientras que en Italia se utiliza el adjetivo “*bello*” para indicar que lo que se desea es un café de calidad, en España se prefiere el uso del adjetivo “bueno” (Barroso Jiménez, F., 2009).

“esp: Quiero un buen café → it: Vorrei un bel caffè”

Por último, al saludar a una persona con dos besos, los aprendices italófonos pueden verse envueltos en un aprieto. Mientras que en España los dos besos se dan de izquierda a derecha, en Italia se produce todo lo contrario. Por ello, para un aprendiz italófono, el hecho de saludar puede resultar confuso y provocar algún incidente.

De igual forma, al producirse una conversación entre españoles, estos harán un uso reiterado de la ironía o en algunos casos optarán por la modestia, lo cuál puede ser inteligible para un italófono.

Sara: Hola Eva, ¿qué tal?

Eva: ¡Fatal gracias!⁵¹ A ver si me muero

Para un italiano, esta respuesta puede llegar a no entenderse, debido a que no será capaz de captar la ironía y la tendencia a la exageración desmesurada por parte del hablante.

De igual forma en otra conversación, dos españoles pueden estar hablando de la ropa que llevan en ese momento, haciendo referencia a la marca y al precio. Esta explicación puede parecer de mal gusto o de excesivo detalle para un italiano, debido a que las apariencias son importantes en la sociedad italiana. Para un italiano será extraño que un español presuma de haberse comprado una camiseta por 3 euros o que diga que se trata de una prenda de segunda mano, cuando se trata de una tendencia a la modestia muy presente en la sociedad española.

⁵¹ Referencia a un meme que se popularizó en 2019. En dicho meme aparece una conversación de un grupo familiar de WhatsApp dónde el contacto guardado como "Tía Loli" contesta de esa forma.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha demostrado cómo el español es una lengua que cada año va aumentando considerablemente sus hablantes en el país vecino. Dicho aumento va ligado no solamente a la afinidad lingüística y geográfica, sino también a las facilidades que tienen los aprendices itálofonos para aprender el español como lengua extranjera.

Cabe destacar que la creciente popularidad del español ha logrado opacar al inglés, considerada la lengua extranjera por excelencia, debido a que es la elegida por el alumnado en la mayoría de países, entre ellos Italia y España.

El interés que muestra el alumnado itálofono por el estudio del español, además de estar directamente ligado a la motivación personal que cada uno pueda desarrollar, también se percibe a través del acceso que tienen a dicha lengua extranjera. Organismos que dependen directamente del Ministerio de Educación del gobierno de España permiten que el español se pueda estudiar en diferentes lugares de Italia, como ya se ha mencionado previamente.

Asimismo, se ha llegado a la conclusión de que la difusión cultural y la presencia que la lengua extranjera tiene en la sociedad italiana, han logrado que el español cuente hoy en día con tanta popularidad.

A pesar de las facilidades con las que cuentan los aprendices itálofonos, es importante destacar que, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera aún lingüísticamente, los alumnos pueden encontrar tanto facilidades como dificultades. Por ello, además de mencionar las diferentes metodologías que se han llevado a cabo en la enseñanza de lenguas extranjeras (concretamente del español), cabe destacar los posibles errores que los aprendices pueden llegar a cometer.

El italiano y el español son dos lenguas que pueden presentar características similares, tanto en lo relativo a la lexicología como en lo relativo a la gramática, y es importante una correcta asimilación de conceptos para evitar posibles errores.

A través de los estudios de caso, se ha llegado a la conclusión de que el acceso al estudio del español como lengua extranjera en Italia es sencillo, incluso pudiendo llegar a formar a futuros docentes itálofonos de ELE. Además, se ha comprobado que la mayoría de los errores que presentan los aprendices itálofonos son causados por las interferencias pragmáticas y por la afinidad léxica entre ambas lenguas. Aunque en ocasiones el hecho de estudiar una lengua extranjera próxima puede facilitar las interferencias que se puedan presentar, en muchas otras pueden ocasionar un proceso de interlengua tedioso, llegando a ocasionar errores por falsos amigos o interpretaciones poco adecuadas del valor pragmático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUÉS, R. Y PADOAN, A. (2012). *Il Grande dizionario di Spagnolo*. Bologna: Zanichelli

ATZORI, C. (2007). Análisis de errores en la producción escrita de aprendices italianos de E/LE y didáctica de lenguas afines. In *125 años del nacimiento de Picasso en Málaga: Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Universidad de Málaga, 23 al 29 de julio de 2006* (pp. 137-150). Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE).

BAILINI, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milán: LED

BARALO, M. (1996). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 63-68). Servicio de Publicaciones.

BARBAGALLO, S. (2006). «El aprendizaje de español por itálofonos». XLI Congreso 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga, Málaga, 23-29 julio.

BARBASÁN-ORTUÑO, I. (2021). Errores léxicos en la interlengua de aprendientes de L2. Un estudio contrastivo italiano y español. *Cuadernos de filología italiana*, 28, 45-71.

BARROSO JIMÉNEZ, F. (2009). La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos. *Biblioteca virtual redELE*.

CABALLERO RUBIO, M.C. Y CORRAL HERNÁNDEZ, J.B. (1997). «Las preposiciones locativas en español e italiano». VIII Congreso Internacional de la

ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro. Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre.

CAGGIULA, S. (2013). El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza. Carolina del norte: Lulu Press.

CANCELLIER, A. (1999). Italiano e spagnolo a contatto nel Río de la Plata. I fenomeni del cocoliche e del lunfardo. Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno della Associazione Ispanisti Italiani, Roma, 16-18.

COLLADO, J. R. (2003). Novedades en la enseñanza del español en Italia: el "Proyecto Lingue 2000". In *Con Alonso Zamora Vicente: Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos"* (pp. 967-976). Universidad de Alicante/Universitat d'Alacant.

COSSA, Roberto (1990). «Gris de ausencia». Teatro 3. Buenos aires: Ediciones de la Flor.

DÍAZ PADILLA, F. (2019) Grammatica Italiana I. Textos universitarios ediuno.

DÍAZ PADILLA, F. Y MARTÍN CLAVIJO, M. (2010). Lengua italiana II. Textos universitarios ediuno.

DI GIROLAMO, M. (2014). «La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: interferencias y transferencias». XXV Congreso Internacional de la ASELE, Madrid.

DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, R. (2014). El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española: una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943). *Espacio, tiempo y educación*.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1987). El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística,

FLORIO, N. (2014). El Liceo Italiano de Madrid. 2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana. Salamanca: FahrenHouse Ediciones, 67-75.*

GARRIDO FERNÁNDEZ, A. (2018). «El aprendizaje de español en alumnos itálofonos». Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo.

GARROTE, P. R. (2016). La transferencia pragmática en el Aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano. *Robles Garrote, P.(2016). La transferencia pragmática en el aprendizaje de lenguas afines: Análisis de interacción escrita en español e italiano. Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación, 68, 322-349.*

GOBELLO, José (2004). Costumbrismo lunfardo. Buenos Aires: Marcelo Oliveri Editor.

GOBELLO, José (1996). Aproximación al lunfardo. Buenos Aires: Educa.

GUIDETTI, C. El teatro de Roberto Cossa y la inmigración.

Le BIHAN, U. (2011). Italianismos en el habla de la Argentina: herencia de la inmigración italiana: cocoliche y lunfardo (Master's thesis).

MANGA, A. M. (2011). La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 21, 21-1.*

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

MORALES GÁLVEZ, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. Educación y Futuro: *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*.

NANETTI, V. (2011). El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de “lo hispánico”.

NÍKLEVA, D. G., & Muñoz, F. J. R. (2016). Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera. In *XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 755-772).

PALOMO, GARRIDO, A. (2014). El poder blando en la globalización: algunos aspectos de la comunicación en el sistema internacional. *Panorama*, 8(15), 102-115.

PELLANDRA, C. (2004). Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici. *Quaderni del CIRSIL*, 3.

PÉREZ, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería.

PÉREZ, I. (2009) Introducción a *El grotesco Criollo*: Discepolo-Cossa. Buenos Aires:
Ediciones Colihue S.R.L.

ROSSI, G.C. (1964). “La lengua española en Italia: ayer, hoy y mañana”, AA.VV. *Presente y futuro de la lengua española*, vol. I. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica. 371-381.

SANHUEZA-CARVAJAL, M^a. Teresa (2004) Continuidad, transformación y cambio: El grotesco criollo de Armando Discépolo. Buenos Aires: Editorial Nueva Generación

SOLANA, R. Administración de Organizaciones. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas, 1993.

TORO, L. L. (2006). La adquisición de la competencia pragmática en español en Italia: distintos aspectos de su enseñanza. In La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. (pp. 432-440). Servicio de Publicaciones.

VALLE, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista española de educación comparada*, (10), 17-60.

ZAMORA MUÑOZ, A.P. (1996). «Análisis contrastivo español-italiano de expresiones idiomáticas y refranes». *Paremia*, 5, Madrid, 88-94.

RECURSOS WEB

ASSOCIATION CULTURELLE & LINGUISTIQUE (2016) *L'Italie à Toulouse*

Consultado el 21 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://litalieatoulouse.com/culture/lingue-o-dialetti-una-passeggiata-tra-le-varianta-italiane/?lang=es>

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE LENGUA ITALIANA Y TRADUCCIÓN (2023)

<<El italiano en España>>.

Consultado el 28 de mayo de 2024 y disponible en:

https://www.aselit.es/el_italiano_en_espana.html

ANILS (s.f.)

Consultado el 3 de junio de 2024 y disponible en:

<https://www.anils.it/wp/?s=spagnolo>

ASSOCIAZIONE ISPANISTI ITALIANI

Consultado el 3 de junio de 2024 y disponible en:

<http://www.aispi.it/>

BINI, M. Y GUILL, P. (2002). «Italiano y español: algunos puntos de contraste». *Carabela*, 51, pp. 69-94.

Consultado el 28 de marzo de 2024 y disponible en:

http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Morfosintaxis%20Contrastiva/Bini%20Guil,%20Italiano%20y%20espa%C3%B1ol%20algunos%20puntos%20de%20contraste.pdf

CAGNAZZO, S. (2024) «Conoscere le lingue per fare carriera».

Consultado el 3 de abril de 2024 y disponible en:

https://www.repubblica.it/economia/rapporti/osserva-italia/stili-di-vita/2024/02/15/news/conoscere_le_lingue_per_fare_carriera-422141438/?ref=search

CENTRO LINGUA ITALIANA (s.f.) <<Academia de Italiano en Madrid>>

Consultado el 30 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://centrolinguaitaliana.es/>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2024) <<Enseñanza de la lengua para fines específicos>>

Consultado el 31 de mayo y disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm

DIZIONARIO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE (s.f.) << Scuole Nuove>>

Consultado el 28 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://dizionariofse.unisal.it/encyclopedia/scuole-nuove/>

GAROSI, L. (2010). «Oraciones pasivas en italiano y español: dificultades traductivas y análisis lingüístico contrastivo». Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 9, pp.122-133.

Consultado el 28 de marzo de 2024 y disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3584161>

ISTITUTO CERVANTES (s.f.) <<Imparare la lingua spagnola>>

Consultado el 3 de junio de 2024 y disponible en:

https://www.cervantes.es/italia/corsi_spagnolo_it.htm

KOVÁCKS, R. (2014). 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. Universidad de Oviedo.

Consultado el 27 de marzo de 2024 y disponible en:

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29755/3/TFM_Kov%C3%A1cs%20Ren%C3%A1ta.pdf

LA CASA DE LAS LENGUAS (s.f.) <<Cursos de idiomas>>

Consultado el 28 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://lacasadelaslenguas.uniovi.es/cursosidiomas>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. <<Centros españoles donde se imparte el Italiano como Lengua Extranjera>>.

Consultado el 28 de mayo y disponible en:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/italia/dam/jcr:20c0e159-c32e-4e43-b643-685017396cf9/centros.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. <<Estudiar en Italia>>.

Consultado el 2 de junio de 2024 y disponible en:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/italia/estudiar/en-italia.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. «Estudiar en Italia».

Consultado el 31 de marzo de 2024 y disponible en:

<https://www.mecd.gob.es/italia/estudiar/en-italia.html>

MINISTÈRE DE LA CULTURE (s.f.). *Langues non territoriales*

Consultado el 21 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France/Langues-non-territoriales>

MINISTÈRE DE LA CULTURE (s.f.). *Langues régionales*

Consultado el 21 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://www.culture.gouv.fr/es/Tematicos/lengua-francesa-e-idiomas-de-francia/Actuar-en-favor-de-las-lenguas/Promover-las-lenguas-de-Francia/Lenguas-regionales>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (s.f.). *Intercultura*
Consultado el 21 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://www.miur.gov.it/web/guest/intercultura>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (s.f.) *Come funziona il Sistema scolastico?*

Consultado del 28 de mayo de 2024 y disponible en:

<https://miur.gov.it/come-funziona-il-sistema-scolastico>

PARÍS, DIANA. <<El Ciruja>>: tango lunfardo como mini drama lorquiano.

Consultado el 14 de mayo de 2024 y disponible en:

https://cvc.cervantes.es/literatura/lorca_america/lorca_tango.htm

PÉREZ SILLER, F.J. (2007). «Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE». MarcoELE Revista de Didáctica ELE, 5.

Consultado el 27 de marzo de 2024 y disponible en:

<https://www.marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>

PUERTO, A. (2014). «Los alumnos que estudian lengua española en Italia se han casi cuadruplicado».

Consultado el 3 de abril de 2024 y disponible en:

<https://www.lavanguardia.com/vida/20140208/54400963436/los-alumnos-que-estudian-lengua-espanola-en-italia-se-han-casi-cuadruplicado.html>

RECHE CALA, J. Carlos (2021). «El español en Italia».

Consultado el 5 de abril de 2024 y disponible en:

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/italia.htm

RUIZ ANDERSON, A. (2023). «La palabra española que los italianos usan con frecuencia y nunca imaginarías».

Consultado el 3 de abril de 2024 y disponible en:

https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2023-09-16/palabra-espanola-italianos-usan_3736407/

SCUOLA EUROPEA DI VARESE (s.f.)

Consultado el 3 de junio de 2024 y disponible en:

<https://www.eurscva.eu/>

ANEXOS

Anexo 1

Opciones de estudio del italiano en el sistema universitario español (según ASELIT)

Universidad Autónoma de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los grados en Estudios hispanicos y Estudios ingleses. Lengua C en el grado de Traducción e Interpretación. 	
Universidad Complutense de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> Mayor y menor en el grado en Lenguas modernas y sus literaturas. Segunda lengua en los grados: Español: lengua y literatura, Estudios Hispano-Alemanes, Estudios Ingleses, Filología Clásica, Lingüística y Lenguas Aplicadas, Lingüística general y comparada, Historia del Arte. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Formación de profesorado, Traducción literaria, Estudios literarios, Estudios teatrales.
Universidad de Castilla-La Mancha	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los Grados en Estudios Ingleses, Lenguas y Literaturas Modernas, Español: lengua y literatura, Historia, Historia del Arte, Lenguas y Literaturas Modernas. 	
Universidad de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> Lengua C en el grado en Traducción e Interpretación y en los dobles grados en Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses, Traducción e Interpretación y Filología Hispánica y en Traducción e Interpretación y Turismo. Idioma moderno en los grados de Filología Hispánica, Estudios Ingleses, Gestión Cultural, Cine y Cultura y Turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en el Máster Universitario en Español, Lengua Literatura Historia o Enseñanza.
Universidad de Extremadura	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los grados en Filología Clásica, Filología Hispánica y Lenguas y Literaturas Modernas, Finanzas y Contabilidad, Administración y Dirección de Empresas, Turismo y en Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas/Turismo. 	
Universidad de Granada	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los grados en Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Franceses, Estudios Ingleses, Filología Clásica y Filología Hispánica. Mayor y menor en el grado en Lenguas Modernas y sus 	

	<ul style="list-style-type: none"> Lenguas Literaturas. Lengua C en el grado en Traducción e Interpretación. 	
Universidad de Málaga	<ul style="list-style-type: none"> Idioma moderno en los grados en Filología Hispánica, Filología Clásica, Estudios Ingleses, Ingeniería mecánica y Diseño Industrial. Lengua C en el grado en Traducción e Interpretación. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Gestión del patrimonio literario y lingüístico del español, en el de Profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas y el en Traducción para el Mundo Editorial.
Universidad de Murcia	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los grados en Lengua y Literatura españolas, Estudios Franceses y Estudios Ingleses. Lengua C en el grado en Traducción e Interpretación. Italiano para juristas en el grado en Derecho. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en el máster en Traducción Editorial.
Universidad de Oviedo	<ul style="list-style-type: none"> Minor de Italiano en los grados en Estudios Clásicos y Romanicos, Estudios Ingleses, Lengua Española y sus Literaturas y Lenguas Modernas y sus Literaturas. 	
Universidad de Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> Grado en Estudios Italianos. Segunda y tercera lengua en los grados en Estudios Alemanes, Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Franceses, Estudios Hebreos y Arameos, Estudios Ingleses, Estudios Portugueses y Brasileños, Estudios Hispánicos y Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas. Segunda lengua en el grado en Humanidades. Tercera lengua en los grados en Estudios de Asia Oriental y Filología Clásica. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en el máster en Profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas.
Universidad de Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> Mención en Italiano en los grados en Estudios Árabes e Islámicos, Filología Clásica, Filología Hispánica y Lengua y Literatura Alemanas. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Traducción e Interculturalidad y Profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato.
Universidad de Zaragoza	<ul style="list-style-type: none"> Segunda Lengua en los grados en Filología Hispánica, Estudios Clásicos, Estudios Ingleses, Información y Documentación y Lenguas Modernas. 	
Universidad del País Vasco - EHU	<ul style="list-style-type: none"> Tercera Lengua en Estudios Ingleses, Estudios Vascos. Lengua D en el Grado en Traducción e Interpretación. 	
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los grados en Lengua y Literatura españolas, Filosofía, Geografía e Historia, Turismo y Estudios ingleses: Lengua, Literatura y Cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el tratamiento de lenguas, Lingüística inglesa aplicada y en Ciencias del Lenguaje y Lingüística hispánica.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en los grados en Lengua y Literatura españolas, Filosofía, Geografía e Historia, Turismo y Estudios ingleses: Lengua, Literatura y Cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el tratamiento de lenguas, Lingüística inglesa aplicada y en Ciencias del Lenguaje y Lingüística hispánica.
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> Lengua C en los grados en Traducción e Interpretación (Inglés), Traducción e Interpretación (Alemán), Traducción e Interpretación (Francés) y en el doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación. 	
Universidad de Santiago de Compostela	<ul style="list-style-type: none"> Mayor de Lengua y Literatura italianas en el grado en Lenguas y Literaturas Modernas. Minor, Segunda lengua (B o C) en los Grados en Lengua y 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Estudios de la Literatura y de la Cultura
	<ul style="list-style-type: none"> Idioma y Traducción C en el grado en Traducción e Interpretación. 	
Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante	<ul style="list-style-type: none"> Lengua D en los grados en Traducción e Interpretación (Inglés), Traducción e Interpretación (Alemán) y Traducción e Interpretación (Francés). 	
Universitat de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua en el grado en Lenguas y literaturas modernas, Filología hispánica, Estudios árabes y hebreos, Filología catalana, Filología clásica y Lingüística. Lengua A o B en el grado en Lenguas y literaturas modernas. Italiano para los negocios en los grados en Administración y dirección de empresas (ADE) y Empresa internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Formación del profesorado de secundaria obligatoria y bachillerato y Construcción y representación de identidades culturales.
Universitat de Girona	<ul style="list-style-type: none"> Tercera lengua en los grados en Lengua y literatura catalanas y Lengua y literatura españolas. 	
Universitat de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> Lengua A o B en el grado en Lenguas y literaturas modernas. Italiano para los negocios en los grados en Administración y dirección de empresas (ADE) y Empresa internacional. 	bachillerato y Construcción y representación de identidades culturales.
Universitat de Girona	<ul style="list-style-type: none"> Tercera lengua en los grados en Lengua y literatura catalanas y Lengua y literatura españolas. 	
Universitat de València	<ul style="list-style-type: none"> Mayor en el grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. Minor en los grados en Filología Catalana, Estudios Hispánicos, Estudios Ingleses y Filología Clásica. Lengua C en los grados en Traducción y Mediación interlingüística (Inglés), Traducción y Mediación interlingüística (Alemán) y Traducción y Mediación interlingüística (Francés). Segunda lengua en el grado en Turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Docencia en los másteres en Investigación en lenguas y literaturas y Traducción creativa y humanística.

Anexo 3: Opciones del estudio de ELE en el sistema universitario italiano
(según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes)

Ateneo	Facoltà	Struttura di afferenza
BERGAMO		Dip. Lingue, letterature e culture straniere
BOLOGNA		Dip. Lingue, Letterature e Culture moderne
CAGLIARI		Dip. Filologia, Letteratura, Linguistica
CALABRIA		Dip. Studi Umanistici
CASSINO e LAZIO MERIDIONALE		Dip. Scienze Umane, Sociali e della Salute
CATANIA		Dip. Scienze Umanistiche
Cattolica del Sacro Cuore	Sc. Linguistiche e Letterature Straniere	Dip. SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
GENOVA		Dip. Lingue e culture moderne
MACERATA		Dip. Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo
MILANO		Dip. Lingue e letterature straniere
MILANO		Dip. Scienze della mediazione linguistica e di studi interculturali
MODENA e REGGIO EMILIA		Dip. Studi linguistici e culturali
PALERMO		Dip. Scienze Umanistiche
PISA		Dip. FILOLOGIA, LETTERATURA E LINGUISTICA
REGGIO CALABRIA Stranieri		Dip. SCIENZE DELLA SOCIETÀ E DELLA FORMAZIONE D'AREA MEDITERRANEA
ROMA "La Sapienza"		Dip. Studi europei, americani e interculturali
ROMA TRE		Dip. Lingue, Letterature e Culture Straniere
SALERNO		Dip. Studi Umanistici
SASSARI		Dip. Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione
SIENA		Dip. Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne
TORINO		Dip. Studi umanistici
ROMA TRE		Dip. Lingue, Letterature e Culture Straniere
SALERNO		Dip. Studi Umanistici
SASSARI		Dip. Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione
SIENA		Dip. Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne
TORINO		Dip. Studi umanistici
TUSCIA		Dip. Studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici
UDINE		Dip. Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società

VENEZIA "Ca' Foscari"		Dip. Studi Linguistici e Culturali Comparati
VERONA		Dip. LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

Ateneo	Facoltà	Struttura di afferenza
BARI		Dip. "Lettere Lingue Arti" Italianistica e Culture Comparate
BERGAMO		Dip. Lingue, letterature e culture straniere
BOLOGNA		Dip. Lingue, Letterature e Culture moderne
BOLOGNA		Dip. Interpretazione e Traduzione
CAGLIARI		Dip. Filologia, Letteratura, Linguistica
CALABRIA		Dip. Studi Umanistici
CASSINO e LAZIO MERIDIONALE		Dip. Scienze Umane, Sociali e della Salute
CATANIA		Dip. Scienze Umanistiche
Cattolica del Sacro Cuore	Sc. Linguistiche e Letterature Straniere	Dip. SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
CHIETI-PESCARA		Dip. Lingue, letterature e culture moderne
FERRARA		Dip. Studi umanistici
FIRENZE		Dip. Lingue, Letterature e Studi Interculturali
GENOVA		Dip. Scienze politiche (DISPO)
MILANO IULM	Interpret.Traduz.Studi Linguistici Cultur.	Dip. STUDI UMANISTICI
MACERATA		Dip. Studi umanistici - lingue, mediazione, storia, lettere, filosofia
MESSINA		Dip. Civiltà Antiche e Moderne
MESSINA		Dip. Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
MILANO		Dip. Lingue e letterature straniere
NAPOLI "L'Orientale" di Napoli Federico II		Dip. STUDI LETTERARI, LINGUISTICI E COMPARATI
NAPOLI Suor Orsola Benincasa - PAROVA	Lettere	Dip. STUDI UMANISTICI
		Dip. ISTITUTO UNIVERSITARIO SUOR ORSOLA BENINCASA
		Dip. STUDI LINGUISTICI E LETTERARI (DISL)
PADOVA		Dip. STUDI LINGUISTICI E LETTERARI (DISL)
PALERMO		Dip. Scienze Umanistiche
PARMA		Dip. Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali

PAVIA		Dip. STUDI UMANISTICI
PERUGIA		Dip. LETTERE - Lingue, letterature e civiltà antiche e moderne
PERUGIA		Dip. LETTERE - Lingue, letterature e civiltà antiche e moderne
PIEMONTE ORIENTALE		Dip. Studi Umanistici
PISA		Dip. FILOLOGIA, LETTERATURA E LINGUISTICA
ROMA "La Sapienza"		Dip. Studi europei, americani e interculturali
ROMA "La Sapienza"		Dip. Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche
ROMA "Tor Vergata"		Dip. Storia, patrimonio culturale, formazione e società
ROMA TRE		Dip. Lingue, Letterature e Culture Straniere
SALENTO		Dip. Studi Umanistici

ROMA "La Sapienza"		Dip. Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche
ROMA "Tor Vergata"		Dip. Storia, patrimonio culturale, formazione e società
ROMA TRE		Dip. Lingue, Letterature e Culture Straniere
SALENTO		Dip. Studi Umanistici
SALERNO		Dip. Studi Umanistici
SIENA		Dip. Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale
TORINO		Dip. Studi umanistici
TORINO		Dip. Lingue e letterature straniere e culture moderne
TRENTO		Dip. Lettere e Filosofia
TRIESTE		Dip. Studi Umanistici
TUSCIA		Dip. Studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici
UDINE		Dip. Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società
UKE - Università Kore di ENNA	Studi Classici, Linguistici e Formazione	Dip. DIPARTIMENTO "KORE"
Univ. Studi GUGLIELMO MARCONI - Telematica	Lettere	Dip. TECNOLOGIE, COMUNICAZIONE E SOCIETÀ
Univ. Telematica "E-CAMPUS"	Lettere e Filosofia	Dip. Non disponibile
VENEZIA "Ca' Foscari"		Dip. Studi Linguistici e Culturali Comparati
VERONA		Dip. Lingue e letterature straniere

Anexo 3: Cuestionario acerca de la experiencia aprendiendo español en Italia por itálfonos

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPERIENCIA APRENDIENDO ESPAÑOL EN ITALIA

QUESTIONI SULLA ESPERIENZA IMPARANDO LO SPAGNOLO IN ITALIA



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera- Universidad de Oviedo

1. Cuéntanos un poco acerca de ti: nombre, edad, procedencia (región) y estudios.

(Raccontaci un po' di te: nome, età, origine [regione italiana] e studi)

2. ¿Qué nivel de español tienes? ¿Has hecho alguna prueba de nivel? Si la respuesta es correcta, ¿dónde?

(Che livello di spagnolo hai? Hai fatto qualche prova di livello? Se la risposta è corretta, dove?)

3. ¿Cuántos años llevas estudiando español y cómo empezaste a estudiarlo?

(Da quanti anni studi spagnolo e come hai cominciato a studiarlo?)

4. ¿Existen facilidades en Italia para estudiar el español? ¿Se puede estudiar el español fuera del ámbito educativo?

(Esistono servizi in Italia per studiare lo spagnolo? Si può studiare lo spagnolo fuori dal campo educativo?)

5. ¿Qué metodología se seguía en las aulas de español? ¿Cómo eran los ejercicios y las explicaciones? ¿Qué destrezas se trabajaban más en el aula? (expresión oral, escrita, comprensión oral...)

(Quale metodologia si seguiva nelle corsi di spagnolo? Come erano gli esercizi e le spiegazioni? Quali abilità lavoravano di più nell'aula? (espressione orale, scritta, comprensione orale...))

6. ¿Cuáles dirías que son los aspectos más difíciles a la hora de aprender español y por qué?

(Quali sono gli aspetti più difficili nell'acquisizione dello spagnolo e perché?)
