



Università
Ca' Foscari
Venezia

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE
IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO

**INTERLENGUA Y ANÁLISIS DE ERRORES:
EL ITALIANO ESCRITO POR ESTUDIANTES
RUMANOS**

Relatore: Prof.ssa Carmel Mary Coonan

Correlatrice: Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzalez

Correlatrice: Prof.ssa Maria Aurora Firta

Laureando: Salvatore Formicola

Matricola: 832027

Anno Accademico: 2017-2018

ÍNDICE

Agradecimientos

Abstract

Capítulo I

Italiano y rumano desde un punto de vista comparativo

1.1 Origen de la lengua rumana, reconstrucción histórico-lingüística.....	1
1.2 Italiano y rumano: análisis comparativo entre sistemas lingüísticos.....	4
1.3 La lengua rumana hablada en Moldavia.....	8

Capítulo II

Aspectos pedagógicos, estrategias didácticas para una didáctica contrastiva

2.1 El estudiante de italianoL2.....	11
2.2 El concepto de interlengua.....	15
2.3 El papel del profesor de italianoL2.....	16
2.4 El laboratorio de italianoL2.....	23

Capítulo III

El estudio

3.1 Objetivo de la investigación lingüística propuesta.....	35
3.2 Oferta formativa del instituto “Luzzatti”.....	37
3.3 Problemas encontrados en la selección de los elaborados de los estudiantes.....	37
3.4 Situación y tiempo de realización de las pruebas.....	38
3.5 Diferentes tareas, diferentes performance lingüísticas.....	38
3.6 Individuación, metodología de las análisis y clasificación de las muestras.....	40
3.6.1 Clasificación de los errores por ámbitos lingüísticos.....	42

3.6.2 Concepto de error.....	43
3.6.3 Concepto de error evolutivo.....	43
3.7 Análisis de muestras de estudiantes rumanos, composición de lengua italiana.....	46
3.8 Análisis de muestras de estudiantes moldavos, composición de lengua italiana.....	55
3.9 Análisis de muestras de estudiantes rumanos, composición de historia.....	60
3.10 Análisis de muestras de estudiantes moldavos, composición de historia.....	65

Capítulo IV

Los resultados.....	67
----------------------------	-----------

Capítulo V

Discusión: observaciones y propuestas

5.1 Informe de resultados.....	78
5.2 Prácticas específicas para una didáctica de laboratorio de itaL2.....	91

Referencias bibliográficas.....	118
--	------------

Fuentes y material didáctico.....	121
--	------------

AGRADECIMIENTOS

Desidero ricordare tutti coloro che mi hanno aiutato nella stesura con suggerimenti, critiche ed osservazioni: a loro va la mia gratitudine.

Ringrazio anzitutto la mia relatrice Prof.ssa Carmel Mary Coonan che ha apprezzato la mia idea sin da subito e ha quindi contribuito nel dare un'identità al mio lavoro. Continuo con il ringraziare la Prof.ssa Maria Eugenia Sainz che ha seguito ogni mio passo nella stesura dell'elaborato, e la Prof.ssa Maria Aurora Firta che mi ha permesso di cogliere le sfumature del mondo romeno e mi ha aiutato a comprendere quali fossero gli elementi di comparazione tra le lingue.

Proseguo con il Prof. Luciano Volpato, al quale devo l'esistenza di un corpus. Difatti la sua presenza è stata essenziale nel richiedere i vari permessi alla scuola Luzzatti.

Un ringraziamento particolare va alle mie amiche e compagne di corso Sara Longo e Diana Kalinic con le quali, nei vari anni di Università, ho condiviso stati d'animo, nozioni di linguistica e tanto caffè. Entrambe hanno contribuito con consigli ed osservazioni.

Proseguo con il ringraziare il mio caro amico Lorenzo Barbieri, compagno di studi alla biblioteca di Favaro e in qualsiasi altro posto dell'universo, è stato di fondamentale aiuto nel conteggiare gli errori degli studenti.

Ci tengo a ringraziare tutta la mia squadra di calcio a 5 per avermi fatto provare ancora una volta cosa significa far parte di un gruppo. Ringrazio soprattutto il mio amico Luca Di Giulio per essere una persona così genuina e spontanea, per avermi fatto sentire bene anche in certi momenti difficili.

Ringrazio i miei amici di una vita, le persone che più hanno contribuito a rendermi quello che sono oggi: Alberto De Stefani, Giulia Leone, Christian Gucciardi, Marta Franceschini, Francesco Autiero, Andrea De Lazzari, Beatrice Frenna, Nicolai Scaggiante e Alessio Dell'Anna.

Una dedica particolare va ai miei genitori, coloro che, per mezzo di consigli ed osservazioni, hanno accompagnato il mio percorso di vita, le persone che hanno da sempre tutelato la mia felicità e la mia istruzione.

Dedico il mio lavoro di tesi a mia nonna Maria Quota Marcolini, la mia fonte d'ispirazione, colei che mi ha introdotto al mondo della didattica, e a mio fratello Alessio Formicola, nella speranza che possa realizzare i suoi desideri futuri e vivere felice.

Abstract

El estudio examina las dificultades lingüísticas de los hablantes de rumano en el aprendizaje de la lengua italiana. El trabajo de investigación llama la atención sobre la interlengua de los discentes y sobre las faltas cometidas en los usos normativos del idioma italiano. Las muestras de lengua pertenecen a estudiantes del instituto Luzzatti de Mestre, escuela preparatoria donde hice mi práctica universitaria como profesor de italiano L2.

El primer capítulo traza el camino histórico-lingüístico de la lengua rumana, de tal modo que se puedan conocer las transformaciones que el rumano llevó a lo largo de los siglos. Además, por medio de una perspectiva comparativa, se comparan los sistemas lingüísticos del italiano y del rumano.

El segundo capítulo se dedica a la didáctica contrastiva y al recorrido del aprendiz rumano hacia la apropiación de la lengua meta.

Los capítulos tres, cuatro y cinco ofrecen espacio a la parte práctica de la investigación por medio del análisis de errores en las pruebas de ensayo de italiano y en las pruebas de historia.

El objetivo final de la investigación es ofrecer una contribución a la didáctica y a los profesores de italiano como lengua extranjera, para que los estudiantes rumanos puedan seguir un itinerario de aprendizaje apropiado a sus propias características lingüísticas.

Capítulo I

Italiano y rumano desde un punto de vista comparativo

1.1 Origen de la lengua rumana, reconstrucción histórico-lingüística

La lengua rumana pertenece a la cepa indoeuropea, es una lengua romance que en el curso de los siglos ha sufrido influencias eslavas, neogriegas, turcas y alemanas. Para comprender qué elementos influyen las elecciones lingüísticas odiernas de los rumano-hablantes, es necesario conocer los procesos histórico-lingüísticos que han caracterizado la península balcánica en el curso de los siglos: a falta de documentos lingüísticos, se representa la historia de la lengua rumana empezando desde la influencia latina en el sistema de lengua protoslava y llegando a los calcos lingüísticos más recientes, analizados en el capítulo 1.3.

Niculescu presenta la población primitiva rumana como un pueblo nómada y dedicado al pastoreo (2005: 51): “en las zonas carpato-danubianas y danubianas balcánicas los rumanos pudieron crear, a través de sucesivas y frecuentes concentraciones y dispersiones de sus comunidades, una *continuidad móvil*, en un espacio formado de la *Romania antiqua* y de la *Romania nova*. Su resultado es la lengua rumana.”. Dos son las visuales de los lingüistas con respecto al área de competencia de la lengua rumana: de una parte quién afirma que el idioma se desarrolló en la Dacia Trajana al norte del Danubio, de otra parte quién declara que el territorio lingüístico coincide con el de la actual Bulgaria.

El hecho histórico que estableció el advenimiento del latín en el territorio del área balcánica y la consiguiente romanización del sustrato proto-slavo coincide con la voluntad por parte de Roma de comprometerse militarmente para la hegemonía del Adriático, propósito expansionista que se concretizó entre el 230 a.C. y el 33 a.C. a través de las guerras ilíricas. El proceso de romanización fue facilitado también por las relaciones comerciales que Roma instauró con las poblaciones Geto-Dacias y sucesivamente por las campañas militares de Trajano a daños de la Dacia. El resultado fue que la lengua de la población de base indígena traco-griega-dacica fue contaminada por la lengua de los colonos romanos y de los latinos que después se establecían en los territorios conquistados, incluidas las áreas al norte del Danubio. Según los

historiadores, los militares habrían comunicado a través de un latín vulgar simple, motivación por la cual, como afirma Gheorghe Carageani (2005: 49) “palabras latinas cultas, abstractas, literarias, menos conocidas o no utilizadas como *amor, causa, laborare, mater y pater, etc.* no se han transmitido en rumano”.

Al tiempo de las guerras de Iliria, el griego funcionaba de lengua vehicular del territorio balcánico e influenciaba idiomas de diferentes grupos étnicos presentes en la península: ilirios, tracios, meceos, dacios, celtas y venetos. Con la llegada de los romanos y del latín, la lengua griega perdió poder lingüístico y tuvo que convivir, con la lengua latina, el rol de lengua vehicular de la península balcánica. De hecho, esta convivencia lingüística retardó el proceso de latinización, contando también que los invasores no impusieron nunca la lengua de Roma a los pueblos ganados. Con respecto a la relación lingüística entre lengua latina y griega, C. Tagliavini (1982: 114) afirma: “como siempre pasa, cuando los Romanos se encontraron a contacto con el mundo griego, el prestigio de la lengua y de la cultura griega fue tal que hizo más lento y difícil el proceso de romanización”. No obstante, el latín se portó como una lengua de adstrato e influenció las lenguas ya presentes en el área balcánica: en el siglo XIX el historiador C. Jireček trazó una línea imaginaria capaz de separar el área de lengua y cultura griega de la de lengua y cultura latina. Banfi (1991: 57-58) analiza el trabajo de Constantin Jireček:

C. Jireček, sobre la base de estudios de inscripciones griegas y latinas, localizó el punto de inicio de esta línea de confín a lo largo de la costa adriática, a sur de Lissus (Lesh, Alessio); la línea seguía hacia oriente el curso del río Drin, a lo largo de la frontera entre Dalmacia y Macedonia, un poco al sur del camino que une actualmente las ciudades de Shkodër y Prizren: superaba entonces la frontera entre la Mesia Superior y la Tracia, a sur-este de Naissus (Niš) y de Remesiana (Bela Palanka). Seguía después la frontera entre la Mesia Inferior y la Tracia en la vertiente septentrional del monte Haemus (Balkan, Stara Planina), hasta en proximidad del Ponto Eusino, donde llegaba en el territorio de las ciudades griegas de Odessos (Varna), Dionysopolis (Balčik), Callatis (Mangalis), Tomis (Costanza), Histria, hacia alcanzar después el delta del Danubio. (Banfi 1991: 57-58)

El segmento imaginario trazado por el estudioso checo, no era la única línea de frontera presente en el territorio balcanorrománico. En efecto, el territorio balcánico

estaba cruzado por la isoglosa centum-satem¹, que delimitaba los territorios lingüísticos de los pueblos de lengua centum, como por ejemplo los ilirios, desde aquellos del grupo satem, como la población de los tracios. Esta situación lingüística no cambió, por lo menos hasta después del siglo VI, periodo en el cual es posible asisitir a ulteriores influencias externas, cuando diferentes poblaciones se asomaron al área balcánica: poblaciones eslavas, ávaros, protobulgaros, hunos y germanos. Las lenguas de los recién llegados debilitaron la latinidad balcánica sobretodo donde la lengua latina era menos presente. De hecho, los lingüistas subrayan como esta convivencia llevó a la interferencia entre los elementos del romance y del eslavo.

Gracias a las características históricos-lingüísticas hasta ahora delineadas, se puede entender cómo el territorio balcánico presentara diferentes tipos de latín regional. Por ejemplo, desde el latín hablado alrededor del curso del Danubio tuvo éxito la así llamada variedad protorumana, desde la cual se pudieron delinear los dialectos modernos del rumano: el dacorumano, el macedorrumano o armenio, el meglerumano o meglenítico y el istrorumano. A través del análisis comparativo de los elementos comunes entre los cuatro dialectos, los lingüistas pueden reconstruir el llamado “rumano común”.

Ya que la investigación lingüística se preocupa de los rumano-hablantes de Rumanía y Moldavia, se analiza la variedad del dacorumano. De hecho, esta variedad se ha desarrollado en el territorio actual de Rumanía y Bessarabi, hasta llegar a influenciar también pueblos de frontera con Bulgaria y Hungría. Gracias al Danubio y a su curso de agua, es posible subdividir el dacorumano en dos grupos de variedad dialectal con peculiaridades similares: a la izquierda Moldavia, Valaquia, Transilvania, Banato, Bucovina y Bessarabia; a la derecha Dobrugia y parte del Banato Yugoslavo. La lengua literaria del rumano es la variante del territorio de la Valáquia.

¹ La isoglosa centum-satem es fundamental para la clasificación de las lenguas indoeuropeas. En las lenguas centum las originarias consonantes palatales se han desarrollado como velares, mientras en las lenguas satem las consonantes palatales se han desarrollado en sonidos sibilantes

1.2 Italiano y rumano: análisis comparativo entre sistemas lingüísticos

“la lengua de la Crusca non puede comentarse sin la comparación con los dialectos italianos, y estos no pueden comentarse sin la comparación con las lenguas de los bárbaros, germanos y slavos, los cuales dieron origen a las novas lenguas latinas.”
(S. D. Luzzatto, 1890: 485-491)

El italiano y el rumano son dos lenguas neolatinas pertenecientes a la familia indoeuropea y además son las dos lenguas orientales definidas por los lingüistas como las más afines, tal similitud se debe a la influencia latina en el territorio de la Dacia que tuvo lugar, como se ha explicado en el apartado 1.1, a partir de la invasión trajana. De hecho, desde la matriz latina las dos lenguas han desarrollado unos éxitos romances con consecuencias visibles en varias épocas. Como afirma Topoliceanu (2011: 244): “En el caso de cercanía estructural entre las dos lenguas a contacto, el recurso a la L1 se hace más frecuente, lo cual facilita a veces el apredizaje, a veces la interferencia.”

A nivel morfológico, esta afinidad lingüística se nota en la formación del plural vocalico desarrollado desde el caso nominativo del latín (ita. *casa/case*; rom. *casă/case*), en el pasaje desde las oclusivas latinas sordas [t,k], hasta la africada alveolar sorda (ita. *piazza* [ts]; rom. *oțet* [ts]), en la coincidencia gráfica de los pronombres personales sujeto “nosotros y vosotros” y en la desinencia plural “-i” de la segunda persona singular del verbo (ita. *vedi*; rom. *vezi*). Actualmente estas pequeñas analogías no son bastante para los estudiantes rumanos para sentirse adelantados, con respecto a los hablantes de otras lenguas romances, en el estudio de la lengua italiana. Los análisis de las muestras documentan las dificultades de los nativos en el aprendizaje de las reglas de la lengua italiana. Con el fin de comprender dónde nace el obstáculo lingüístico entre L1 y L2/LS, es necesario crear una comparación entre las lenguas y sus sistemas. De esta manera, se podrán definir las tendencias y las influencias lingüísticas del rumano, para poder examinar los elementos de conmutación.

La comparación entre la fenomenología lingüística de la lengua rumana y la lengua italiana, además de ser imprescindible para nuestros análisis, sirve al docente de lengua para entender qué recorrido didáctico tomar y, así, moverse de la mejor manera en el espacio didáctico. De hecho, a través de la comparación de los ámbitos lingüísticos, el docente podrá reconstruir un itinerario formativo hecho a medida del alumno. A primer impacto, lo que resulta evidente es cómo estos chicos están

influenciados por su lengua materna, o mejor lo que atrae la atención es cómo el rumano ejerce un *transfer* negativo sobre la interlengua del italiano. Por ejemplo, como afirma Lausberg, a nivel fonológico “los sistemas del rumano y del italiano son muy similares, especie en el éxito de las africatas y en el de las consonantes palatales” (1976: 277). Empezamos comparando los sistemas vocálicos. El italiano incluye siete fonemas /a, ε, e, i, ɔ, o, u/ a diferencia del rumano que no conoce la abertura y el cierre de las vocales [o] y [e], pero agrega el uso del fonema central [ə] y de la vocal central cerrada no redondeada [i]. La vocal central [ə] no se presenta en el italiano estándar, pero, como afirma Cohal, es posible encontrarla “como variante diatópica de habla” en zonas de Italia meridional (2014: 105). Esta falta de oposición entre timbre cerrado y timbre abierto en el sistema rumano es causa de confusión para el alumno que, delante de parejas homógrafas, no puede distinguir el sonido y favorece la realización del timbre cerrado.

Desplazando la atención hacia el sistema consonántico, notamos que el rumano no presenta geminación, a causa de los problemas del estudiante que, en fase de transcripción del sonido italiano, no percibe el fono o rechaza inconscientemente de representarlo. Este obstáculo se encuentra también en la realización italiana del aproximante lateral palatal [ʎ], fonema inexistente en el sistema rumano y con los fonemas [ʃ], [ɲ], [ʎ], [tʃ] y [dʒ] en posición intervocálica, definidos por Canepari (1992: 75-93) como “autogeminantes”.

El léxico de las lenguas presenta varias analogías, siempre gracias a la matriz de base latina. De hecho es el fruto de varios procesos de cambio que han permitido a las dos lenguas renovarse en el curso de los siglos a través de la latinización, la afirmación de las lenguas vulgares y el consiguiente nacimiento de las dos lenguas romances. Como se ha explicado en el capítulo 1.1 en el curso de los siglos el rumano tuvo influencias sea del latín que de las lenguas eslavas. Esta tiene sus raíces en el latín, de la cual conserva todavía los rasgos, y presenta palabras a “etimología múltiple” (Graur 1950: 22-34) a causa del aislamiento lingüístico de las invasiones eslavas que interesaron la Dacia latina. A su vez el italiano estándar presenta un léxico de derivación latina, forasterismos y préstamos internos. Estos últimos afectan a la inclusión léxica de palabras prestadas desde un dialecto hacia la lengua estándar, por ejemplo se debe al dialecto veneto el uso de “giocattolo”, al campano “mozzarella”, al toscano “balocco” al ligurio “scoglio”. La lengua estándar sufre la influencia del dialecto, interferencia que se expresa sobre todo a través del léxico del italiano regional. Es

entonces cuando el léxico de la lengua estándar acoge palabras que “han tenido éxito porque dotado de valor expresivo o connotativo. Algunos ejemplos: el dialecto de Roma coatto “chico de periferia de maneras vulgares o violentas”, el milanés bauscia “fantoche, hablador” y el napoletán fetenzia “suciedad” (Palermo 2015: 135). Los dialectismos connotativos son típicos de la tradición oral de la lengua italiana y hasta cuando permanecen circunscriptos a esta no crean problemas de registro lingüístico entre los hablantes y sobretodo entre los principiantes extranjeros.

Para una comparación más en profundidad de las estructuras de ambas lenguas, parece justo mover el focus sobre la sintaxis, para poder subrayar más fácilmente fenomenos aislados. Ambas estructuras sintácticas han sufrido cambios desde el latín OV hacia el romance VO, tal transformación se agrega a la eliminación de la oposición entre los casos nominativos-acusativos. Pero, a diferencia de las otras lenguas romances, el rumano es el único en mantener un sistema casual que se basa en la distinción entre nominativo-acusativo y genitivo-dativo. Esta diferenciación se presenta no solo con sustantivos de género femenino singular, sino también con algunos pronombres y con los otros artículos.

Otra peculiaridad que hace única la morfosintaxis rumana en el panorama de las lenguas romances, es la presencia del caso vocativo y su expresión morfológica que varía a según del género y del número del sustantivo. El rumano se diferencia de la otras lenguas romances por su carácter conservador, por estar todavía atado al antiguo patrimonio casual indoeuropeo y a la tradición latina. Otro ejemplo que marca esta peculiaridad, está representado por la presencia del neutro. La forma tomada por el género neutro en la lengua rumana es la del tardo latín que, de manera limitada y fosilizada, se presenta también en el italiano a través de palabras que “continúan bien, todavía mejor del rumano, el neutro tardo latín; son las formas il braccio, le braccia; l’osso, le ossa; il legno, le legna” (Renzi 2005: 58). Pero en el rumano, la categoría del género neutro es parte de la lengua viva, está siempre abierta al acoger nuevas palabras, al contrario en el italiano el neutro se presenta a través de una categoría cerrada pero, con respecto al rumano, se manifiesta al plural por medio de la marca flexiva ‘-a’. Bonfante presenta un estudio sobre el género neutro italiano (1961: 103-109) donde subraya las afinidades con las estructuras del neutro ambigénero rumano, en efecto en ambos casos nos referimos a nombres masculinos singular o femeninos al plural con entidad inanimada. Pasando al sistema morfológico de las lenguas, merece seguramente una comparación la categoría de los artículos. Entre los estudiantes rumanos es

frecuente el error morfosintáctico de concordancia entre artículo-nombre y artículo-nombre-verbo. La interferencia lingüística se explica por el hecho que en rumano se presenta el fenómeno de la posposición del artículo determinado, completamente ausente en italiano y en el resto de las lenguas romances. Además de esto, en rumano el artículo determinado es enclítico y se manifiesta en una sola forma para el plural masculino, o sea agregando ‘-i’ pospuesta al nombre (ita. gli uomini; rum. bărbații; ita. gli orchi; rum. orcii).

Otra causa común de error para los estudiantes rumanos es el carácter moderno de los adverbios italianos, ellos agregan el sufijo *-mente* a los adjetivos. En rumano esto no pasa, porque adverbio y adjetivo son homógrafos y homófonos (ita. *facile*, *facilmente*; rum. *ușor*, *ușor*).

Con respecto a la morfología verbal, analizamos las formas del modo subjuntivo y condicional. En rumano existen solamente dos tiempos del subjuntivo: presente y pasado. Entonces, el estudiante rumano no posee un subjuntivo pluscuamperfecto e imperfecto como referimiento durante su estudio del italiano. Además, muchos verbos que en italiano imponen el uso del subjuntivo en las subordinadas, en rumano están seguidos por el indicativo (ita. *penso / credo che* + subjuntivo; rum. *Mmă gândesc / cred că* + indicativo). El condicional rumano está constituido en forma libre por el verbo “haber” más el infinitivo del verbo o por el infinitivo del verbo más el verbo “haber”. El italiano, diferentemente, sufrió la innovación panromance que permitió la unión entre los dos elementos lingüísticos. En rumano, las dos partes separadas se reproponen también en la formación del futuro a través de tres formas: querer (*a vrea*) más infinitivo (*va merge / andrà*), haber (*a avea*) más subjuntivo (*o să meargă / andrà*), querer más subjuntivo (*va să vină / verrà*) con desinencia distintiva.

En este apartado hemos introducido algunos elementos que distinguen las dos lenguas con el intento de dar una idea general de las diferencias estructurales entre las dos lenguas. En el capítulo 4, parte reservada al análisis de las muestras, se comparan detalladamente otros aspectos distintivos y problemáticas encontradas por los estudiantes de madrelingua rumana durante su normal percurso de aprendizaje hacia la lengua meta, a través de la investigación de fenómenos sacados de varios niveles de la lengua: sintaxis, semántica, morfología, fonética y fonología.

1.3 La lengua rumana hablada en Moldavia

La lengua estándar tiene que ver hoy con la variedad normativa de una lengua. Esta representa el modelo a seguir en la lengua escrita y en las situaciones de formalidad. Consecuentemente, la norma lingüística limita el uso de determinadas formas dialectales, tiene el rol de juez selectivo delante de las palabras y de las expresiones que los hablantes difunden. Sin embargo, desde la antigüedad, siempre existió la necesidad de comunicar. El uso concreto de la lengua ha demostrado que es un organismo continuamente en transformación, que cambia, entonces, con el curso del tiempo. Una norma, por cuanto rígida pueda ser nunca podrá obstaculizar el curso natural diacrónico y social de transformación de una lengua.

Como hemos visto en el apartado 1.2, el italiano estándar convive con las formas dialectales que caracterizan la península itálica. Llega a ser interesante, a este punto, entender si también el rumano presenta las mismas peculiaridades lingüísticas. En el apartado 1.1 describo las variedades del dacorumano señalizando a la izquierda del Danubio el rumano hablado de la actual República de Moldavia.

En el presente estudio lingüístico estuvieron incluidas muchas muestras de descendientes moldavos con el objetivo de descubrir si los errores de los estudiantes coincidieran más o menos con los de los estudiantes rumanos. Es por eso que el capítulo 3, dedicado al análisis de las composiciones de italiano y a las composiciones de historia de algunos estudiantes de la escuela secundaria, ofrece una categorización de los ejemplos de lengua rumana de Moldavia. Un diferente desempeño lingüístico entre estudiantes moldavos y descendientes rumanos podría representar un ejemplo de como las dos clases de muestras presenten transfer negativos diferentes.

Con el fin de entender qué flujos lingüísticos han caracterizado el territorio moldavo durante los años, sigue una pequeña reconstrucción de los pasajes histórico-lingüísticos del área de la Bessarabia. El tema socio-lingüístico del rumano hablado en la República de Moldavia presenta la cuestión atada a la reivindicación de la independencia y de la identidad nacional que tanto ha caracterizado las componentes lingüísticas de la Europa de estos siglos. Dado el objeto del estudio por mi propuesto, es importante subrayar que el capítulo no tiene el fin de buscar las razones que empujan algunos movimientos separatistas a exigir la independencia de la variedad rumana moldava desde el rumano dacorumano, sino crear un medio lingüístico para medir las diferencias entre las muestras.

El rumano de variedad moldava se ha desarrollado en la región lingüística de la Bessarabia, área dividida hoy en día políticamente entre Ucrania y Moldavia. A partir del 1812 hasta el 1918, la Bessarabia fue anexa al impero ruso y fue parte de la Unión soviética en el 1940. Para poder hablar de República de Moldavia hay que atender hasta el 1991, año en el cual fue proclamada la independencia de URSS. Bajo la influencia lingüística soviética, desde el 1940 hasta el 1991 y más, la lengua rumana en Bessarabia integró en su sistema lingüístico nuevos elementos y mantuvo más tiempo otros afines a la lengua rusa. De hecho, una diferencia significativa entre la variedad moldava y la lengua literaria rumana tiene que ver con la escritura y, como afirma Tagliavini (1982: 357) “los caracteres cirílicos que en Rumania habían estado sustituidos por la escritura latina a partir de la mitad del siglo XIX” en Moldavia fueron mantenidos hasta que duró la República soviética Moldava, hasta el 1991.

Además de las influencias soviéticas, el desarrollo del sistema lingüístico rumano de variedad moldava ha sufrido en el curso de los años también influencias de frontera desde la cercana Ucrania. Es por eso que el grupo lingüístico moldavo se caracteriza por elementos lexicales desconocidos al mundo de la lengua literaria rumana. Además de eso, la escritura adaptada del alfabeto latín fue influenciada por el mundo ruso y su alfabeto. Por ejemplo, existe la variación fonética /ž/ por /ǵ/ en “*maržina* por *marginē*, *ležiile* por *legile*, *kurze* por *curge*” (1982: 360). Esto sucede porque en el alfabeto ruso no existe ninguna letra que represente el sonido /ǵ/. El cambio sonoro interesa también el africata /dž/, la cual encuentra su realización en el sonido /ž/.

Existen otros ejemplos que testimonian las diferentes elecciones fonéticas en el habla del rumano de variedad moldava, pruebas lingüísticas no necesarias a la finalidad de este estudio. En cambio, es fundamental para el análisis tener presente que las diferencias de interferencia lingüística entre descendientes moldavos y estudiantes rumanos vienen principalmente desde el influjo ruso sufrido por parte de la Bessarabia.

Con respecto a la relación entre rumano de variedad moldava y la lengua italiana, señalo algunos ejemplos fonéticos de referencia que influyen en el escrito. En primer lugar, la variedad se caracteriza por la palatalización de la /n/ in /ń/, como por ejemplo en la palabra “*stagnō*” en la cual el fonema /n/ está aproximado. En segundo lugar, la presencia de fricativa sorda /š/ y de fricativa sonora /z/ que se debe al desarrollo desde el latín hasta el rumano y que es visible sobretodo en la variedad moldava (rom. *joc*, ita. *gioco*, mold. *ǵioc*; rom. *cinci*, ita. *cinque*, mold. *šinși*).

En conclusión, una otra motivación que me han llevado a presentar este tema lingüístico está entrelazada con la didáctica. De hecho, durante mi pasantía como profesor de italiano para extranjeros, he podido notar que los estudiantes moldavos presentan dificultades también a nivel de ejecución gráfica a causa de problemas que tienen que ver con las interferencias lexicales con el alfabeto cirílico. Los errores son tales que durante las primeras correcciones de las tareas casi pensé que los sujetos en cuestión presentarían problemas de disgrafía. Solamente después de una comparación en el aula (cuando descubrí la nacionalidad de los alumnos) y oportunas búsquedas, entendí la causa de estas dificultades. Consecuentemente comprendí también cual podía ser una probable solución para el problema, o sea consolidar en estos alumnos el conocimiento del alfabeto latino. Hacia el final del curso de hecho pude notar una significativa mejoría en la calidad de sus ortografías. Naturalmente esto no excluye que puedan haber problemas disgraficos, determinables a través de diagnosis específicas. Ya que este problema no es de mi competencia, no puedo ni apoyar ni escluir esta hipótesis. Creo además que estas problemáticas funcionaron como espejo sobre la interlengua, haciendo visibles las dificultades de alumnos poco entrenados a la convivencia con dos diferentes sistemas de escritura: latín y cirílico. Los resultados del análisis sobre las muestras de descendentes moldavos son visibles en el capítulo 4.

Capítulo II

Aspectos pedagógicos, estrategias didácticas para una didáctica contrastiva

“La lengua no se puede enseñar, se pueden crear las condiciones que permitan que el alumno la desarrolle espontáneamente y a su manera”. (Von Humboldt)

2.1 El estudiante de italianoL2

Cada estudiante tiene diferentes características de estilo cognitivo, adquisitivo y motivacional. Esto significa que cada aprendiz prefiere procesar las informaciones y desarrollar su propia interlengua en diferentes situaciones de enseñanza y comunicación. Gardner (1996) por medio de la teoría de los tipos de inteligencias múltiples, explica como cada estudiante domina y combina los componentes de su inteligencia global de una manera distinta. El psicólogo estadounidense también define la diferencia entre los tipos de inteligencia y entre los estilos de aprendizaje. De hecho, los estilos se refieren a la manera en que los estudiantes llevan a cabo tareas en aula, es decir, a través de una evaluación global o analítica. Por consiguiente, cada curso de lengua incluye a nativohablantes con distintos estilos cognitivos y, en consecuencia, con diversas exigencias lingüísticas. Esto también se aplica a los cursos de idiomas en un laboratorio de itaL2. Por lo tanto, un curso de itaL2 incluye estudiantes que favorecen un estilo cognitivo global y otros que, por el contrario, adoptan un estilo cognitivo más formal. La dominancia holística hace referencia al hemisferio derecho de los alumnos (área de Wernicke) mientras que la analítica se refiere al hemisferio izquierdo (área de Broca).

En un laboratorio de itaL2 el profesor apoya a los estudiantes por medio de estrategias de enseñanza metacognitiva. La enseñanza metacognitiva tiene como objeto mejorar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y promover su autonomía. Por eso, el trabajo del profesor es el de asistir a los alumnos hacia una adquisición de la competencia de "aprender a aprender". Gracias a esta habilidad cognitiva, los estudiantes pueden construir esquemas mentales para organizar las informaciones que están procesando. De esta manera, los alumnos emplean conscientemente conductas y estrategias apropiadas. De hecho, las estrategias cognoscitivas permiten

autoregular el procesamiento cognitivo del alumno. La metacognición desempeña el papel de "acelerador cognitivo" en el proceso de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas son la predicción, la planificación, el monitoreo y la evaluación del monitoreo.

Uno de los académicos italianos más importantes en el campo de la metacognición es Mariani, el cual describe la noción de estilos de aprendizaje como "el enfoque de aprendizaje privilegiado de una persona, su forma típica y estable de percibir, procesar, almacenar y recuperar información " (2000). D. Pennac, escritor contemporáneo y profesor de letras, reitera el concepto de estilo de aprendizaje por medio de una metáfora (2008: 107). De hecho, en una novela de corte autobiográfico, el escritor presenta un escenario didáctico donde cada estudiante puede tocar su propio instrumento musical. Explica lo difícil que es para un profesor conocer bien a sus músicos y encontrar la armonía, o sea un equilibrio adecuado. Para Pennac "una buena clase no es un regimiento que marche paso a paso, es una orquesta que siente la misma sinfonía". La metáfora se refiere al concepto de construcción colaborativa del conocimiento: bajo la cuidadosa dirección de un director / profesor, cada músico / alumno interpreta la notación musical / objeto de aprendizaje; las melodías / informaciones se internalizan y se presentan a través de diferentes instrumentos / estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, el laboratorio es una metodología de enseñanza innovadora que permite a los estudiantes adquirir el conocimiento mediante la experiencia y el desarrollo de una conciencia cognitiva.

Este estudio examina las dificultades lingüísticas de los hablantes de rumano de una escuela secundaria en el aprendizaje de la lengua italiana. Para definir las razones de estas dificultades, el capítulo 1 incluye un análisis sobre la lengua materna de los alumnos. El análisis que se refiere al lenguaje de los estudiantes sirve para detectar los elementos de interferencia lingüística y también otorga la posibilidad de aclarar cualquier problema del alumno con su idioma de origen. Estas circunstancias lingüísticas también revelan una falta de preparación y habilidades gramaticales en la lengua materna de los estudiantes. Así que el análisis comparativo sobre la interlengua de los alumnos tiene cuenta del sistema de la lengua natural de los aprendices, de la estructura del idioma italiano y de los universales lingüísticos de la familia romance.

Por medio de la examina de las muestras se puede acceder a la interlengua de lo estudiantes. Las muestras analizadas pertenecen a estudiantes de un laboratorio de

itaL2. La clase del laboratorio tiene lugar por la tarde y, por consiguiente, los estudiantes pueden agregar otras horas de italiano a las que se dan durante la mañana. El curso diurno permite a los estudiantes extranjeros relacionarse con los compañeros italianos, aunque la mayoría de las veces la comunicación se bloquea por miedo a cometer errores y cometer una mala figura. Por otro lado, en un laboratorio en régimen vespertino los estudiantes no se sienten incómodos con sus errores. Ellos saben que los colegas del curso tienen las mismas dificultades lingüísticas y, por eso, no se sienten juzgados por alguien lingüísticamente superior.

Después de las clases de la mañana, los alumnos extranjeros se dirigen al Laboratorio itaL2 mientras sus compañeros italianos regresan a casa. Así que la situación que se presenta es la imagen de una aula de estudiantes desmotivados y mentalmente cansados. Por estas razones, los estudiantes extranjeros “sienten placer” en relacionarse mediante la misma lengua materna.

El laboratorio itaL2 al que se hace referencia para la investigación, presentaba por la mayor parte estudiantes rumanos. Por lo tanto en este caso, el rumano es la mejor lengua para las relaciones interpersonales de los estudiantes. De hecho, los alumnos se identifican con su propio grupo lingüístico. El objetivo del profesor será lo de ampliar el contexto del grupo-clase mediante el uso de una didáctica cooperativa. Los recursos didácticos de dinámica grupales facilitan el interacción entre docentes y alumnos.

Sin duda, hay que tener en cuenta que entre ellos los estudiantes extranjeros casi siempre comunican con la misma lengua, sea para lograr un objetivo (por ejemplo comprender el código lingüístico escrito, hablado o visual del curso), sea para hablar de sus propios asuntos. Por ejemplo la lengua materna desempeña un papel esencial en la corrección de los deberes. De hecho, el profesor puede dividir la clase por grupos o por parejas, así que los estudiantes se enfrenten para debatir y comprender los errores mediante su propia lengua materna. De esta forma, los aprendices pueden limitar el cansancio, asegurándose de que el esfuerzo lingüístico no se junte al esfuerzo psicológico del error.

Como dicho hasta ahora, durante las actividades lingüísticas practicadas en la clase de laboratorio itaL2, la lengua madre se convierte en el medio utilizado para alcanzar los objetivos del idioma de destino. La tutoría entre pares es una actividad que a los estudiantes les gusta practicar, incluso sin la solicitud del profesor. En un laboratorio de itaL2, el uso de la lengua nativa no representa un tabú. Una didáctica que no deja espacio al uso de la lengua madre no tiene cuenta de los factores emocionales

que influyen en filtro emocional de los estudiantes. De hecho, en el laboratorio los estudiantes extranjeros se expresan de forma natural, esto porque están rodeados por compañeros que han desarrollado una interlingua similar.

Lo que presento en el capítulo 3 es un corpus de textos de una clase de alumnos con un nivel de italiano A1 y A2. Los niveles fueron certificados mediante pruebas realizadas al comienzo del curso (las pruebas de nivel se habían descargado del archivo del sitio web de la Universidad para Extranjeros de Siena). Así que el estudio se refiere a estudiantes que dan sus primeros pasos en el aprendizaje de la lengua italiana.

El documento de referencia sobre el italiano para inmigrantes, elaborado por el MPI de 2006, presenta las dos dimensiones de itaL2. De hecho, el escrito se refiere a las competencias de itaBase y de itaStudio.

El dominio itaBase se refiere a las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills). Estas habilidades lingüísticas básicas permiten a los alumnos interactuar en las situaciones sociales. El estudiante extranjero se expresa mediante su itaBase en cualquier momento, por lo tanto esta competencia fundamental de la lengua sirve para realizar cualquier situación comunicativa. Y con esto, los alumnos pueden cumplir sus propio objetivos comunicacionales.

Por el contrario, el itaStudio representa la competencia necesaria para comprender el lenguaje abstracto de la escuela. En efecto, los alumnos pueden aprender el lenguaje del ItaloStudio o CALP (Competencia Cognitiva del Lenguaje Académico) sobre todo por medio del lenguaje escrito. Este código lingüístico hace referencia a hechos distantes en el espacio. Balboni (2014: 172) afirma que la competencia de itaStudio y el uso de su código lingüístico fuera del entorno escolar, representa el verdadero problema de la enseñanza. En efecto, explica cómo una escasa exposición a la lengua de los estudiantes suponga también la complejidad conceptual y terminológica de las microlenguas académica. A este concepto se añade el carácter abstracto del lenguaje de los manuales escolares. Balboni destaca que los autores de los libros se caracterizan por una actitud de complacencia hacia esta forma de lenguaje.

2.2 Concepto de interlengua

Selinker (1972) acuña el término de *interlanguage* y lo define como un “constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total”.

Durante este proceso natural, el estudiante de L2 alcanza varias fases transitorias, de modo que en cada etapa de su aprendizaje, el alumno desarrolla y fortalece sus competencias. Por consiguiente, cada sistema lingüístico intermedio de la interlengua tiene sus propios rasgos. Además, todos los niveles provisionales tienen un carácter individual dependiendo de las características personales que rodean al estudiante: lengua vehicular, lengua materna, lengua de cultura, entorno de vida cotidiana y de aprendizaje. Acorde con eso, Bauch y Kasper (1979) definen el concepto de interlengua como “un sistema lingüístico específico, formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua. Éste muestra rasgos tanto de la lengua de partida y de la segunda lengua, así como características lingüísticas propias independientes de éstas”.

Por todo esto, conforme con la idea de Kleppin (1998: 39) se puede afirmar que la interlengua presenta un carácter flexible, sistemático y provisional, dado que cada fase transitoria coincide con diferentes sistemas y reglas de lengua.

Como se ha dicho, la teoría de la interlengua se ha desarrollado en los años setenta. Esto ha permitido proseguir los estudios de los años cincuenta sobre el análisis contrastivo y así, ha sido posible analizar y describir la lengua de los aprendices en su totalidad. Corder (1969) es el primero en tratar el concepto de interlengua. De hecho, él establece las bases por la investigación del análisis de errores. A lo largo de los años, los estudiosos han ofrecido otros sinonimos del término de interlengua. Por ejemplo, Corder (1967) explica en sus estudios que existe una “competencia transitoria” y (1971) un “dialecto idiosincrásico”. Nemser (1971) propone la noción de “sistema aproximado”, mientras que Porquier (1975) habla de un “sistema intermediario”.

En conclusión, haciendo referencia también al diccionario de los términos de ELE, se resumen las características del sistema de interlengua:

- a) Subjetividad: cada aprendiz tiene su propia interlengua.
- b) Autonomía: todas las etapas de la interlengua incluyen un propio conjunto de reglas.

- c) Aproximación: muestra rasgos del sistema lingüístico de la lengua materna y de la lengua meta.
- d) Sistemático: posee un conjunto coherente de reglas.
- e) Variabilidad: las reglas se modifican de modo inestable entre las etapas.
- f) Permeabilidad: absorbe los *inputs* para evolucionar al estadio posterior.
- g) Cambiante: su evolución constante permite cada vez acercarse al sistema de la lengua meta.

2.2 El papel del profesor de italianoL2

El objetivo del estudio es también ofrecer a los profesores de idiomas una herramienta de evaluación sobre la lengua nativa de los aprendices. El análisis de los fenómenos puede ser utilizado por un profesor para volver a evaluar el concepto de error lingüístico. De hecho, su objetivo inmediato es producir material para sensibilizar el profesorado a una nueva y diferente evaluación de errores.

Por medio de un enfoque comunicativo, un profesor de lenguas puede trabajar con el interlengua del estudiante y desarrollar sus competencias comunicativas. La teoría de la interlingua reconoce al error como una fase natural del desarrollo del estudiante. Sobre el concepto de error, Coonan y Balboni (2014) afirman que “algunos errores no son ‘culpa’ del alumno, sino que pertenecen a algunas etapas del interlengua, y por lo tanto deben tratarse como espías de la etapa del estudiante más que como efectos de una interferencia en la lengua materna o como falta de “esfuerzo en el estudio”.

Por tanto, el profesor de lengua italianaL2 tiene que establecer principios que permitan organizar los procedimientos didácticos de acuerdo con los factores que caracterizan el aprendiz, la lengua del aprendiz, la lengua italiana, el aprendizaje, la enseñanza de la lengua italiana y el entorno de enseñanza-aprendizaje de la lengua. El profesor introduce las informaciones a través de una metodología adecuada y presenta a los alumnos actividades estimulantes y novedosas para la adquisición. Una propuesta didáctica que incluye actividades simples y realizables tiene gran aliciente para los alumnos extranjeros, en cambio una actividad difícil representa un factor de desmotivación y por lo tanto hace que la gestión de la clase sea cada vez más difícil.

El profesor de italianoL2 apoya al estudiante extranjero durante la construcción de las competencias lingüísticas y de comunicación. De ello se desprende que el proceso de formación debe, por lo tanto, concretarse en una “acción que forma”.

El profesor de italiano para extranjeros, el que ayuda a vincular a los estudiantes extranjeros con la lengua y la cultura de la lengua meta, desempeña un papel clave en la integración lingüística y escolar de los estudiantes migrantes. El profesor acompaña los alumnos en sus pasos específicos a seguir para llegar a sus logros, ya que los estudiantes de un laboratorio de italianoL2 plantean diferentes metas. Por lo tanto, es importante comprender los motivos que han llevado a los estudiantes a seguir el curso de lengua italiana. En ciertos colegios, el curso de italiano es de asistencia obligatoria por algunas categorías de alumnos extranjeros. Eso significa que los profesores tienen que ofrecer recursos motivadores y prácticos para una clase de estudiantes que, al principio, viven el curso como una obligación. De este modo los alumnos sienten que el profesor les toma en serio de manera individual y que pueden confiar en el soporte de su acción didáctica. Según las solicitudes y los objetivos de los aprendices, la docencia puede organizarse por unidades didácticas más específicas. Esto sirve para crear una conciencia lingüística y para que los alumnos aprendan que para realizar el proyecto de si mismo tienen que poseer y desarrollar su propia metacompetencia lingüística.

Respecto a la realización del ego de los estudiantes, Titone, uno de los principales expertos de investigación en didáctica de las lenguas, en el 1976 introdució el “modelo ego-dinámico”. Este modelo implica el proyecto de si mismo que tiene la persona, las estrategias para aprender el idioma y el contacto con la lengua meta; en caso de que el feedback de este proceso resulte positivo, la estrategia se refuerza y el individuo puede activar sus recursos profundos de motivación; de otro modo, en caso negativo se activa el filtro afectivo y es probable que el aprendiz quiera interrumpir su itinerario de aprendizaje. De hecho, el filtro afectivo es una barrera defensiva que se activa a través de estímulos químicos que pueden facilitar (filtro afectivo bajo) o bloquear la memorización (filtro afectivo alto).

Las horas de laboratorio suelen hacerse por la tarde, cuando el alumno acaba de terminar las clases en horario escolar y está cansado y desmotivado. El profesor intenta trabajar sobre la motivación de los estudiantes a través del aprendizaje activo. Gardner y Lambert (1985, 2001) distinguen dos tipos de motivaciones:

1. Integrativa: dimensión vinculada al deseo de integración en una comunidad de hablantes con un idioma y una cultura diferente.

2. Instrumental: dimensión que considera las oportunidades que ofrece el conocimiento de la lengua para obtener beneficios laborales, personales o sociales.

Deci y Ryan (1985, 2002), por medio de sus estudios, formulan un modelo explicativo de la motivación humana. De hecho, el trabajo de los dos académicos explica la teoría de la autodeterminación y permite diferenciar la motivación de los aprendices en dos grupos:

1. Intrínseca: dimensión que está vinculada a la esfera afectiva del alumno.
2. Estrínseca: dimensión que está vinculada a elementos externos que influyen en el ego y en las estrategias de la persona.

El profesor intenta despertar en los alumnos una motivación intrínseca al aprendizaje de idiomas.

Una didáctica lúdica permite a los profesores estimular la motivación de los alumnos. Como explica Caon (2004), la didáctica lúdica no consiste en el juego sino en la “jocosidad”, es decir en el crear situaciones placenteras durante el aprendizaje. En un entorno de aprendizaje relajado el aprendiz extranjero puede desarrollar su motivación interna y sentirse el protagonista de su formación lingüística. Ya que una metodología lúdica valora la función comunicativa de la lengua, el profesor tiene que colocar en primer término el entorno sociolingüístico de los estudiantes. De ahí que el alumno aprende sin saberlo por el principio que se define en la *Rule of Forgetting* de Krashen. Un método didáctico que se asocia perfectamente a una didáctica lúdica laboratorial es el *Cooperative Learning*. En el apartado 2.3 se explican las características de esta modalidad de aprendizaje.

Una de las principales funciones del docente es ofrecer un producto lingüístico que sea atractivo por los alumnos, entonces resulta que el contenido didáctico debe estimular la atención y la curiosidad de los alumnos. Los estudios de Schumann sobre la motivación lingüística prueban que el cerebro escoge lo que todos los seres humanos queremos aprender sobre la base de cinco criterios subjetivos:

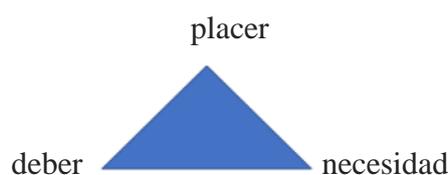
- a) Novedad
- b) Atractivo
- c) Funcionalidad
- d) Viabilidad
- e) Seguridad psicológica-social

Estos factores son fundamentales para crear placer en el aprendizaje y, por lo tanto, son útiles para bajar el filtro afectivo.

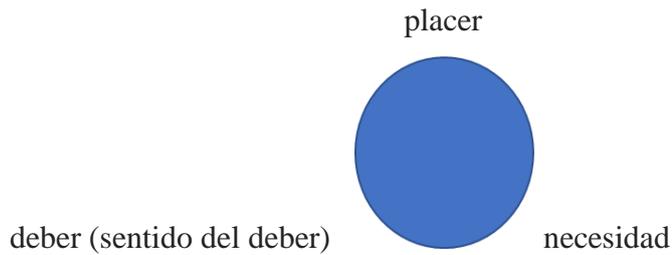
En suma, una didáctica que se basa en la búsqueda del placer del alumno produce motivación también en los profesores, en otras palabras el placer por la enseñanza concuerda con el intento de evitar el displacer en el aprendizaje de los estudiantes.

Balboni (1994) propone un modelo tripolar de la motivación. El modelo triangular balboniano se construye sobre tres principios motivacionales:

1. El deber, dimensión que permite fijar las informaciones solo en la memoria a corto plazo. Por consiguiente, este aspecto motivacional no produce adquisición hacia la lengua meta. Balboni (2006: 56) explica que los estudiantes viven la escuela como una obligación, de manera que “además de un filtro afectivo, los alumnos crean una barrera emocional.”
2. La necesidad, dimensión que funciona hasta que los aprendices logren sus objetivos.
3. El placer, la dimensión más funcional en el aprendizaje lingüístico. La eficacia de este principio se debe a su relación con ambos los hemisferios cerebrales. De hecho, Balboni (2002) afirma que es una “motivación esencialmente vinculada al hemisferio derecho y que también puede incluir al hemisferio izquierdo. De esta manera, la motivación se hace un un factor poderoso en el aprendizajeL2.”



Caon (2006) introduce cambios al modelo balboniano que permiten evolucionar el modelo triangular hacia un modelo circular. El nuevo esquema motivacional permite a los elementos relacionarse recíprocamente. Por añadidura, Caon incluye en el modelo el concepto de “sentido del deber”. Por medio de esta dimensión, se tiene en cuenta el placer que el estudiante experimenta cuando cumple sus deberes. De esta manera, el aprendiz satisface sus necesidades lingüístico-comunicativas y produce nuevo placer.



Como afirma la Second Language Acquisition Theory de Krashen, el profesor intenta producir adquisición y no aprendizaje. El adquisición se refiere a un proceso espontáneo por el que los estudiantes asimilan las informaciones necesarias en la memoria a largo plazo. Por el contrario, el aprendizaje se aplica a un proceso racional que interesa la memoria a corto plazo de los estudiantes. Este procedimiento consciente de la lengua permite a los alumnos alcanzar solo metas a corto plazo y impide autonomizar el comportamiento lingüístico. A pesar de todo, los estudiantes pueden aceptar consciente sus responsabilidades escolares siempre que el deber evolucione en “sentido del deber”.

Balboni (2006: 57) describe las características del “buen facilitador”, así pueda entenderse cómo desarrollar la aceptación del aprendizaje por parte de los estudiantes extranjeros. Balboni explica que el profesor tiene que presentarse a sus alumnos como “autorizado y no como autoritario”. De hecho, este tipo de comportamiento del profesor ayuda a construir un puente relacional con los estudiantes y a crear en el aula puntos de acuerdos.

El objetivo de un profesor de idiomas es crear las mejores condiciones para que sus alumnos desarrollen sus competencias comunicativas. A fin de participar en un evento de comunicación, los estudiantes deben conocer los principales elementos que caracterizan el contexto de comunicación. Hymes (1974) identifica los factores de la interacción lingüística a través su *SPEAKING model*. De este modo, el acrónimo *SPEAKING* se refiere al lugar dónde se desarrolla el evento comunicativo (setting), a quién participa (participants), a los objetivos (ends), a la forma y a la organización (acts) al tono del acto de habla (key), a la forma de habla (instruments), a las normas sociales que regulan la interacción (norms) y a los tipos de eventos (genres).

El profesor de italiano L2 acompaña los estudiantes extranjeros en la construcción de las habilidades productivas a través el desarrollo de la producción oral (por ejemplo un monólogo) y de la producción escrita (por ejemplo una redacción o un ensayo).

Los alumnos cooperan o trabajan de forma individualizada para obtener las ideas durante la fase de conceptualización de los conocimientos lingüísticos. Por ejemplo, el *spider-gram* y el *brainstorming* son técnicas didácticas que permiten relacionar las ideas de los aprendices a un significado. El segundo paso que, por lo tanto, sigue a una fase de recopilación de las informaciones, es la transformación de las asociaciones, un proceso necesario para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de crear su propio guión discursivo sin perder el hilo de la conversación. Finalmente, el profesor comprueba lo que los estudiantes aprendieron en las fases anteriores, teniendo en cuenta que las competencias del escribir y del monologar presuponen diferentes modalidades de realización. Sin duda, en el caso de la realización física del texto, cabe trabajar de forma diferente. Por ejemplo, se hace referencia al registro, al tiempo verbal utilizado, al uso de los pronombres y a los deícticos de las dos competencias primarias del aprendizaje.

El profesor de italiano L2, como se ha anticipado anteriormente, asume el papel de facilitador lingüístico. Esta tarea de enseñanza se origina a partir de la naturaleza de los inputs de los aprendices. De hecho, el profesor no representa el origen de las informaciones lingüísticas sino interpreta un trabajo de facilitación sobre estos datos. La acción del facilitador se desarrolla para proporcionar la oportunidad a los estudiantes de producir outputs y de evolucionar el sistema de cada interlengua. De esta forma, los alumnos desempeñan el papel de actores protagonistas y ponen en escena inputs auténticos que caracterizan la vida cotidiana.

El profesor – facilitador suele usar un método inductivo y, por ejemplo, por medio de la traducción de palabras clave, genera reflexiones gramaticales y léxicas. Una didáctica que emplea un método inductivo como estrategia de aprendizaje se caracteriza por otorgar un papel activo a los estudiantes. De esta forma los aprendices pueden tener una mayor participación a medida que van deduciendo las diferentes reglas gramaticales de la lengua meta. Algunos manuales didácticos modernos pueden presentar sea un enfoque deductivo sea uno inductivo. Por ejemplo, en la representación de cuadros gramaticales, los estudiantes rellenan la categoría que falta a partir de los casos proporcionados, así que los alumnos pueden razonar y practicar sobre los elementos formales de la lengua.

El facilitador sirve de apoyo a los alumnos y, por tanto, se encarga de ofrecer su conocimiento y su experiencia a los estudiantes. Pues, el profesor L2 no ejerce la función de único generador del conocimiento sino facilita la construcción social del conocimiento. De hecho, el rendimiento final de un curso se debe sobre todo al tiempo

en que los alumnos consiguen interactuar durante las horas de laboratorio. En efecto, cuanto mayor sea el porcentaje de TTT (*Teacher Talking Time*), menos eficaz será el resultado obtenido. Durante esta fase dedicada al tiempo de su habla, el profesor puede relatar una propia anécdota que sea inherente a lo tratado en aula. Esto sirve para dejar tiempo para que los alumnos descansen y para estimular sus motivaciones.

El profesor facilitador del aprendizaje acompaña los estudiantes durante las actividades laboratoriales dejando siempre espacio a la lengua nativa de los alumnos. De hecho, la lengua madre juega un papel importante en la consecución de las actividades. Por ejemplo, es posible que los aprendices necesiten comunicar en su propia lengua durante los grupos de trabajo, los trabajos en pareja, la corrección de los deberes para casa y en las sugerencias a los compañeros de clase. Por supuesto, incluso los debates lingüísticos centrados en diferencias y semejanzas entre idiomas (morfología léxica, elecciones de palabras, morfología verbal, etc.) dejan espacio para las asociaciones lingüísticas de los alumnos. De esta manera, los estudiantes pueden crear un punto de comparación entre su propio sistema lingüístico y el de la lengua meta.

Como dicho anteriormente, el profesor de un laboratorio de italianoL2 desempeña el papel de facilitador del aprendizaje, es la persona que sigue los estudiantes durante su propio itinerario de aprendizaje. Como explica Balboni (2006: 68), en la enseñanza itaL2 es importante considerar la educación lingüística como una "estructura abierta". De hecho, el profesor trabaja sobre los estímulos externos que sus aprendices proponen en el aula y, por lo tanto, su oferta formativa no incluye un syllabus predeterminado. En efecto, el profesor recurre al uso de un material siempre auténtico que esté disponible para los estudiantes en cualquier tiempo. Por consiguiente, el libro de texto al que se hace referencia durante las horas del curso puede servir para proporcionar las normas principales de la lengua, pero no para facilitar los alumnos hacia la construcción de una autonomía lingüística.

La "unidad didáctica" es la estructura básica de la enseñanza del itaLS. Por medio de este término específico, se habla de una serie de lecciones individuales destinadas a sesiones de 8/10 horas de trabajo. Como ya dicho, es poco probable un profesor de itaL2 consigue planificar un trabajo de varios días o semanas. Esto ocurre porque los alumnos necesitan presentar en clase sus urgencias y sus dudas sobre la lengua y la cultura italiana. De esta forma el trabajo del profesor es lo de ofrecer siempre un feedback que pueda brindar al alumno la posibilidad de reflexionar sobre su input.

Además, el profesor de itaL2 tiene siempre en cuenta el concepto de "unidad de adquisición", ya que representa el proceso natural mediante el cual el alumno percibe e interioriza un bloque unitario de estímulos debido a una sesión de trabajo.

La unidad de adquisición permite al aprendiz incorporar y asimilar nuevas informaciones. El profesor presenta las actividades de adquisición a los estudiantes a través de las fases de la percepción del modelo de la Gestalt: globalidad, análisis y síntesis/reflexión sobre la lengua. Este proceso se origina en una percepción holística y culmina con un reflejo guiado de lo que se ha aprendido. De esta manera, las leyes gestalticas facilitan el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. En efecto, el proceso de aprendizaje surge de una percepción holística y se desarrolla mediante reflexiones guiadas de los profesores sobre lo que se ha aprendido.

En este apartado se han identificado algunos de los factores principales que afectan la docencia de una lengua extranjera. En concreto, las nociones generales han permitido perfilar las características propias de la didáctica de laboratorio de idiomas y de la enseñanza de italiano L2. Además, los conceptos teóricos del apartado se basan por un lado en el enfoque clásico de Von Humboldt, en el que se describe el rol de agente facilitador del profesor para una propuesta didáctica basada en la hermenéutica, y, por otro lado, se hace referencia al enfoque moderno de los glotodidactas italianos, los cuales evolucionan el concepto de "facilitator" en la idea de acción facilitada, o sea de "facilitación".

Este apartado se concluye con un principio educativo atribuido a Confucio y transmitido por Benjamin Franklin, un concepto que resume todo lo dicho anteriormente. Esa condición didáctica se fundamenta en la distinción entre tres niveles de enseñanza:

1. Dime y lo olvido.
2. Enseñame y lo recuerdo.
3. Involúcrame y lo aprendo.

2.3 El laboratorio de italianoL2

El laboratorio de italianoL2 es el lugar destinado a la reflexión y al desarrollo de la interlengua de los estudiantes, de hecho es un espacio físico y mental donde, desde una perspectiva de construcción social del conocimiento, el aprendiz puede abordar su propias dificultad lingüísticas con los compañeros. De esta forma, los alumnos presentan

ejemplos de lenguaje cotidiano y, con la asistencia del facilitador, el hablante nativo puede trabajar sobre la “*zona grigia*” de su interlengua. Así como afirma Serianni (2006: 42):

entre los dos polos correcto y incorrecto se sitúa una *zona grigia*, en la que el hablante nativo puede tener dudas e incertidumbres. Eso depende de varios factores: la cultura y el grado de seguridad lingüística que resulta de ella; la sensibilidad por los hechos del lenguaje y la aspiración al prestigio sociolingüístico; el contexto en el que el aprendiz opera. (Serianni 2006: 42)

Serianni explica que su modelo tripolar (correcto - *zona grigia* - incorrecto) se puede aplicar por todas las lenguas de cultura, pero afirma también que el italiano representa un caso particular (2006: 43):

en el caso de la lengua italiana, el concepto de “*zona grigia*” es algo más extenso en comparación con otros “grandes” idiomas europeos, por lo menos por dos razones, ambas muy conocidas. La primera es la menor uniformidad de la lengua relacionada con la afirmación tardía de un lenguaje común y con la estratificación de variantes alternativas no sujetas al filtro de decantación que opera naturalmente en un idioma hablado durante muchos siglos. El segundo es la importancia que siempre se ha atribuido a la codificación gramatical de la tradición literaria: en Italia los gramáticos han tenido más autonomía que en otros lugares y son pocos los escritores y los aprendices que han confiado en su propia fuerza de hablantes nativos para oponerse a esa autoridad lingüística, al menos hasta los últimos años. (Serianni 2006: 43)

Una didáctica basada en la condición de informaciones para la resolución de *problem solving*, permite a los estudiantes aprender por el resultado de la interacción y a través de experiencias significativas, de modo que, utilizando las palabras de Dewey (1916), “el aprendizaje es activo”. De hecho, el pensamiento filosófico de Dewey se basa en la concepción de la experiencia como consecuencia natural de la relación entre hombre y contexto. Por lo tanto, el individuo no ejerce el papel de observador involuntario y pasivo sino, al contrario, la persona interactúa con todo lo que lo rodea. De este modo, el pensamiento del individuo se origina por la experiencia. Sin lugar a dudas, en una situación de contexto de laboratorio, el sujeto puede desarrollar sus

capacidades en la experiencia social. En suma, el activismo pedagógico de Dewey se puede resumir en el eslogan *learning by doing*.

Otra teoría constructivista es la de Ausbel (1976), el cual define dos tipos de aprendizaje:

1. De descubrimiento. De modo activo y autónomo el sujeto entra en directo contacto con las nuevas informaciones.
2. De recepción. La información se transmite al individuo por medio de otros y, por consiguiente, el alumno recibe conocimientos de forma pasiva.

Dale (1969) explica que la memoria está afectada por las experiencias y, de acuerdo con los estudios de Ausbel, describe el doble carácter del aprendizaje:

- a) Pasivo. Forman parte de este aprendizaje actividades como la lectura, la escucha de grabaciones y la visualización de películas.
- b) Activo. El aprendizaje se vuelve en activo en el momento en que se ponen en práctica los conocimientos. Se incluyen en este tipo de aprendizaje actividades como la repetición, el hablar en público o en grupos de estudio.

El laboratorio es una estructura mental, como afirma Tessaro es “una forma en que el sujeto interactúa con la realidad para entenderla y / o cambiarla” (2002: 1). El contexto que rodea el aprendiz extranjero juega un papel fundamental en el desarrollo de la interlengua. Por tanto, como afirma la teoría clásica de Vygotskij, los estudiantes recurren a herramientas y a símbolos lingüísticos que los rodean. La perspectiva de Vygotskij se sustenta en una idea rectora principal en que el contexto social afecta el desarrollo de la psique. Pues, la cultura de un lugar específico influye en la construcción de los elementos internos del aprendiz (funciones cerebrales, emocionales, afectivas y relacionales). Por lo tanto, la interacción con el ambiente escolar y con los compañeros de clase permiten a los estudiantes adquirir lengua y, pues, sacar el mejor provecho de los recursos disponibles. Las herramientas lingüísticas representan el espacio físico del laboratorio y los recursos para el aprendizaje de la lengua meta: carteles, fotografías, mapas, diccionarios, periódicos, etc.

Por consiguiente, la interacción social es determinante para el desarrollo y la internalización de las funciones cognitivas y psíquicas de los aprendices extranjeros, sobre todo en relación al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Esta noción de Vygotskij es el fundamento del enfoque sociocultural de la evolución de las

funciones cognoscitivas. El concepto de ZDP se refiere a la área cognitiva en la que los estudiantes, por medio del apoyo del profesor, pueden ir más allá y superar sus propios límites. Sin embargo, ocurre que los profesor anticipen nociones que, al revés, resultan demasiado difícil por el aprendiz, ya que se piensa que anunciando conceptos futuros se pueda facilitar el aprendizaje. De hecho, la intención es la de crear asociaciones mentales y, por consiguiente, anticipar el proceso mnemónico. El objetivo del anunciar informaciones es lo de poder manejar mejor las reacciones de los alumnos con respecto a los argumentos posteriores a lo que se está tratando en clase y incluso prepararlos para lo que viene. A pesar de esto, la anticipación no es un recurso positivo por los aprendices, debido a que los datos quedan en la memoria a corto plazo y crean aprendizaje que no evoluciona en adquisición puesto que no se coloca en la ZDP.

Por tanto, el profesor debe averiguar qué procedimientos operativos emplear para traducir el enfoque didáctico en método. Para cumplir su objetivo, el profesor tiene en cuenta los elementos que constituyen un enfoque. Eso incluye la idea que tienen los alumnos y los profesores sobre el objeto de aprendizaje y acerca de los protagonistas humanos de la acción didáctica. Por el contrario, el método se refiere a:

1. La planificación de actividades didácticas, o sea la modalidad de presentación y la programación de los contenidos de una unidad didáctica.
2. Las indicaciones sobre la naturaleza de la relación profesor – alumnos.
3. El tipo de material ofrecido por el profesor en las aulas.
4. Los criterios de evaluación.

La noción de método no se debe confundir con la de metodología. En efecto, los términos podrían parecer sinónimos y, por consiguiente, equivocar el sentido de las palabras. De hecho, la metodología no condiciona los elementos del enfoque y del método, puesto que se basa en un principio teórico de naturaleza pedagógica o psicodidáctica. En esencia, el profesor remite a un enfoque específico que se realiza a través de un método. Por último, al interno de una metodología didáctica, se seleccionan las herramientas y los recursos más adecuados para abordar los objetivos de los aprendices.

Balboni (2014: 27 42-44) divide la metodología didáctica en dos categorías específicas:

1. Las técnicas didácticas, las cuales hacen referencia a los procedimientos que se emplean en general en la enseñanza y, por eso, no se limitan al enseñanza de la lengua extranjera. Las técnicas glotodidácticas se refieren

a las actividades y a los ejercicios que permiten realizar las indicaciones del método in actos didácticos. Téngase presente que actividades y ejercicios difieren bajo aspectos de libertad lingüística que estas técnicas ofrecen a los alumnos. Por un lado, los ejercicios entrenan la lengua de los estudiantes por medio de la repetición, la dramatización, los *pattern drill* y los *cloze test*. Por otro, las actividades dejan libertad al “saber manejar lengua” de los aprendices. De esta manera, se incluyen en esta primera categoría las actividades que desarrollan la actitud de los estudiantes frente la producción escrita de una lengua extranjera. Para alcanzar dicho objetivo, se puede realizar un *brainstorming*, un *spidergram*, un diálogo, un cuento colectivo, una presentación de un tema particular a la clase, un *role taking*, un *role making* y un *role play*.

2. Las metodologías específicas. Estas se refieren a la forma en que se presentan las informaciones. De hecho, por medio de estas, el profesor puede centrarse en diferentes objetos del aprendizaje, a fin de ofrecer diversos modelos de gestión de clase. De esta manera, la oferta didáctica permite apoyarse en metodologías que concentran la relación, las actividades o el contenido.

Las metodologías basadas en la relación permiten una construcción social del conocimiento de los alumnos. Como afirma Tessaro (2002: 3), el activismo pedagógico que caracteriza el entorno de un laboratorio L2 permite a los estudiantes controlar “el sentido de sus aprendizaje, puesto que generando lengua actúan en concreto y “produciendo” saben a dónde quieren llegar y porque.”

El empleo de una didáctica basada en el aprendizaje colaborativo permite a los alumnos construir una competencia de carácter global a través de la comparación de las hipótesis y del aporte del profesor, el cual contribuye con nuevas informaciones y clarifica las dudas que surgen del trabajo de colaboración. En concreto, una metodología cooperativa se adapta perfectamente a la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera y a un contexto de laboratorio, ya que su entorno permite basarse en un método comunicativo. Howatt (1984: 279) explica que este método “se centra en las habilidades que el hablante extranjero debe poseer para promover y mantener un intercambio comunicativo”. De este modo, esta estrategia metodológica permite a los alumnos elaborar sus propias hipótesis y convertirlas en *performance*. Balboni (2014:

42-43) analiza la metodología de la mediación social y la define como una “fecundación recíproca de las intuiciones y de las ideas”.

Por lo tanto, la enseñanza del italiano incluye varias actividades de carácter cooperativo, por ejemplo la producción de textos colectivos, de periodicos de clase o, más simplemente, la realización de un *brainstorming*. En este sentido, el elemento tecnológico juega un papel clave, sobre todo porque crea placer en el aprendizaje. En efecto, el empleo de las tecnologías didácticas permite un *continuum* de la experiencia del laboratorio, incluso fuera del ámbito escolar. Hoy en día, las nuevas tecnologías condicionan la comunicación cotidiana de los estudiantes, los cuales pueden *keep in touch* por medio de servicios de mensajería instantánea. De esta forma, estas herramientas tecnológicas representan un verdadero recurso didáctico, puesto que los aprendices tienen la posibilidad de beneficiar del intercambio de informaciones a cualquier hora del día y, por consiguiente, continuar la experiencia de aprendizaje cooperativo incluso al final de las horas del curso.

Como consecuencia, es fundamental entender de qué manera los aprendices pueden generar conocimiento a través de la red. De hecho, el saber es accesible y compartible por medio de *forum* (creados por los profesores o por los mismos alumnos), *Skype*, *Whatsapp*, *Messenger*, etc. De este modo, elementos de novedad amplían el contexto del laboratorio. Esto permite a los profesores evolucionar la acción didáctica en una acción educativa, la cual también tiene en cuenta de la dimensión extra-escolar de los estudiantes.

Así, pues, por todas las razones antes expuestas, las nuevas tecnologías afectan la elección del método didáctico. En tal sentido, por ejemplo, el profesor puede actuar a través de *brainstorming* colectivos, o sea crear lluvias de ideas que puedan facilitar el intercambio de opiniones para abordar y resolver problemas. Antes de empezar la actividad, se separa la clase en grupos de tres estudiantes. Los profesores evalúan los parámetros para una subdivisión coherente y cohesionada de los grupos de trabajos. Por una parte, hay profesores que prefieren dividir los alumnos por competencias, o por tipos de inteligencia o por objetivos en común y, por otra, hay quien prefiere separar casualmente los alumnos. Así pues, la actividad empieza con la elaboración de un mapa conceptual por parte de cada grupo. Para tal efecto, en cada agrupación, los estudiantes pueden desempeñar papeles diferentes. De este modo, los profesores utilizan recursos informáticos que permiten una realización simplificada de la actividad. En este sentido, cada grupo dispone de un escritor y de dos consejeros –

interventores, mientras que el profesor sólo se mueve entre los pupitres para prestar apoyo, sin actuar de forma invasiva en el trabajo de los discentes.

Por lo que concierne las actividades de escritura colaborativa, estas representan un ejemplo de tareas que combinan logros de clase y trabajos para hacer en casa. De hecho, los alumnos redactan los temas de los textos colectivos en clase y, por medio de la red, siguen trabajando fuera del entorno escolar. A este respecto, por ejemplo, la clase puede dedicar todo el período del curso de lengua a la elaboración de textos con objeto de crear un obra colectiva para fin de curso. Como afirma Balboni (2012: 128), estas actividades ofrecen “tiempos creativos bien definidos y estructurados”. De esta forma, estas prácticas colaborativas permiten desarrollar y potenciar, por un lado, las habilidades personales y grupales y, por otro, el saber crear lengua del alumnado. Estas experiencias mantienen y acrecen el placer en el aprendizaje. En efecto, la motivación es alta puesto que cada estudiante escucha divertido las elaboraciones textuales de los otros grupos.

En una situación de laboratorio de itaL2, los aprendices extranjeros colaboran a la construcción de textos a través de sus interlenguas. Si asumimos que, como se ha dicho, la producción de textos cooperativos puede durar todo el año escolar, entonces es posible tratar diferentes fases de la interlengua del alumno. Por ejemplo, al final del curso los aprendices tienen la posibilidad de revisar sus propias elaboraciones, de modo que puedan analizarlas junto con el profesor. De esta forma, la obra colectiva permite a los estudiantes volver sobre sus progresos en el aprendizaje de la lengua. De este modo, el alumno percibe que existen diferentes fases que caracterizan el sistema lingüístico de su segunda lengua y, por consiguiente, se da cuenta de todo lo que ha aprendido. Así pues, descubrir que se ha memorizado algo sirve a los aprendices para generar nueva motivación.

De lo anteriormente expuesto, se entiende que la dimensión relacional juega un papel importante en un contexto de laboratorioL2. Este espacio de aprendizaje trata de recrear situaciones de uso de la lengua mediante actos comunicativos. Un acto comunicativo se refiere a los componentes pragmáticos mínimos de la comunicación que un hablante nativo emplea para realizar sus logros mínimos de uso de la lengua (presentarse, saludar, agradecer). Esto significa que el profesor se fija el objetivo de ofrecer su asistencia a los aprendices extranjeros en la construcción de una competencia comunicativa. El concepto de *communicative competence* pertenece a Hymes (1972) que, por medio de sus estudios, desarrolla el aporte chomskiano de *linguistic*

competence. La competencia comunicativa de Hymes trata la lengua de modo dinámico, ya que desvía la atención del enunciado a la situación, se centra en los participantes, en la intención comunicativa, en el contenido del mensaje, en los canales y en el registro. De la misma manera, Hymes afirma que el sólo conocimiento formal del lenguaje no es suficiente para participar a una situación comunicativa. De hecho, los hablantes tienen que saber adaptarse a cada evento social en los que participen. De esta forma, el conocimiento de las reglas de uso de la lengua en diferentes contextos socioculturales consente a los hablantes adquirir habilidades para cambiar de actitud y, en otras palabras, permite ser camaleónicos.

Las afirmaciones anteriores sugieren que una estrategia didáctica de tipo colaborativo genera un sistema autopoietico, en particular en un contexto de laboratorioL2 donde los estudiantes introducen siempre nuevas informaciones de sus propios eventos lingüísticos. La palabra autopoiesis viene de las voces griegas *auto* y *poiesis* y hace referencia a la capacidad de auto-reproducción de un sistema. Como explica Minichiello (1995) esta forma de considerar el aprendizaje se deriva de “la separación del sistema hombre – entorno y, por tanto, de la relación entre ‘sí mismo’ y ‘el otro de sí mismo’; de este modo la relación didáctica se basa en el principio del imprevisible y, por consiguiente, se concreta como proceso no-lineal”.

Lo que quiere decir Minichiello, es que los estudiantes siempre introducen elementos novedosos al curso de lengua: *inputs* que provienen de fuera y que se analizan y discuten en el laboratorio.

Una didáctica que se fundamenta en la epistemología constructivista tiene cabida en el laboratorio² de Fabbri y Munari. El concepto de epistemología proviene del griego y se traduce por estudio del conocimiento científico. Esta noción del conocimiento hace referencia a las investigaciones críticas que rodean los métodos lógicos de la ciencia (observación, experimentación y deducción).

Fabbri y Munari (1994: 239-251) introducen los elementos fundamentales de una actividad propuesta por un laboratorio de epistemología operativa y A. Munari (1994) analiza sus características:

a) Manejo práctico de los *inputs*

² El Leo nace a los principios de los ochenta haciendo referencia a la Psicología Cultural y a las ideas de Piaget. Por medio de actividades prácticas y una experimentación activa, el *laboratorio di epistemologia operativa* produce conocimiento a través de la acción y tiene como objetivo la toma de conciencia de los aprendices. Fundamental es el recurso a la metáfora y a la exploración simultánea de diferentes niveles de la realidad. Esta herramienta formativa permite, pues, desarrollar la competencias básica del ‘aprender a aprender’.

El profesor asiste a los alumnos en la codificación de los mensajes, por ejemplo en solucionar dudas sobre el significado de palabras que comprometen la comprensión global de un texto. Con respecto a este, Balboni (2006: 46) afirma que “la codificación profunda es más a nivel semántico que sintáctico, lexical que gramatical – pero el léxico tiene significado (y por consiguiente se almacena en la memoria semántica) únicamente cuando está dentro de un texto (pues no en una lista) y de un contexto”.

Por lo tanto, la acción de los aprendices y también de los profesores consiste en la observación, la comprensión y la interpretación de *inputs* diferentes en contextos situacionales significativos, que tengan sentido para los alumnos. Esta fase de decodificación de los datos puede incluso combinarse con operaciones de transcodificación. Esta operación es una de las técnicas más empleada para guiar y averiguar la comprensión de los estudiantes: por ejemplo el acto de mimar lo que se oye.

b) Operaciones esenciales de un proceso didáctico

El profesor que promueve la lengua italiana en un laboratorioL2 tiene que ver con diferentes tipologías de alumnos y, por eso, diversas necesidades sociales y culturales. En efecto, en un entorno de laboratorio los procesos didácticos tienen que adaptarse al contexto de aprendizaje y, por consiguiente, puede pasar que el profesor se vea obligado a cambiar – intercambiar los procesos sobre la marcha. De este modo, para maximizar el aprendizaje de los alumnos, el profesor selecciona los procesos prácticos y teóricos más adaptos al contexto de un laboratorioL2. Además, como explicado antes, el empleo de las nuevas tecnologías facilita y estimula el placer por el aprendizaje. Por medio de la red, los profesores pueden crear materiales didácticos que apoyen el aprendizaje de los estudiantes.

c) Ofrecer más soluciones

Un laboratorio de epistemología operativa es una plataforma de aprendizaje flexible. El profesor propone actividades adaptadas para las exigencias de los estudiantes, de esta forma los estudiantes siempre tienen a disposición material auténtico y diferenciado. Las actividades ofrecidas deben dejar más soluciones al alumno y no una única opción.

d) Desplazamiento cognitivo

El profesor proporciona nuevos conocimientos, así que el alumno pueda poner en crisis sus viejos saberes. De esta manera, es posible alimentar el deseo para el descubrimiento del nuevo. Por medio de un esquema didáctico constructivista, el profesor emplea el método que se basa en la teoría de la Gestalt (globalidad, análisis y síntesis). En el

proceso de globalidad se hace referencia a los conocimientos previos para que los alumnos tomen conciencia que existen diferencias con los esquemas mentales ya existentes. Durante el análisis, los aprendices tentan crear esbozos de hipótesis para reflexionar sobre la lengua y, finalmente, a través de una síntesis se puede elaborar una evaluación final que permite colmar las lagunas del contexto mental pre-existente.

e) Mantener una correcta distancia

Se refiere a la ZDP definida por Vygotskij (1934) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

En concreto, la adquisición exige la realización de determinadas actividades mentales y, por lo tanto, el profesor debe tener mucho cuidado con el anticipar los conocimientos, de modo que pueda evitar crear un aprendizaje temporal. En conclusión, las habilidades de un laboratorioL2 no pueden colocarse más allá de las competencias de los aprendices y tampoco pueden coincidir con sus conocimientos. De ahí, de acuerdo con el pensamiento vygotskyano, la oferta didáctica requiere habilidades que se sitúan un poco por encima de las competencias de los estudiantes, a fin de ofrecer un aprendizaje de calidad.

f) Diferentes niveles de interpretación

El contexto de laboratorio permite a los alumnos aprender a través de varios métodos y situaciones y, de esta forma, facilitar la condivisione de diferentes puntos de vista. Sirva de ejemplo la *Jigsaw Classroom*³, un método de aprendizaje colaborativo que permite una relación de *scaffolding*⁴ entre los estudiantes. Este método se caracteriza sobre todo por conferir al laboratorioL2 y a sus actividades un enfoque interdisciplinario, o sea permitir la colaboración de profesores de diversas disciplinas en la construcción del objeto de estudio.

Además, otra forma de garantizar la condivisione de las ideas en un entorno de laboratorioL2, es recurrir al empleo de una metodología didáctica lúdica basada en el aprendizaje significativo. Por medio de juegos didácticos, el profesor puede facilitar los

³ El Jigsaw consta de tres fases: *training* preparatorio, ejecución cooperativa y evaluación individual.

⁴ El término inglés se traduce por la palabra andamiaje. De hecho, el proceso hace referencia a las estructuras de apoyo didácticos creadas por el profesor, los compañeros más expertos y las tecnologías. El profesor elimina las facilitaciones de manera gradual, con miras a acercar el alumno hacia un aprendizaje autónomo y responsable.

dialogos auténticos entre nativos extranjeros. El *role play* es un ejemplo de actividad que permite a los alumnos estimular el lenguaje por medio de un libre intercambio comunicativo. De hecho, durante un simple juego de rol el estudiante se olvida que su fin es un ejercicio lingüístico y se siente libre de debatir, argumentar y proponer temas.

g) Valencias metafóricas

Las actividades de un laboratorio miran desarrollar las competencias operativas de los aprendices y incluso activar sus procesos cognitivos, a través de experiencias lejanas y heterogéneas. De esta forma, teniendo en cuenta las viejas experiencias, los estudiantes pueden construir nuevas experiencias y desarrollar un aprendizaje de tipo significativo.

h) Relación que cada estudiante tiene con su saber

Como se ha dicho, en un laboratorio cada aprendiz puede construir su saber por medio de la interacción de procesos retroactivos y proactivos, o sea de reflexiones en acción. Fabbri y Munari (http://www.lableo.it/epistemologia_operativa.html) afirman que:

un laboratorio de Epistemología Operativa centra su atención en los procesos, en la evolución de los comportamientos, en los cambios en acción, en la elaboración de estrategias, en los cambios de aptitud, en la sustitución de los paradigmas, en las reformulaciones teóricas y en cualquier forma de duda que constituye nuestro modo de conocer y aprender. Poner la atención en este percurso significa permitir la toma de consciencia de los alumnos. De hecho ellos pueden darse cuenta del modo en que están aprendiendo y de la cualidad de sus aprendizaje (no de la cantidad). Nadie nos dijo: “cuidas tus comportamientos durante tu aprendizaje”, porque siempre nos preguntaron: “¿qué aprendiste hoy? ¿Cuánto aprendiste hoy?” (Fabbri y Munari http://www.lableo.it/epistemologia_operativa.html)

Es necesario recalcar las peculiaridades de las actividades lúdicas de un laboratorioL2. Balboni (2006: 254) define este elemento didáctico como un “actitud” hacia el aprendizaje y permite distinguir este método de uno puramente operativo. De hecho, las actividades de juego crean aprendizaje espontáneo ya que, en los juegos, la habla de los alumnos tiene un propósito real. De esta forma la motivación es alta, tal como la atención. En efecto, los estudiantes saben que para participar a un juego es necesario conocer las reglas, así que se centran en el éxito de las actividades y no les importa fallar en la lengua. Por medio de un actitud lúdica, el profesor puede

enmascarar los ejercicios estructurales en forma de actividades que intentan interesar a los alumnos. De este modo, el profesor ejerce el rol de espectador y árbitro de los diálogos auténticos entre los estudiantes, de hecho su papel es fundamental para mejorar las comunicaciones que tienen éxito y para ofrecer apoyo en caso que se presenten impedimentos en los intercambios de informaciones.

En conclusión, como afirma Montefusco (2015: 16) la didáctica de laboratorio es “funcional y eficaz para el aprendizaje de conocimientos-habilidades-competencias, un conjunto que se basa en el saber-saber hacer-saber ser”.

En este apartado se han analizado las características de un laboratorio y, más específicamente, de un laboratorioL2. El entorno didáctico ha sido descrito como un lugar mental y físico, en que el aprendizaje puede realizarse mediante el empleo de la cooperación y de un aptitud lúdica. En el detalle, se han destacados los elementos esenciales del laboratorio de epistemología operativa de Fabbri y Munari y, por consiguiente, las peculiaridades de sus actividades. Con el fin de practicar una didáctica específica de laboratorio por nativos rumanos, en el apartado 5.1 se ejemplifican algunos métodos de aprendizaje.

Capítulo tres

El estudio

3.1 Objetivo de la investigación lingüística propuesta

El análisis de las muestras tiene como objetivo individuar qué dificultades afectan las interlenguas de un grupo de estudiantes rumanos durante sus procesos de aprendizaje hacia el aprendizaje de la lengua italiana. Por consiguiente, la investigación permite establecer cuáles son los errores más frecuentes de los alumnos y ofrecer un percurso didáctico que pueda favorecer la evolución de la interlengua. En consonancia con este objetivo, el capítulo cinco se desarrolla alrededor de las mayores dificultades de los alumnos, las cuales permiten pensar en prácticas específicas para una didáctica de laboratorio de itaL2.

Desde una óptica comparativa, el primero capítulo se dedica analizar de forma global el sistema del rumano de variedad dacorumana frente al italiano. La comparación entre los sistemas ha permitido entender por qué a lo largo de los siglos estas dos lenguas de la fenomenología lingüística así similar han desarrollado reglas de lengua diferentes. De esta forma, las construcciones comparativas permiten dedicarse al origen de los errores y a las interferencias - afinidades entre las lenguas. De hecho, es posible reconocer los transfer negativos y positivos que caracterizan una específica etapa de la interlengua de los alumnos. Se habla de transfer negativo cuando durante el proceso de transferencia de la L1 a la lengua meta ocasiona un error y de transfer positivo cuando, por el contrario, la L1 facilita el nuevo aprendizaje. Galindo Merino (2009 421–441) afirma que para considerar significativa un análisis comparativo en el campo de la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) esta tiene que destacar la influencia de la L1 en la perpetuación de ciertos errores, posiblemente por la ausencia de determinadas estructuras como consecuencia de la distancia o de las divergencias interlingüísticas entre la L1 y la L2.

Debido a un análisis detallada de los escritos de los rumano-hablantes, es posible catalogar los errores por diferentes tipologías de procesos de adquisición:

- a) Procesos intralingüísticos o de desarrollo, o sea interferencias que tienen origen en la L2.
- b) Procesos interlingüísticos, o sea interferencias debidas a la L1 o a otras lenguas.

c) Combinaciones entre los dos procesos.

Además, el corpus dispone de escritos de estudiantes de Moldavia. De ahí, es posible medir si hay diferencias significativas entre los errores de los alumnos rumanos y moldavos. Sin embargo, el objetivo de esta comparación no es lo de aclarar si la variación moldava pueda considerarse lengua o sólo una variación del dacorumano. Esto porque, por una parte, el corpus no ofrece bastantes documentos de estudiantes moldavos para una comparación y, por otra parte, porque debatir sobre un asunto de política lingüística no es el objetivo de este estudio. Pero, en cambio, es posible averiguar si los errores de los alumnos moldavos coinciden con los de los estudiantes rumanos.

Este análisis lingüístico nace de mi experiencia de 5 meses de práctica universitaria como profesor de italiano L2 en el instituto "L. Luzzatti" de Mestre. El presente estudio valoriza el trabajo hecho con los estudiantes y tenta proporcionar una contribución a la enseñanza.

Durante mi práctica, me he dado cuenta de que no existe suficiente material que trate las dificultades lingüísticas de los estudiantes rumanos en un aprendizaje de italiano L2. Esto significa que hay profesores de lengua que no saben como asistir a las dificultades de los estudiantes de lengua rumana presentes en las clases. Además, el lenguaje de la escuela (Italstudio) es diferente de la lengua que los aprendices emplean con los compañeros. Esto significa que, sin una adecuada asistencia, el alumno rumano encuentra dificultades de comprensión lingüística en disciplinas de estudio y, sin duda, los estudiantes tienen que emplear más recursos y tiempo de los colegas italianos. La consecuencia de esta condición de aprendizaje pone en riesgo la motivación del estudiante, puesto que la mayoría de las veces coincide con un aumento del filtro afectivo.

A través de este estudio, el alumno puede reconocer sus errores entre los presentados en el corpus y, de este modo, tomar conciencia del origen de su propia dificultad y, por consiguiente, tentar no cometer más las falta. De esta forma, se propone permitir al alumno rumano estar consciente de las peculiaridades de su propia interlengua y crear las situaciones para que esta evolucione es sus etapas sucesivas. Sin embargo, esta puede ser incluso una posibilidad para los profesores de lengua para tomar conciencia de qué procesos afectan el desempeño de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por medio de los resultados obtenidos de este análisis, los profesores pueden trabajar directamente sobre las dificultades de los

estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más rápido, a fin de crear un método de trabajo personalizado, hecho a medida para los estudiantes del idioma rumano.

3.2 Oferta formativa del instituto “Luzzatti”

El IIS Luzzatti de Mestre ofrece a los aprendices la posibilidad de elegir entre diferentes ámbitos de estudios, por ejemplo profundizar el conocimiento de disciplinas de ámbito industrial o de las que hacen referencias al área económica-comercial. Puesto que el alumnado extranjero caracteriza en gran medida la pregunta didáctica del instituto, el colegio proporciona clases extra de lengua italiana por la tarde. A tal fin, es imprescindible la presencia de un profesor de italiano L2, o sea de alguien que ofrezca una asistencia diferente de lo que pueda proporcionar un simple profesor de italiano. Por esto, desde hace dos años, el colegio está colaborando con la Universidad Ca’Foscari de Venecia. De hecho, gracias a la cooperación entre las dos instituciones, los aprendices universitarios que quieren avanzar en el mundo de la glotodidáctica pueden experimentar el trabajo de profesor.

Durante una práctica universitaria, el aprendiz tiene la ocasión de gestionar grupos de estudiantes extranjeros en docencia o en docencia compartida con un profesor de italiano o con otro aprendiz universitario.

3.3 Problemas encontrados en la selección de los elaborados de los estudiantes

A la hora de identificar qué muestras podrían incluirse en el corpus del estudio, se ha presentado la delicada cuestión de los escritos de los aprendices moldavos con ciudadanía rumana. De hecho, la duda que surge es la siguiente: ¿se han que analizar las muestras de los estudiantes moldavos al igual que las de los estudiantes de Rumanía?

Ante todo, los estudiantes moldavos que han participado al estudio han confirmado que han podido recuperar la ciudadanía por efecto de la ley rumana. En efecto, como explica el *Ministerul Justiției Autoritatea Națională Pentru Cetățenie* por medio del art. 11, “las personas que perdieron su ciudadanía rumana antes del 22 de diciembre de 1989 y los descendientes de su primer y segundo grado pueden solicitar la ciudadanía”.

Es necesario recalcar que este análisis no trata de profundizar temáticas lingüísticas de política social, sino que intenta presentar qué peculiaridades afectan los

procesos de aprendizaje de los estudiantes rumanos en un aprendizaje de la lengua italiana. A fin de obtener un corpus de muestras el más homogéneo posible, se ha decidido establecer algunas reglas de selección. El resultado es que los factores que se han considerado para la elección de los escritos de los alumnos de origen moldava con ciudadanía rumana han sido dos:

1. La edad de los estudiantes.
2. El tiempo que los alumnos moldavos han pasado en el estado rumano.

A partir de la edad media de los aprendices nacidos en Rumanía que se han seleccionado para el análisis lingüística, se ha decidido tener cuenta sólo de los alumnos moldavos con procedencia rumana nacidos en el 1998 y al menos un año de vida pasado dentro de los límites rumanos. Esta disposición autoimpuesta permite la inclusión de las muestras de cuatro estudiantes de procedencia moldava con ciudadanía rumana.

3.4 Situación y tiempo de realización de las pruebas

Las pruebas de italiano fueron realizadas por los alumnos en el laboratorio de italianoL2 y fueron entregadas por mí o por mis compañeros de Universidad. Para realizarlas, los alumnos dedicaron 50 minutos de la clase de itaL2. En cambio, las pruebas de historia fueron realizadas en las clases de pertenencia de los estudiantes. Además, ha sido posible el acceso al archivo de los datos del colegio Luzzatti detrás del consentimiento de la directora, la cual ha permitido la selección del material que se ha incluido en el corpus del estudio. A fin de mantener la privacidad de los estudiantes rumanos, no se han divulgado los autores de las muestras.

3.5 Diferentes tareas, diferentes performance lingüísticas

En el corpus del estudio aquí presentado se agrupan dos diferentes asignaturas, por una parte las pruebas de italiano (apartado 3.8), por otra las de historia (apartado 3.9). La agrupación sirve para determinar qué rol tiene una asignatura en el uso formal de la lengua de los estudiantes. De hecho, es posible que una disciplina de estudio como la historia pueda afectar la relación que el estudiante tiene con la lengua durante el acto de la prueba.

En las pruebas de historia la lengua italiana actúa como vehículo para alcanzar resultados. De ello se deduce que es probable que los alumnos se centren más en el contenido que en la forma. Hay siempre que tener en cuenta que la mayoría de las

muestras pertenece a estudiantes que aprendieron y siguen aprendiendo el italiano por medio de su tradición oral, de situaciones comunicativas y de medios de comunicaciones de masas. Eso significa que los alumnos realizan un gran esfuerzo para transformar los sonidos que asimilaron con la escucha en palabras.

Pués, durante las pruebas de historia, el estudiante tiene más cuidado con el contenido que con el aspecto formal de la lengua. Sin duda, la transición de la lengua oral a la lengua escrita provoca dificultades a los alumnos extranjeros y, asimismo, muchos textos dejan con la percepción que el estudiante esté contando en voz alta las informaciones que aprendió. Este aspecto tiene que ver, sin embargo, incluso con la dificultad de poner por escrito contenidos complicados. Debido a este, el aprendiz busca el camino más corto y se apoya en las formas y estructuras de su lengua coloquial.

Además, el aprendiz extranjero aprende la lengua sobre todo a través de la interacción con los compañeros de la escuela. ¿Cómo la relación entre las generaciones más jóvenes puede incidir en la evolución de la interlengua de un alumno extranjero? Esta pregunta merecería análisis de muestras y profundizaciones que en este estudio no se contemplan. A pesar de esto, a fin de entender los procesos que podrían afectar los alumnos durante las pruebas, se puede mencionar la cuestión de específicas categorías de palabras que van cediendo cada vez más el paso a otras. De hecho, hoy en día, por ejemplo, sobre todo los jóvenes sustituyen las palabras y las expresiones que perciben como áulicas por extranjerismos más cercanos al lenguaje de los grupos juveniles. De hecho, las nuevas generaciones prediligen el lenguaje informático, lo que se escucha sobre todo por medio del *web*, a lo que se habla a la escuela. Esto porque, como se ha ya explicado en el apartado 2.1, el lenguaje de la escuela es abstracto y, por consiguiente, no puede ser usado para crear reales situaciones comunicativas. Ejemplo claro de lengua de la red es lo empleado por los usuarios de *Youtube*, mejor conocidos entre los navegantes como *Youtuber*. Por ejemplo, esta no presta de seguro atención a la estructura sintáctica de la lengua, sino que está basada en la economía lingüística. André Martinet (1955) explica los principios de la economía lingüística y afirma que es natural por el ser humano tentar reducir al mínimo su sistema de lenguaje para obtener un “mejor resultado funcional” con el “menor esfuerzo posible”. Otro ejemplo es la categoría de los verbos denominales que deben sus existencias por los préstamos de otras lenguas. De esta forma, es fácil que se oiga “*ti ho whatsappato*” en lugar de “*ti ho scritto un messaggio sull’applicazione Whatsapp*”. Las evoluciones lingüísticas se

deben al carácter variable de cinco de nueve partes del discurso de la lengua italiana: artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo.

En las pruebas de italiano, los estudiantes rumanos han transformado sus propios pensamientos lingüísticos en forma escrita. Esta es la motivación por la cual estas pruebas permiten analizar las dificultades desde la raíz: permite descubrir el origen de las sombras del aprendizaje. Del mismo modo, las prácticas que requieren el conocimiento de datos objetivos representan un buen método para evaluar el conocimiento de la lengua. Sin embargo, a pesar de ello, este tipo de tarea coincide muchas veces con estrategias de estudio mnemónico. Sin duda, por un lado, estas sirven para lograr un resultado a corto plazo, lo que puede ser, por ejemplo, la nota de una asignatura, pero, por otro, no tie

nen cuenta del proceso de asimilación de las informaciones y de las formas lingüísticas empleadas por el aprendiz. Además, una prueba puede siempre representar un momento estresante para los alumnos, incluso para los más preparados. De ahí que, una prueba que exige específicos conocimientos afecta el filtro afectivo de muchos estudiantes extranjeros. Por lo tanto, es probable que el aprendiz realice errores lingüísticos que en otras ocasiones no cometería.

En suma, el objetivo de estas pruebas es doble: por una parte controlar aspectos concretos empleados en la composición libre (uso del pasado, formación de palabras, oraciones condicionales, etc.) por otra comparar los errores de una disciplina de estudio.

3.6 Individuación, metodología de las análisis y clasificación de las muestras

El corpus lingüístico que se ha examinado incluye 38 muestras de 15 estudiantes de diferente sexo, edad (edad media 19 años) y ámbitos de estudio. Con respecto, más concretamente, a las asignaturas en las que se ha decidido referirse, el estudio incorpora 26 temas de italiano y 12 pruebas de historia.

Cada texto se ha analizado de manera aislada con el propósito de descubrir las mayores dificultades escritas de los aprendices rumanos. Para analizar las habilidades lingüísticas escritas de las interlenguas de los estudiantes, se han tomado en consideración los ámbitos de la sintaxis y de la morfología de la lengua. Además de eso, se han señalado ejemplos de reiteración, o sea de las palabras que se repiten al

menos tres veces en los textos de los aprendices. Esto para entender qué términos crean mas complicaciones a los alumnos extranjeros en la búsqueda de los sinónimos.

Con respecto a las muestras de los estudiantes moldavos de procedencia rumana, se ha decidido revisarlas después de las de los compañeros de Rumanía, sea en las pruebas de italiano sea en las de historia. De este modo, ha sido posible crear elementos de comparación entre los dos tipos de muestras.

La categorización de los errores se basa en los estudios lingüísticos comparativos de Harieta Topoliceanu (2001 243-255), de Doina Condrea Derer (1973) y de Sonsoles Fernández (1997 64-235).

Esta investigación tiene el objetivo de analizar las muestras de los alumnos de la categoría gramatical con contenido más amplio, el discurso, hasta los elementos más pequeños dotados de sentido independiente: morfemas y fonemas. De ahí que se han considerado los siguientes niveles lingüísticos:

- **Coherencia discursiva**
- **Morfosintaxis**
- **Semántica léxica**
- **Morfología verbal y nominal**
- **Ortografía y fono-ortografía**
- **Error por geminación y degeminación consonántica**
- **Casos aislados debidos a la interferencia del rumano**
- **Hapax**

Por lo que concierne la metodología del proceso del análisis del error, se toma referencia en el trabajo de Sonsoles (1997 49), el cual identifica cinco fases de evaluación:

- a) Identificación del error en su contexto
- b) Clasificación
- c) Descripción
- d) Explicación
- e) Valoración de la gravedad

Después de haber colocado los errores en seis diferentes ambitos principales, se toma en consideración la idea de error evolutivo de modo que se puedan distinguir la raíz de dichos errores. El apartado 3.6.3 ofrece una clasificación del error evolutivo.

3.6.1 Clasificación de los errores por ámbitos lingüísticos

A través del análisis de las muestras, es posible categorizar los errores más frecuentes de los aprendices por ámbitos lingüísticos. Corder (1971) hace referencia a las características de la interlengua y se centra sobre todo en la noción de dialecto idiosincrático. Por eso, él redimensiona el concepto de error y explica que las frases idiosincráticas de los aprendices extranjeros no pueden considerarse desviadas:

I suggest it is misleading to refer to the idiosyncratic sentences of the second language learner as *deviant*. I also suggest that it is as undesirable to call them erroneous as it is to call the sentences of a child *erroneous*, because it implies wilful or inadvertent breach of rules which, in some sense, ought to be known. My principle reason for objecting to the terms *error*, *deviant*, or *ill-formed* is that they all, to a greater or lesser degree, prejudge the explanation of the idiosyncrasy. If, then, we call sentences deviant or erroneous, we have implied an explanation before we have ever made a description. (Corder 1971 150-151)

Como afirman Balboni y Coonan (Meal videolección 5), es preciso tener siempre presente que “algunos errores no son ‘culpa’ del estudiante, sino que pertenecen a precisos estadios de la interlengua. Por eso, se deben tratar los errores como ‘espías’ del estadio de un estudiante más que como efectos de la interferencia de la lengua materna o como una falta de aplicación al estudio”.

Por consiguiente, las ‘espías’ encontradas en el análisis de las muestras caracterizan específicas etapas de las interlenguas de los aprendices. Para facilitar la interpretación del análisis, se ha decidido agrupar los errores por categorías gramaticales. De esta manera, las clasificaciones de los errores pueden representar una herramienta lingüística para los profesores que tienen que facilitar el aprendizaje de aprendices rumanos. De hecho, por medio de los resultados obtenidos, es posible comprender el origen del error. Esto permite a los profesores presentar un producto didáctico adaptado a las necesidades lingüística del alumnado rumano, de forma que se pueda ofrecer una asistencia personalizada a los estudiantes rumanos y permitir una evolución natural de las interlenguas.

3.6.2 Concepto de error

El error es la diferencia entre la producción de un aprendiz y una correspondiente producción reconocida apropiada por un nativo hablante. Para el análisis de las muestras se considera también el error en sus aspectos básicos:

1. Omisión (falta de elementos lingüísticos).
2. Adición (material lingüístico innecesario).
3. Sustitución (uso de elementos diferentes).
4. Inversión (alteración de la estructura sintáctica).
5. Segmentación (significantes separados hasta los elementos no descomponibles que hacen descubrir relaciones sintagmáticas).

Puesto que una conciencia segmental de la lengua permite una buena manipulación de las palabras, las sílabas y los fonemas, se hace necesario profundizar el concepto de error de segmentación lingüística.

Defior (1996), define la segmentación como “la capacidad para reflexionar sobre su propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas”. A partir de esta definición, a fin de analizar los errores de un estudiante extranjero, se entiende que es fundamental hacer referencia a la unidad mínima de la frase: la palabra. En efecto, cada aprendiz desarrolla aptitudes naturales hacia el sistema del lenguaje ya en fase prenatal y, dependiendo de factores ambientales y relacionales, interioriza, evalúa y actúa con criterios diferentes. El resultado es que cada aprendiz presenta una conciencia diferente sobre el sentido de las palabras (capacidad de identificar las palabras entre la cinta sonora del lenguaje oral), una propia conciencia silábica (habilidad de identificar palabras o segmentos sonoros independientes) y fonológica (habilidad que permite reconocer que el habla está compuesta por sonidos diferentes).

3.6.3 Concepto de error evolutivo

Para un análisis más profunda, el estudio toma en consideración el concepto de error evolutivo de los aprendices extranjeros. Esto permite entender qué mecanismos actúan los estudiantes rumanos para lograr un objetivo lingüístico (sea directo a un acto comunicacional sea a un logro escolar). El contacto con la segunda lengua, con sus aprendices y sus entornos, permite al nativo hablante desarrollar estrategias comunicativas para participar a actos de habla en L2. Estas estrategias, que organizan los datos lingüísticos según los esquemas mentales del hablante, se denominan

evolutivas puesto que se refieren a etapas estratégicas que hacen referencia a un proceso progresivo en el logro de una situación comunicativa. En el momento en que el aprendiz pondrá en práctica estas estrategias, se originarán los llamado *errores evolutivos*. Entre las estrategias, Andorno (2004: 12) ejemplifica las principales:

1. Simplificación: para evitar las dificultades de algunos elementos/ estructuras lingüísticas, los aprendices omiten o eliminan oposiciones funcionales de la L2. Por ejemplo, se incluyen los nexos consonánticos italianos como /ts/, /sp/, /st/, /sk/ al principio de palabras, la oposición entre sorda y sonora en /t/ vs. /d/, /k/ vs /g/. Andorno (2004: 12) explica que

la cancelación de una oposición funcional entre sonidos no coincide con una inutilización de estos por parte de los aprendices, sino que implica la incapacidad de usar una y otra de modo distintivo. De este modo, un estudiante que elimine la oposición entre /t/ y /l/ pronunciará alternativamente y sin distinción las palabras *lana* y *rana*. (Andorno 2004: 12)

Asimismo, a nivel morfológico, los aprendices pueden cancelar elementos gramaticales libres como artículos, preposiciones, desincencias verbales y nominales y concordancias entre género y número.

Sin lugar a duda, desde el punto de vista del aprendiz, este fenómeno no se desarrolla por medio de un proceso de simplificación del sistema complejo de la L2, sino que, como explica Andorno (2004: 66), haciendo referencia a las etapas evolutivas de la interlengua del alumno, “por medio de una progresiva complexificación de un sistema simple, el sistema que el aprendiz construye poco a poco”.

2. Analogía: el estudiante atribuye estructuras conocidas frente a nuevas estructuras. Eso ocurre debido a una semejanza de dos sistemas lingüísticos y a una inadecuada regularización de flexiones verbales y nominales. Andorno (2004: 12) deja claro que la analogía es un mecanismo fundamental para entender las reglas de la interlengua del aprendiz. Por ejemplo, entre los errores de analogía se incluyen los fenómenos de regularización que reconducen todos los nombres y los adjetivos a la primera clase flexiva (-o, -a, -i, -e) o las formas verbales como *erava*, *finisciuto*, etc.

3. Formación autónoma: el estudiante crea sus propias reglas lingüísticas, las cuales no se originan de estructuras de la L2, sino que pueden coincidir con otras estructuras de la misma L2 o por una interferencia de reglas de la lengua madre o de otras lenguas conocidas. Andorno (2004: 12-13) ejemplifica este proceso por medio de construcciones de valor imperfectivo o de pasado imperfectivo. De hecho, se incluyen en dicho caso, el sistema flexivo de tipo analítico, compuesto sobre todo por el auxiliar ser, y las formas del participio, del infinitivo, del gerundio de la construcción de perífrasis progresivas (*stare* tiempo *presente* + *mangiando* ≠ *siamo mangiando*; *stare* tiempo imperfecto + *andati* ≠ *éramo andati*, *erámo andati*, *eravamo andato*, *era andato*, *era andati*, etc.)

3.7 Análisis de muestras de estudiantes rumanos, composición de lengua italiana

3.7.1. Estudiante 1, número de muestras 2:

3.7.1.1. Coherencia discursiva

3.7.1.2. Morfosintaxis

- **Estructura sintágmatica:** “*d’epoca c’era pure il cinema che ora è chiuso*”.
- **Concordancia:** “*Nel centro di Spinea si trova il comune e la scuole elementari”;
“*E un comune diviso in quartiere*”.*

3.7.1.3. Semántica léxica

- (1) “*Il problema principale sarebbe il bage, ossia la cartella che segna le nostre presenze. Dato che il programa tecnologico non e diviso tra alunni del mattino e quelli del serale, alle ore 17 segna uscita in ritardo, anzichè in entrata. Io propongo di modificare il menu del programa e dividere le classi del mattino da quelle del serale*”.
- **Disponibilidad léxica:** *grande* x3, *penso* x4, *studio* x3, *tecnologia* x3, *città* x3

3.7.1.4. Morfología verbal y nominal

3.7.1.5. Ortografía y fono-ortografía

- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “*Spinea e un comune italiano. E un comune diviso in quartiere ed e molto ricco, nel senso che si trova tutto*”;
“*con tutto il rispetto è il permesso di esprimere i miei principali problema su quello che che riguarda la scuola, proponendo anche delle soluzioni*”
- **Tilde en palabras troncas:** “*Spinea e un comune italiano di 27 mila e 927 abitanti della città metropolitana di Venezia*”; “*Scrivi una mail in qui descrivi la città in cui abiti*”
- **Rasgos fonéticos distintivos entre /kwí/ y /kui/:** “*Scrivi una mail in qui descrivi la citta in cui abiti*”.

3.7.1.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *pocco, programa, messe* (referido a los periodos del año), *parrcheggiata*.

3.7.3.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.7.1.7. Hapax

3.7.2. Estudiante 2, número de muestras 2:

3.7.2.1. Coherencia discursiva

- (1) “Prima di iniziare l’intervista è stato chiesto agli studenti se volevano rispondere alle seguenti domande; l’1,5% non ha risposto e il 54% dei maschi hanno risposto insieme alle femmine che erano il 44,5%”.

3.7.2.2. Morfosintaxis

- **Función de las preposiciones:** “Nel 36% dei casi gli studenti hanno avuto poche informazioni e aiuto dall’ insegnanti”.
- **Pronombres:** “I telefoni sono diventati come qualcosa che non possiamo fare a meno”; “Un’altro motivo per quale la persona sceglie un professionale e quando l’individuo è stato bocciato molte volte e passa da un tecnico ad un professionale”.
- **Concordancia:** “il 54% dei maschi hanno risposto”; “Se ci togliessero il telefono la maggior parte delle persone non saprebbero cosa fare”; “Sui 1074 studenti solo il 27,4% è stato bocciato e il 72,6% sono in regola”.
- **Uso del objeto directo en lugar del objeto indirecto (dativo):** “Su questo argomento si è dettato una percentuale molto elevata sulla mancanza di informazioni di 83%, il 64% non sapeva Ø chi rivolgersi”.

3.7.2.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** tecnologia x4, lavoro x3, informazione x3, persona x4, individuo x3, fare x3

3.7.2.4. Morfología verbal y nominal

- **Desinencia verbal:** “Ma fino a che punto arriveremmo?”
- **Subjuntivo:** “La tecnologia ci ha migliorato la vita però io penso che sta andando troppo avanti”.

3.7.2.5. Ortografía y fono-ortografía

- **Uso de los artículos:** “un’altro”
- **Metátesis:** “Le persone che lavarono in fabbrica”; “La tecnologia ha migliarato la vita dell’uomo?” “La tecnologia ha migliarato la vita dell’uomo fino quasi a cambiarla”.
- **Apócope de “poco”:** “Parliamo un pò dei robot”.

- **/d/ eufónica:** “La tecnologia ti aiuta in molte situazioni difficili, a vederti con le altre persone che magari sono dall’altra parte della Terra e ti porta ad molte alte informazioni”.
- **Consonante vibrante /r/:** “Ti aiuta in molte situazioni difficili a vederti con alte persone che magari sono dall’altra parte della Terra e ti porta ad molte alte informazioni”.
- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “Un’altro motivo per quale la persona sceglie un professionale e quando l’individuo e stato bocciato molte volte e passa da un tecnico ad un professionale”.

3.7.1.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

3.7.3.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.7.1.7. Hapax

- (1) “Su questo argomento si è dettodo una percentuale molto elevata sulla mancanza di informazioni di 83%, il 64% non sapeva chi rivolgersi”.
- **Aliteración:** “gli intervistatari” > intervistati/respondenti.

3.7.3. Estudiante 3, número de muestras 2:

3.7.3.1. Coherencia discursiva

- (1) “Il Novecento è stato molto importante per le persone di oggi, tutti noi, dobbiamo capire e non ripetere gli errori commessi, per non dover assistere ad un’altra strage che grazie alle innovazioni di oggi comporterebbe la distruzione di quasi tutto il pianeta”.

3.7.3.2. Morfosintaxis

- **Uso de los artículos:** “Essa viene chiamata la guerra di trincea, perchè gli scontri avvenivano fra gli soldati nasconsti nelle trincee”.
- **Concordancia:** “Nonostante l’aereo sia una delle scoperte in periodi bui della nostra storia ci portano dei benefici altrimenti irraggiungibili”.

3.7.3.3. Semántica léxica

- (1) “Nonostante l’aereo sia una delle scoperte in periodi bui della nostra storia ci portano dei benefici altrimenti irraggiungibili”.
- **Disponibilidad léxica:** fare x3, dire x4, importante x3, soprattutto x3

3.7.3.4. Morfología verbal y nominal

3.7.3.5. Ortografía y fonografía

- **Uso de los artículos:** “*Per non dover assistere ad un altra strage*”.
- **Rasgo fonético distintivo entre “c’è” verbo ser y “ce” intensificador o complemento:** “*In ambito economico cosa cè di diverso tra periferia e città?*”
- **Adverbio de afirmación “sì”:** “*Questo però con il tempo ha fatto si che la città si restringesse in un centro agglomerato e tutt’intorno le periferie, considérate come il resto. Il resto viene interpretato come la parte più brutta di una città*”.
- **Metátesis:** “*Il resto viene interpretato come la parte più brutta di una città*”.

3.7.3.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *soprattutto, sageza, rissanare, agregato, bellezza, agglomerato, viaggiare, mette (destinos), irraggiungibili, comme accenato, ripetere, interpretato.*

3.7.3.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) “*La guerra inizia a causa di un serbo che assasina il príncipe Ferdinando*”
>*assassinare/a asasina.*

3.7.3.7. Hapax

3.7.4. Estudiante 4, número de muestras 1:

3.7.4.1. Coherencia discursiva

3.7.4.2. Morfosintaxis

- **Pronombres:** “*Mi trovo bene con lei, posso raccontargli tutto*”; “*L’única cosa a cui sgarro*”.

3.7.4.3. Semántica léxica

- **Expresiones relacionadas al lenguaje oral:** “*Cara mamma, ti chiederai il perchè, beh te lo spiego súbito. L’anno scorso mi sei stata dietro e mi hai fatto da supporter*”; “*Sono un pò piccoli di mentalità*”.
- **Disponibilidad léxica:** *fare x5, dire x3*
- **Redundancia pronominal debida al lenguaje oral** “*Sto con lei perchè mi trovo bene con lei*”.

3.7.4.4. Morfología verbal y nominal

- **Desinencia verbal:** “*Fin dalla prima elementare, i maestri ti chiamarono a scuola per parlarti del mio atteggiamento*”.

3.7.4.5. Ortografía y fonografía

- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “*Sai che e una delle cose piu importante per me*”.
- **Duplicación fonosintáctica y univervación:** “*Apparte gli scherzi, è grazie a te se oggi vado bene a scuola*”;
- **Nexo consonántico <ng>:** “*Piagevo sempre*”
- **Tilde en palabras troncas:** “*Ogni motivo era buono per litigare con te, pero grazie a tutto ciò*”; “*L’Esmeralda è tra le piu piccole*”; “*piu importanti*”; “*cosi imparo a ballare*”.
- **Apócope de “poco”:** “*Con i compagni diciamo che mi sento un po fuori luogo*”; “*Sono un po più matura di loro*”.
- **Uso de los artículos (influencia del lenguaje oral, artículo antes nombres propios):** “*Certamente ci sono eccezioni che confermano la regola, come per esempio l’Esmeralda*”; “*L’Esmeralda è tra le piu piccole*”.

3.7.4.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *cosichè.*

3.7.4.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.7.4.7. Hapax

3.7.5. Estudiante 5, número de muestras 1:

3.7.5.1. Coherencia discursiva

- (1) “*Noi siamo infinite possibilità, portando ogni giorno una maschera che per gli altri possiamo sembrare felici*”.

3.7.5.2. Morfosintaxis

- **Función de las preposiciones:** “*Per la legge, siamo tutti eguali, indipendentemente dalla razza, della religione, sesso, lingua ecc*”.
- **Pronombres:** “*Questi caratteristiche gli troviamo*”.
- **Artículo partitivo:** “*Uno dei questi è Giovanni*”.
- **Concordancia:** “*Questi caratteristiche*”.

3.7.5.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** *cose x3, vita x3, dovere x3, dire x4*

3.7.5.4. Morfología verbal y nominal

3.7.5.5. Ortografía y fonografía

- **Univerbación:** “*occorre essere al meno in due*”.
- **Metafonía:** “*Podarsi*”.

3.7.5.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *diffendere*.

3.7.5.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- “*occorre essere al meno in due*” > “*E nevoie de cel puțin doi*”.

3.7.5.7. Hapax

3.7.6. Estudiante 6, número de muestras 3:

3.7.6.1. Coherencia discursiva

- (1) “*Ogni vivente non pensa un attimo che la vita passa molto veloce e non se l’ha gode*”.
- **Doble negación:** “*essa ha un potere enorme e nessuno, neanche la scienza dell’uomo e la tecnologia non la può fermare*”.

3.7.6.2. Morfosintaxis

- **Pronombres:** “*Noi non rispetiamo la natura e l’ambiente che ci circonda come si deve e ci sembra una sciocchezza quando la distruggiamo e li facciamo del male*”; “*Però ci sono casi quando si può tranquillamente agire senza comprenderne i motivi*”; “*La felicità è un sentimento, attraverso quale ognuno è in grado di*”.
- **Uso de los artículos:** “*Con Ø passare degli anni*”.
- **Función de las preposiciones:** “*la popolazione urbana è aumentata per motivo dell’industrializzazione e Ø lavoro*”;
- **Plural:** “*Nel mondo ci sono persone ricchi*”.
- **Concordancia:** “*La grande differenzi*”; “*La gente era molto più felice di adesso, perché sapevano divertirsi*”; “*Noi abbiamo rinunciato a vivere, eseguendo dei lavori che non ci soddisfa*”; “*quegli ricchi sono più felici*”.

3.7.6.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad semántica:** *dire* x4, *studente* x5,

3.7.6.4. Morfología verbal y nominal

- **Subjuntivo:** “*Nonostante la scienza dell’uomo si è sviluppata*”.

3.7.6.5. Ortografía y fonografía

- **Rasgo fonético distintivo entre /la/ y /l'ha/:** “Ogni vivente non pensa un attimo che la vita passa molto veloce e non se l'ha gode”.
- **Preposiciones:** “nel ultimo periodo”; “i cambiamenti sociali legati ai anni 50 e 60”.

3.7.6.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *rispetiamo, soprattutto, fato* (para referirse a un acontecimiento), *industrializzazione*.

3.7.6.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) *Il tempo è denaro – timpul costă bani/timpul înseamnă* > “*Il tempo costa soldi*”.
- (2) Riflettere - A reflecta > “*come riflessa Moravia nella sua opera*”.

3.7.6.7. Hapax

3.7.7. Estudiante 7, número de muestras 2:

3.7.7.1. Coherencia discursiva

- (1) “*Il lavoro di un artigiano si considera nei nostri tempi, più che mai, un lavoro di qualità, rispetto ad oggi*”.
- (2) “*Puoi fare felice offrendo poco a chi non ha niente. Un malato trovandole una cura. Per un orfano cercandole una famiglia*”.

3.7.7.2. Morfosintaxis

- **Modísmo:** “*mi piace stare con i piedi sulla terra*”.
- **Función de las preposiciones:** “*sperare a qualcosa*”; “*cercando di farla in gioco e in stesso momento di non giocarla troppo*”; “*Anche i rapporti di conflitto con gli adulti son stati esperienze che hanno influenzato sulle loro ricerche*”.
- **Uso del “si” pasivante:** “*Con gli anni si sono cambiati tante cose*”.
- **Pronombres:** “*Puoi fare felice offrendo poco a chi non ha niente. Un malato trovandole una cura. Per un orfano cercandole una famiglia*”; “*Ogni mattina uno di noi si alza è spera a qualcosa di meglio, di Ø che gli è successo ieri*”.
- **Concordancia:** “*combattiamo contro le mancanze essenziale*”; “*poi ci sono diversi situazioni*”.

3.7.7.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** *lavoro x4, felice x4, fare x4*

3.7.7.4. Morfología verbal y nominal

- **Desinencia verbal:** “*Con gli anni si sono cambiati tante cose*”; “*se non avevei soldi*”.

3.7.7.5. Ortografía y fonografía

- **Pronombres:** “*Dicono che la vita è bella, solo queigli che sanno come renderla bella*”; “*più comodi di queigli che trovi in negozio*”.
- **Uso de los artículos:** “*Con le nostre esperienze aiutiamo i altri*”.
- **Univerbación:** “*Forse non ci accorgiamo ne anche, ma veramente basta poco per non dimenticare che siamo umani*”; “*A suo tempo ogni uno di noi*”; “*Il pianto non è il sentimento di un mal essere*”; “*Uno quando è giovane ha tutto il mondo d’avanti*”.
- **Metátesis:** “*Con l’aiuto delle persone vecine*”.
- **Tilde en el constructo lingüístico “ci è”:** “*C’e chi si accontenta di quello che ha, e c’e chi vuole di piu*”.
- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “*Ogni mattina ognuno di noi si alza è spera a qualcosa di meglio*”.
- **Tilde en los monosílabos:** “*Ognuno la fà a modo suo*”.
- **Tilde en palabras troncadas:** “*piu, difficolta, qualita, possibilita, attivita, perche, puo, volonta, gioventu, realta*”; “*il mondo cambiuo velocemente*”.
- **Conusión entre “di” preposicional y “ti” partícula pronominal:** “*Una malattia invinta, di fa piangere di felicità*”; “*Certo che poi con un pò di cultura di orienti meglio*”.
- **Rasgos fonéticos distintivos entre /kwi/ y /kui/:** “*Da cui nasce l’artigianato*”.
- **Apócope de “poco”:** “*naturalmente con un po di cambiamenti*”; “*Certo che poi con un pò di cultura*”.
- **Rasgo fonético distintivo entre “la” y “l’ha”:** “*A suo tempo ogni uno di noi la vissuta a suo modo*”.
- **Fonema /ʃ/:** “*Hai piu possibilita di scielta*”.
- **Nexo consonántico <gl> (/ʎʎ/):** “*Chi poi scegle le strade buone e chi meno*”.

3.7.7.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *guariero, affronti* (voz del verbo *affrontare*), *affrontando, accorgiamo, alegría, malattia, professione, conosciuto, permettere, late, pelice, innovazione, cuccire, conflitto, sfugire, permete*.

3.7.7.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1): *Una malattia sconfitta, ti fa piangere di felicità > sconfiggere/a învinge > “Una malattia invinta, ti fa piangere di felicità”.*

3.7.7.7. Hapax

- **Alteración de funciones gramaticales:** “*da questo ti rendi conto se è vero pure no”.*

3.7.8. Estudiante 8, número de muestras 2:

3.7.8.1. Coherencia discursiva

3.7.8.2. Morfosintaxis

- **Consecutio temporum:** “*Abbiamo deciso che ognuno di noi porti qualcosa di fresco come un gelato, una bibita e si giocava a carte, raccontando anche quello che ognuno faceva durante la settimana”;* “*Gli avevo promesso anche che quest’anno quando ritornerò in Romania aiutarlo a distruggere una vecchia baracca”.*
- **Dislocación a la izquierda:** “*A me il posto che mi piace molto è la montagna”.*
- **Pleonasma:** “*A me il posto che mi piace molto è la montagna”;* “*La Romania mi piace molto perché ci sono molte zone montuose dove mi piacerebbe visitarle come facciamo ogni anno”.*
- **Condicional pasado:** “*Gli avevo promesso anche che quest’anno quando ritornerò in Romania aiutarlo a distruggere una vecchia baracca”.*
- **Pronombres:** “*In Romania avevo amici però con il mio trasferimento in Italia gli ho persi”;* “*vorrei passare più tempo possibile con gli amici perché dopo non gli rivedrò più”.*
- **Concordancia:** “*una grande prato verdissimo”;* “*un mese prima che finisca le vacanze”.*

3.7.8.3. Semántica léxica

- **Disbonibilidad léxica:** *fare x5, piace x4, andare x4*

3.7.8.4. Morfología verbal y nominal

3.7.8.5. Ortografía y fonografía

- **Adjetivos demostrativos:** “nella città fa molto fresco e lì riesci a rifugiarti e trovare quel’aria molto rinfrescante”.
- **Duplicación fonosintáctica y univerbación:** “Apparte ai chiodini c’erano anche funghi qua e là di diversi colori”.
- **Tilde en los monosílabos:** *sú*
- **Tilde en palabras troncas:** *riuscìro*
- **Preposiciones:** “consiste nel alzarmi alle 10,30”.

3.7.8.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *soprattutto, arrabiato, atrezzi.*

3.7.8.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) *iscriversi ≠ inscrivarsi/ să se înscrie* > “A patto che mia madre non mi inscriva nuovamente al corso d’inglese che è una noia mortale”.
- (2) *oltre a/ a parte/ în afară de* > “Apparte ai chiodini”.

3.7.8.7. Hapax

3.8 Análisis de muestras de estudiantes moldavos, composición de lengua italiana

3.8.1. Estudiante 1, número de muestras 2:

3.8.1.1. Coherencia discursiva

- **Consecutio temporum:** “Il racconto parla di una donna che circa alle undici di sera camminava da sola. Lei aveva una grande borsa che la portava a tracolla mentre da dietro un ragazzo le si avvicinò cercando di portarsela via. Il tentativo del ragazzo fallisce, e così si trova prigioniero di questa donna”.

3.8.1.2. Morfosintaxis

- **Concordancia:** “la motivazione che ti hanno spinto”.
- **Auxiliar ser o haber en los tiempos compuestos:** “Dopo aversi lavato la faccia”.
- **Pronombres:** “Arrivati a casa della signora Carla, gli chiese come si chiamava e per quale motivo a cercato di portarli via la borsa”; “Lei aveva una grande borsa che la portava a tracolla”; “ciò che è giusto fare e che no”.

3.8.1.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** *grande* x3, *sogno* x4, *studio* x7, *cultura* x3, *penso* x3, *vita* x3, *persona* x3.

3.8.1.4. Morfología verbal y nominal

- **Subjuntivo:** “*io penso che studiare è molto importante, penso che senza un titolo di studio oggi è molto difficile arrivare a fare un bel lavoro che è il sogno di tutti*”.

3.8.1.5. Ortografía y fono-ortografía

- **Adjetivos demostrativos:** “*a quel età*”.
- **Nexo consonántico <gn>:** *impegnare*.
- **Tilde en los monosílabos:** “*quando finiscono di mangiare gli da anche i dieci dollari per comprarsi le scarpe*”.
- **Función distintiva del acento:** “*un ragazzo le si avvicino cercando di portarsela via*”; “*Lei apparecchio la tavola*”.
- **H muda:** “*a cercato*”.

3.8.1.6. Error por geminación y degeminación consonántica

- *prefferito, pallavollo, rittornata*.

3.8.1.7. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1): *ideie/idee > ideie*

3.8.1.8. Hapax

3.8.2. Estudiante 2, número de muestras 3:

3.8.2.1. Coherencia discursiva

3.8.2.2. Morfosintaxis

- **Pronombres:** “*Sono nata a Riscani Ø è una piccola città*”.
- **Preposiciones en los complementos circunstanciales de lugar y de tiempo:** “*poter lavorare in qualche parte*”; “*Studio in istituto Luzzatti*”; “*Da quanti anni ti trovi in Italia? Di pochi mesi, da quando i miei genitori hanno deciso di trasferirsi*”.
- **Función de las preposiciones:** “*Su lavagnia è scritto qualcosa*”, “*poter lavorare in qualche parte*”.
- **Uso de los artículos:** “*Il mio Paese di origini, Moldavia, si trova tra Ø Ucraina e la Romania*”.

- **Función de los diminutivos:** “*Ho una familia composta da 5 persone: il papa, la mama è due sorelline più grandi di me*”.
- **Concordancia:** “*Il mio Paese di origini*”; “*ho tante diplomi e medaglie*”.

3.8.2.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** *piace* x3, *diploma* x3

3.8.2.4. Morfología verbal y nominal

3.8.2.5. Ortografía y fonografía

- **Uso de los artículos:** “*Come sta la tua nonna?*”; “*Sono andata con la mia mamma in piscina*”.
- **Hipercorrección > nexo consonántico <gl> (/ʎʎ/):** “*Domani è la viglia di Natale*”.
- **Nexo consonántico <gn>:** “*Su lavagnia è scritto qualcosa*”.
- **H muda:** “*Lui a una bella casa*”
- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “*Il mio nome e Giulia*”; “*La mia famiglia è composta da cinque persone: il papa, la mama è due sorelline più grandi di me*”; “*Ho deciso di frequentare questa scuola per ottenere il diploma è per poter lavorare in qualche parte*”.
- **Función distintiva del acento:** “*Ho una famiglia composta da cinque persone: il papa*”.
- **Apócope de “poco”:** “*Il Po’ e il Brenta sono fiumi italiani*”.

3.8.2.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *abbastanza, cappelli* (el pelo), *raconta, interessi, difficoltà, adesso, commerciali, scritto*.

3.8.2.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) *mamma/mamă*>*mama*.
- (2) *papà/tata*>*papa*.
- (3) “*ho fatto molti campionati dove ho ottenuto diplomi i tanti medagli*” > “*și multe decorații*”.
- (4) “*Studio in Istituto Luzzatti per servici commerciali*” > “*serviciile comerciale*”.
- (5) “*Io ho dificulta a parlare*” > “*dificultate*”
- (6) “*Io e Marika abbiamo molti libri a casa. Anche voi avete molti libri?*” > “*voi avete*”.

3.8.2.7. Hapax

3.8.3. Estudiante 3, número de muestras 3:

3.8.3.1. Coherencia discursiva

3.8.3.2. Morfosintaxis

- **Uso de los artículos:** “*ho gli capelli*”; “*Gli motivi che mi hanno spinto a studiare?*”; “*Voglio studiare per ottenere la diploma*”; “*gli videogiochi*”.
- **Uso del objeto directo en lugar del objeto indirecto (dativo):** “*Mi piace giocare gli videogiochi*”.
- **Concordancia:** “*Io sono una persona molto tranquila e capace ma pigro*”, “*Il preside vieta il calzonni corti, i ragazzi chiamano gli agenti*”.

3.8.3.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** *studiox3, ottenere x3, diploma x4*

3.8.3.4. Morfología verbal y nominal

3.8.3.5. Ortografía y fonografía

- **Uso de los artículos:** “*Come stà la tua nonna?*”
- **Preposiciones (elisión de “di”):** “*Mi piace di guardare*”.
- **Nexo consonántico <gn>:** “*Su lavagnia è scritto qualcosa*”; “*Sembra che il Preside M. sia anche un pò pigniolo*”.
- **Apócope de “poco”:** “*Vuoi un può di frutta?*”
- **Tilde en monosílabos:** “*Come stà la tua nonna?*”
- **Tilde en palabras troncas:** “*La circolare e di 10 giorni fa, quando in realta a Trieste*”.
- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “*La circolare e di 10 giorni fa*”.

3.8.3.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *tranquilla, azzuri, mama, scritto, ragazzi, infatti.*

3.8.3.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) *mamma/mamă > mama*
- (2) “*Voglio studiare per ottenere la diploma*” > *il diploma nm/diploma nf*

3.8.3.7. Hapax

3.8.4. Estudiante 4, número de muestras 1:

3.8.4.1. Coherencia discursiva

3.8.4.2. Morfosintaxis

- **Concordancia:** “Alcuni di questi difetti sono la timidezza, sono anche pignola e mi piace fare tutto con calma, avere del tempo che certamente mi impedisce di fare tutte le cose che mi propongono di fare”; “Il mio debole è l’empatia per gli animale”.
- **Adverbios:** “Come tutte le persone ho anche dei difetti, che non si ammettono così facile”.
- **Pronombres:** “Purtroppo siamo divisi in diversi continenti e Paesi, che rende il nostro incontro molto emozionante, prezioso e speciale”.

3.8.4.3. Semántica léxica

- (1) “Nella nostra generazione c’è tanta concorrenza quindi è giusto avere il diploma come privilegio davanti agli altri”.
- **Disponibilidad léxica:** diploma x4, piace x5, fare x4

3.8.4.4. Morfología verbal y nominal

- **Desinencia verbal:** “Dopo una breve presentazione di te stessa, espone le motivazioni che ti hanno spinto a continuare gli studi” “io dirrei la mia opinione”.

3.8.4.5. Ortografía y fonografía

- **Preposiciones (elisión de “di”):** “Personalmente è anche una sfida con me stessa di ottenere il diploma”.
- **Preposiciones:** “Nel mio Paese di Provenienza, mentre studiavo al università”.
- **Uso de los artículos** “con il suo marito”
- **Metátesis, colocacion silábica errada del diptongo semiconsonantico /ie/:** provienza.
- **Tilde en los monosílabos:** “Nei nostri giorni è molto importante avere il diploma, ci da la possibilità di trovare un lavoro migliore”; “Personalmente è anche una sfida con me stessa di ottenere il diploma e cerchero di fare del mio meglio per finire gli studi”.
- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “Nella nostra generazione c’è tanta concorrenza quindi e giusto avere il diploma come privilegio davanti agli altri”.

- **Consonante vibrante /r/:** “io dirrei la mia opinione”.

3.8.4.5.1 Error por geminación y degeminación consonántica

- *dirrei, messi* (referido a los periodos del año).

3.8.4.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) “più di tanto amo passare del tempo con loro” - *più di tutto/mai presus de toate > più di tanto*
- (2) “Nei nostri giorni è molto importante avere il diploma, ci da la possibilità di trovare un lavoro migliore, senza la quale purtroppo non si può vivere” > *il lavoro nm/ o muncă nf/ o slujbă nf.*

3.8.7. Hapax

- (1) “La mia famiglia è composta da sei persone: la mamma, il papà, la sorella più grande di me e la mia nipotina”;

3.9 Análisis de muestras de estudiantes rumanos, composición de historia

3.9.1. Estudiante 1, número de muestras 2 (italiano: 2):

3.9.1.1. Coherencia discursiva

3.9.1.2. Morfosintaxis

3.9.1.3. Semántica léxica

- **Disponibilidad léxica:** *fare* x5

3.9.1.4. Morfología verbal y nominal

3.9.1.5. Ortografía y fonografía

- **Tilde en palabras troncas:** *citta, piu.*
- **Preposiciones:** “Fondarono Cartaggine nell nonno secolo”
- **Metátesis:** *calonie* (en lugar de *colonie*, o sea colonias)

3.9.1.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *colonizatori, viaggiavano, costrutori, Mediteraneo, Cartaggine, nonno* (en lugar de *nono*, o sea noveno).

3.8.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.8.7. Hapax

3.9.2. Estudiante 2, número de muestras 2 (italiano:2):

3.9.2.1. Coherencia discursiva

3.9.2.2. Morfosintaxis

- **Locuciones preposicionales:** “invece i populares erano a favore per le persone povere e come capo avevano Gaio Mario”.
- **Pleonasma:** “*perchè furono degli imperatori malvagi cattivi, che pensavano solo per loro stessi ed i nobili avevano paura di loro”.*

3.9.2.3. Semántica léxica

- (1) “Gli ottimates erano per il senato e la nobilitas ed era a capo Lucio Emilio Paolo, invece i populares erano a favore per le persone povere e come capo avevano Gaio Mario”.
- **Disponibilidad léxica:** *essere* x5, *avere* x4

3.9.2.4. Morfología verbal y nominal

3.9.2.5. Ortografía y fonografía

- **Hipercorrección > nexos consonánticos <gl> (/λλ/):** *Giuglio Cesare*.
- **Tilde en los monosílabos:** “*Perché da il potere al senato*”.

3.9.2.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *Galia, piaciono*.

3.9.2.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.9.2.7. Hapax

- **Omisión consonántica:** *schierameti* (en lugar de *schieramenti/părți*, o sea escuadrones).

3.9.3. Estudiante 3, número de muestras 2 (italiano: 0):

3.9.3.1. Coherencia discursiva

- (1) “Equilibrio e legittimità. Si basavano su questi due principi per mantenere l’equilibrio in Europa che discendeva dell’antico regime e la legittimità si basavano sul concordato di Parigi del 1811”.

3.9.3.2. Morfosintaxis

- **Función de las preposiciones:** “*Discendeva dell’antico regime”*

3.9.3.3. Semántica léxica

3.9.3.4. Morfología verbal y nominal

3.9.3.5. Ortografía y fonografía

- **Preposiciones:** “avendo la Russia dei inverni molto freddi”.
- **Tilde en palabras troncas:** *legittimita, perche.*
- **Rasgos fonéticos distintivos entre /kwi/ y /kui/:** “Napoleone vuole concuistarla”.
- **Tilde en los monosílabos:** “nessun moto, ne quelli del 1820 ne quello del 1830 ebbe un lieto fine”.

3.9.3.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *scopia, fredì*

3.9.3.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.9.3.7. Hapax

- (1) “Napoleone venne nominato console nel 1799 en el 1802. In entrambi i casi venne nominato da un plebescista”. > plebiscito/plebiscit – plebeo/plebeu.
- **Percepción vocálica alterada:** “Tutte due le parti”.

3.9.4. Estudiante 4, número de muestras 2 (italiano 0):

3.9.4.1. Coherencia discursiva

3.9.4.2. Morfosintaxis

- **Consecutio temporum:** “Il padre era medico di professione e lo porta con se a Perugia dove Carlo fecce gli studi di grammatica, poi a Rimini dove comincia gli studi di filosofia, ma stanco di fare filosofia fuggì da Rimini e va a fare giuridica prima a Pavia, poi viene cacciato e li finì a Padova”.
- **Dislocación a la izquierda:** “le sue commedie apparte il divertimento hanno come scopo di far l'agente di ripensare al proprio comportamento”.
- **Hipercorrección > plural:** “morì in condizioni miserì”.
- **Pleonasma:** “I romantici ricercavano valori assoluti come l'amore perfetto, gli ideali della patria per fuggire dalla realtà che la consideravano come una prigione”.
- **Concordancia:** “ha un scopo”; “insegnare alle uomini”.

3.9.4.3. Semántica léxica

3.9.4.4. Morfología verbal y nominal

3.9.4.5. Ortografía y fonografía

- **Función distintiva del acento:** “*le sue commedie apparte il divertimento hanno come scopo di far l’agente di ripensare al proprio comportamento*” > la gente/l’agente – oamenii/agentul - la gente/el policía.
- **Malapropismo:** “*va a fare giuridica*” (en lugar de *giurisprudenza/ jurisprudența*, o sea *jurisprudencia*).
- **Pronombres:** “*la pensione li fu tolta*” (a él).
- **Duplicación fonosintáctica, influencia del lenguaje oral:** “*le sue commedie apparte il divertimento hanno come scopo di far l’agente di ripensare al proprio comportamento*”.
- **Tilde en los monosílabos:** “*Il padre era medico di professione e lo portava con se a Perugia*”; “*il cavaliere è un nobile che da importanza al lavoro*”; “*Fù composta nel 1889*”
- **Tilde en palabras troncas:** *perche*.
- **Nexo consonántico <gl> (/ʎʎ/):** “*proviene da una familia borghese*”
- **Preposiciones:** “*Il secondo periodo della poesia corrisponde ad una sensazione legata al udito*”.

3.9.4.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *fecce, comincia, introduce, istrutivo, Fabrizio, contrapone, pesimismo, ragione.*

3.9.4.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) *uno scopo/un scop* > “*ha un scopo*”

3.9.4.7. Hapax

3.9.5. Estudiante 5, número de muestras 4 (italiano:0):

3.9.5.1. Coherencia discursiva

3.9.5.2. Morfosintaxis

- **Locuciones preposicionales:** “*Secondo Nietzsche esistono alcune persone con potenza di volontà” → *volontà di potenza*.*

3.9.5.3. Semántica léxica

3.9.5.4. Morfología verbal y nominal

3.9.5.5. Ortografía y fonografía

- **Metátesis:** *pittore/pictor – tintore/vopsitor* “*gli intellettuali, i pittori e gli scrittori*”.
- **Diptongación:** “*si laureó alla Oxford di Londra*”.
- **Auxiliar ser o haber en los tiempos compuestos (omisión):** “*L’esercito italiano era impreparato al conflitto dato che \emptyset perso molte risorse, uomini ed armamenti*”.

3.9.5.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *bigota, ottene, provvisorio, irrazionale.*

3.9.5.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- (1) *agire/a azione* > “*Inizialmente la Germania voleva un accordo di pace con l’Inghilterra, e anche se alcuni generali nazisti ebbero l’occasione di attaccare una parte dell’armata inglese durante l’invasione della Francia, loro non azionarono*”;

3.9.5.7. Hapax

3.10 Análisis de muestras de estudiantes moldavos, composición de historia

3.10.1. Estudiante 1, número de muestras 1 (italiano:2):

3.10.1.1. Coherencia discursiva

- (1) “L'impero di Alessandro Magno si estendeva in una regione montosa a nord della Grecia che chiamava Macedonia lui conquistò in pochissimo tempo le Polis greche dell'Asia minore e dopo la sua morte, il suo impero venne diviso in 4 regni governati dai suoi generali e si chiamavano regni Ellenistici”.
- (2) “La lega di Delo e il nome delle isole dove si conservava il tesoro \emptyset per proteggersi e difendersi dai Persiani hanno organizzato questa lega” > La lega di Delo è il nome delle isole dove si conservava il tesoro. Per proteggersi e difendersi dai Persiani hanno organizzato questa lega.

3.10.1.2. Morfosintaxis

- **Verbos reflexivos:** “L'impero di Alessandro Magno si estendeva in una regione montosa a nord della Grecia che \emptyset chiamava Macedonia”
- **Concordancia:** “La polis erano le prime città stato”; “le caratteristiche di queste colonie era”.

3.10.1.3. Semántica léxica

3.10.1.4. Morfología verbal y nominal

3.10.1.5. Ortografía y fono-ortografía

- **Uso de los artículos:** “Gli iloti erano i schiavi privi di diritti”.
- **Preposiciones:** “I perieci dovevano prestare servizio militare ai spartati”.
- **Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción:** “La lega di Delo e il nome delle isole dove si conservava il tesoro per proteggersi e difendersi dai Persiani hanno organizzato questa lega”.
- **Adjetivos demostrativos:** “quel impero”.
- **Tilde en palabras troncas:** *ellaboro, elimino, tribu, conquisto.*
- **Diptongación:** regione montosa

3.10.1.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *ellaboro, deffinitivamente, privileggio, pocchi, cattegorie, pocchissimo.*

3.10.1.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

3.10.1.7. Hapax

3.10.2. Estudiante 2, número de muestras 1 (italiano:3):

3.10.1.1. Coherencia discursiva

3.10.1.2. Morfosintaxis

3.10.1.3. Semántica léxica

3.10.1.4. Morfología verbal y nominal

3.10.1.5. Ortografía y fonografía

- **/d/ eufónica:** “*construita a Atene*”.
- **Preposiciones:** “*Fu il primo legislatore dell antica Atene*”.
- **Tilde en palabras troncas:** *societa*.
- **Metátesis:** “*Dracone è stato un giurista e politico atiniese*”.

3.10.1.5.1. Error por geminación y degeminación consonántica

- *pocco*

3.10.1.6. Casos aislados debidos a la interferencia del rumano

- *costruire/a construi* > “*La lega di Delo fu una confederazione marittima construita a Atene e da varie città*”.

3.10.1.7. Hapax

Capítulo IV

Los resultados

Por medio de este análisis es posible categorizar los errores más frecuentes de los estudiantes rumanos en un aprendizaje de italiano. Durante la evaluación de las muestras se ha trabajado con el objetivo de resaltar a los problemas que oscurecen el aprendizaje de los aprendices. A tal fin, se han proporcionado los datos conseguidos, de manera que se pueda facilitar una toma de conciencia de las dificultades por parte de la enseñanza y del alumnado mismo. De esta manera los profesores podrán ofrecer material más específico y personalizado a sus clases de lengua.

A título orientativo, en las siguientes tablas están agrupados los errores más comunes de las muestras de italiano y de historia. Por error más común se entiende un tipo de falta que se reitera más que una vez en el corpus de las muestras.

El corpus lingüístico que se ha examinado incluye 38 muestras de 15 estudiantes (11 rumanos y 4 moldavos) de diferente sexo, edad (edad media 19 años) y ámbitos de estudio del colegio Luzzatti. Así que, el 73% es rumano y el 27 % es moldavo. Con respecto, más concretamente, a las asignaturas en las que se ha decidido referirse, el estudio incorpora 26 temas de italiano y 12 pruebas de historia. A principios del curso de italianoL2, los estudiantes han sido sometidos a pruebas de niveles A1 y A2 de la Universidad para extranjeros de Siena (UNISTRASI). De este, ha resultado que los rumanos hablantes presentan un nivel que se balancea entre el A1 y el A2. El cuadro que figura a continuación ofrece una visión sobre los errores de los alumnos rumanos y moldavos en las pruebas de italiano y historia.

ÁMBITO LINGÜÍSTICO	TIPO DE ERROR	MUESTRAS DE ITALIANO	MUESTRAS DE HISTORIA	ERRORES RUMANOS	ERRORES MOLDAVOS	TOTAL
Coherencia discursiva	Errores de coherencia discursiva	6	3	7	2	9
Coherencia discursiva	Doble negación	1	/	1	/	1
Coherencia discursiva	Consecutio temporum	1	/	/	1	1
Morfosintaxis	Consecutio temporum	1	1	2	/	2
Morfosintaxis	Errores de estructuras sintagmáticas	1	/	1	/	1
Morfosintaxis	Concordancia	11	2	7	6	13
Morfosintaxis	Función de las preposiciones	5	1	5	1	6
Morfosintaxis	Pronombres	9	/	7	2	9
Morfosintaxis	Uso del objeto directo en lugar del objeto indirecto	2	/	2	/	2
Morfosintaxis	Uso de los artículos	4	/	2	2	4
Morfosintaxis	Artículo partitivo	1	/	1	/	1
Morfosintaxis	Plural	1	1	2	/	2
Morfosintaxis	Modísmo	1	/	1	/	1
Morfosintaxis	Uso del “si” passivante	1	/	1	/	1
Morfosintaxis	Dislocación a la izquierda	1	1	2	/	2
Morfosintaxis	Pleonasmo	1	2	3	/	3
Morfosintaxis	Condicional pasado	1	/	1	/	1
Morfosintaxis	Auxiliar ser o haber en los tiempos compuestos	1	/	/	1	1
Morfosintaxis	Adverbios	1	/	1	/	1
Morfosintaxis	Verbos reflexivos	/	1	/	1	1
Morfosintaxis	Función de los diminutivos	1	/	/	1	1
Morfosintaxis	Preposiciones en los complementos circunstanciales de lugar y de tiempo	1	/	/	1	1

Morfosintaxis	Locución preposicional	/	2	2	/	2
Semántica léxica	Errores de semántica léxica	3	1	3	1	4
Semántica léxica	Disponibilidad léxica (palabras sin sinónimos)					21
Semántica léxica	Expresiones relacionadas al lenguaje oral	1	/	1	/	1
Semántica léxica	Redundancia pronominal debida al lenguaje oral	1	/	1	/	1
Morfología verbal y nominal	Desinencia verbal	4	/	3	1	4
Morfología verbal y nominal	Subjuntivo	3	/	2	1	3
Ortografía y fonografía	Adjetivos demostrativos	2	1	1	2	3
Ortografía y fonografía	Adverbio de afirmación “sí”	1	/	1	/	1
Ortografía y fonografía	Pronombres	2	1	3	/	3
Ortografía y fonografía	Preposiciones	4	4	5	3	8

Ortografía y fonología	Preposiciones (elisión de “di”)	2	/	/	2	2
Ortografía y fonología	Diferencia entre “è” verbo ser y “e” conjunción	7	1	4	4	8
Ortografía y fonología	Tilde en palabras troncas	5	5	7	3	10
Ortografía y fonología	Tilde en el costructo lingüístico “ci è”	1	/	1	/	1
Ortografía y fonología	Rasgo fonético distintivo entre “c’è” verbo ser y “ce” intensificador o complemento	1	/	1	/	1
Ortografía y fonología	Rasgo fonético distintivo entre “la” y “l’ha”	2	/	2	/	2
Ortografía y fonología	Función distintiva del acento	2	1	1	2	3
Ortografía y fonología	Malapropismo	/	1	1	/	1
Ortografía y fonología	Confusión entre “di” preposicional y “ti” partícula pronominal	1	/	1	/	1

Ortografía y fonografía	Tilde en los monosílabos	4	3	5	2	7
Ortografía y fonografía	Apócope de "poco"	5	/	3	2	5
Ortografía y fonografía	Uso de los artículos	7	1	4	4	8
Ortografía y fonografía	Metátesis	4	3	5	2	7
Ortografía y fonografía	Metafonía	1	/	1	/	1
Ortografía y fonografía	Consonante vibrante /r/	2	/	1	1	2
Ortografía y fonografía	Diptongación	/	2	1	1	2
Ortografía y fonografía	Auxiliar ser o haber en los tiempos compuestos (omisión)	/	1	/	1	1
Ortografía y fonografía	Duplicación fonosintáctica	2	/	2	/	2

Ortografía y fonografía	Univerbación	2	/	2	/	2
Ortografía y fonografía	/d/ eufónica	1	1	1	1	2
Ortografía y fonografía	Rasgos fonéticos distintivos entre <kwi> y <kui>	2	1	3	/	3
Ortografía y fonografía	Nexo consonántico <ng>	1	0	1	/	1
Ortografía y fonografía	Nexo consonántico <gn>	3	0	/	3	3
Ortografía y fonografía	Nexo consonántico <gl>	2	2	3	1	4
Ortografía y fonografía	Fonéma /f/	1	/	1	/	1
Ortografía y fonografía	H muda	2	/	/	2	2
Error por geminación y degeminación consonántica	Letras dobles	52	29	63	18	81

Antes de investigar sobre las muestras de este cuerpo de estudio, se ha considerado la hipótesis de que, para la mayoría, los errores fueran en los ámbitos de la morfosintaxis y de la ortografía-fonortografía. Esta teoría se justifica, en primer lugar, a que la sintaxis es el nivel lingüístico que más crea obstáculos en un aprendizaje de una lengua, especialmente para un rumano que no tiene en su idioma una *consecutio temporum* así rígida como la italiana. En segundo lugar, con respecto a la ortografía-fonortografía, hoy en día vivimos en una sociedad bilingüe analfabeta y, por eso, muchas veces los hablantes reconocen sonidos de palabras que no saben transcribir.

Los resultados obtenidos del análisis han permitido agrupar los errores en 60 diversas categorías y, de este modo, afirmar que, por la mayoría, los estudiantes comiten errores ortográficos y fono-ortográficos. A continuación se presenta la división de los errores agrupados en diferentes ámbitos y categorías:

1. **Coherencia discursiva:** 3 categorías.
2. **Morfosintaxis:** 20 categorías.
3. **Semántica léxica:** 4 categorías.
4. **Morfología verbal y nominal:** 2 categorías.
5. **Ortografía y fono-ortografía:** 31 categorías.
6. **Error por geminación y degeminación consonántica:** 81 letras de palabras diferentes.
7. **Casos aislados debidos a la interferencia del rumano:** esta clase incluye claros ejemplos de interferencia con el rumano, en particular casos que se relacionan con el léxico de las lenguas. Los casos presentados son 19 (16 en las muestras de italiano y 3 en las de historia).
8. **Hapax:** 7 en total (4 en las muestras de italiano y 3 en las de historia). En este grupo se incluyen casos de lenguas particulares y atípicos. La singularidad y el carácter único de dichos casos no ha permitido categorizar las faltas entre ninguno de los niveles lingüísticos ante citados.

Teniendo cuenta de los fenómenos lingüísticos que incluyen por lo menos 10 errores totales entre italiano y historia ha sido posible aislar los siguientes casos:

- **Nivel morfosintáctico:** concordancia, pronombres, uso de los artículos, preposiciones.
- **Semántica léxica:** sinonimia.

- **Nivel ortográfico y fonno-ortográfico:** pronombres, uso de los artículos, preposiciones, tilde en las palabras trancas.
- **Error por geminación y degeminación consonántica:** letras dobles.

Algunas categorías presentan ejemplos de errores transversales.

La coherencia discursiva interesa la organización sintáctica de las oraciones y, de la misma manera, tiene cuenta de la relación de nexo lógico que existe entre las frases del discurso. En los ejemplos de este nivel se agrupan casos en que las ideas de los alumnos resultan confusas y inconexas y, por consiguientes, el lector tiene la ardua tarea de interpretar los pensamientos.

Asimismo, los errores morfosintácticos incluyen los problemas relativos a la sintaxis y a la morfología de la lengua, las faltas de semántica lexica se relacionan a algunos problemas de denotación y de sinonimia. Con respecto a la sinonimia, este estudio certifica que la mayoría de los alumnos tienen un vocabulario simple y reducido a palabras elementares. Esta falta está en parte justificada ya que los estudiantes aún no poseen una competencia lingüística que permita distinguir las matices de las palabras y así seleccionar los lexemas más abstractos o concretos en función de la frase. Por otra parte, la incapacidad de crear una relación semántica entre lexemas elementares denota una falta o inexistente propensión a la lectura por parte de los alumnos analizados. Con objeto de reconocer los lexemas más empleados por los aprendices, la lista que se presenta tiene cuenta de las palabras que se repiten por lo menos 3 veces por cada rumano hablante: *andare, avere, città, cose, cultura, dire, dovere, essere, fare, felice, grande, individuo, informazione, lavoro, penso, persona, piace, studente, studio, tecnologia, vita*. De esto se puede notar que la elección de palabras se ve fuertemente influida por asuntos específicos de los escritos de italiano y de historia.

Con respecto a la morfología verbal y nominal se consideran los problemas relativos a la formación de algunas palabras y a las flexiones de los verbos y de los sustantivos.

En relación con la ortografía, los datos obtenidos demuestran que las letras dobles representan un verdadero problema para los aprendices rumanos. En seguida todas las palabras que crearon confusión a los alumnos y que dieron lugar a errores: *accorggiamo, affronti, affrontando, aglomerato, agregato, alegria, arrabiato, atrezzi, azzuri, bellezza, bigota, Cartaggine, cattergorie, comme accenato, colonizatori,*

comincia, conflitto, conosciuto, contrapone, cosichè, costruttori, cuccire, definitivamente difendere, dirrei, elaboro, Fabrizio, fato (hecho), fecce, fredì, Galia, guariero, industrialización, infatti, innovación, interpretrato, introduce, irraggiungibili, irrazionale, istrutivo, late, malattia, mama, Mediterraneo, messe (mes), messi (meses), mette (destinos), nonno (noveno), ottene, pallavollo, parrcheggiata, pelice, permete, pesimismo, piaciono, pochi, pocchissimo, pocco, prefferito, privilegio, professione, provisorio, programa, ragazzi, raggione, rissanare, ripetere, rispetiamo, rittornata, sageza, scopia, scritto, sfugire, soprattutto, sopratutto, tranquila, viaggiare, viaggiavano. Tenemos en cuenta los errores más graves, o sea las faltas que crean una confusión de significado. Por ejemplo, consideremos los términos en que el aprendiz no distingue las letras dobles y, de este modo, de manera inconsciente, genera pares mínimos como en: *fato/fatto, messe/mese, messi/mesi e nonno/nono.* De hecho, los estudiantes extranjeros tienen dificultades en el pronunciar las consonantes dobles italianas, las cuales tienen un sonido diferente y una mayor duración respecto a una consonante simple. Además, en rumano las consonantes dobles se emplean raramente.

Al mismo tiempo, como hemos visto, las elecciones ortográficas se ven afectadas por la fonética y la fonología de la lengua. Los datos demuestran que el acento gráfico en las palabras trucas representa una de las cuestiones que se debe tratar de aclarar en un aprendizaje de italiano por rumanos. Esta dificultad se debe sobre todo a la falta de acento gráfico que caracteriza la lengua rumana. A continuación se agrupan las palabras que los aprendices transcribieron sin acento tónico en la última sílaba: *attivita, citta, conquisto* (preterito indefinido), *cosi* (asì), *difficolta, elaboro* (preterito indefinido), *elimino* (preterito indefinido), *legittimita, pero* (más), *perche, piu, possibilita, puo, qualita, realta, riusciro, societa, tribu, volonta.* Como se puede observar, la falta de acento gráfico en las palabras *conquisto/conquistò, elaboro/elaborò, elimino/eliminò* oculta el valor gramatical y crea confusión entre los sujetos de las oraciones. De hecho, en dichos casos, los sujetos de las frases de los estudiantes son terceras personas que actúan en un pasado distante. La falta de acentuación distorsiona la sintaxis de la oración y genera confusión. En adición, otro ejemplo citado es el adverbio *così*, el cual sin tilde representa el plural del sustantivo masculino *coso*, o sea un término de uso familiar y coloquial para referirse a objetos de que no se sabe o no se quiere citar el nombre.

Asimismo, los resultados de las muestras ponen de relieve también el problema que los alumnos tienen con la apócope de *poco*, o sea con *po'*. De hecho, el corpus examinado prueba que los estudiantes rumanos eligen sobre todo el empleo de la grafía con tilde *pò* en sus escritos. Esta preferencia podría verse afectada, de manera inconsciente por parte de los alumnos, por la difusión que hoy en día esta elección estilística tiene en las nuevas formas de comunicación de mensajería instantánea como en *WhatsApp* y en *Telegram*. Además, otras formas que merecen ser señaladas son *po* y *può*. En el primer caso el estudiante ignora la regla del apócope, él no sabe que el apóstrofo sirve para señalar la caída de una sílaba. En adición, el alumno no es consciente que sin apostrofar está introduciendo en la oración un término homónimo con características y significado diferente de la palabra *po'*. De hecho la forma *Po* actúa como sustantivo y se relaciona al río más largo de Italia que en rumano se llama *Pad*. Para adquirir esta información se crearon pruebas de italiano con asuntos específicos, de esta forma los alumnos pudieron enfrentarse con este tipo de problema y crear una propia conciencia sobre la palabra *Po*. Entre los datos obtenidos de los escritos destinados a la realización del sustantivo *Po* destaca la forma *Po'*. En suma, esto significa que hay alumnos que no realizan la diferencia de significado entre los homónimos *po'/Po* y que no conocen las reglas del apóstrofo, en particular, del apócope. Diferente es el caso de la forma *può*. De hecho, en esta situación, los alumnos perciben y realizan el *dittongo mobile uo*. Aquí podría tratarse de una anaptixis, o sea de un epéntesis vocálica apta a facilitar la pronunciación, dado que no existen sonidos similares en rumanos.

Otros problemas de homofonía y homografía se encuentran con los monosílabos, así que el corpus de las muestras incluye, por ejemplos, formas que necesitan de tilde o apóstrofo para diferenciar el significado: *ne/né; fa/fà; da/dà; se/sé*. Los estudiantes rumanos no perciben los sonidos abiertos y cerrados de las vocales y, además, desde un punto de vista morfológico, en rumano los rasgos fonéticos distintivos no son relevantes excepto casos muy raros. Los alumnos recurren incluso a la forma *sù* que, a pesar de ser muy habitual en la escritura contemporánea, no necesita de tilde porque no existe ninguna posibilidad de confusión con otros homónimos.

Otro aspecto que destaca es la cuestión de la univervación. De hecho, en contacto con estas unidades semánticas, los alumnos perciben sonidos de más sintagmas y, por consiguiente, realizan gráficamente palabras compuestas por unidades separadas. La univervación, por su parte, combina dos unidades originariamente autónomas (por

medio de un proceso de fusión) y que han contraído previamente una relación sintagmática. Los siguientes son ejemplos buscados en las muestras de los aprendices: *ne anche; d'avanti; al meno, ogni uno, mal essere, se no*. Las grafías *al meno* y *ogni uno* se conectan a la lengua italiana del siglo IX, por el contrario la forma *mal essere* ha sido abandonada y hoy su empleo gráfico es muy raro y, por último, el empleo de *se no* sin necesidad de duplicación fonosintáctica es correcto, ya que esta elección ortográfica se debe al registro del italiano contemporáneo. Del mismo modo, los aprendices perciben las palabras como un único sonido en el caso de *apparte*. En relación con la grafía correcta del término, es posible aceptar incluso la forma unverbizada. A este respecto, el GRADIT (*Grande Dizionario Italiano dell'Uso*) considera la forma existente pero literaria.

Capítulo V

Discusión: observaciones y propuestas

5.1 Informe de resultados

El corpus lingüístico que se ha examinado incluye 38 muestras de 15 estudiantes (11 rumanos y 4 moldavos) de diferente sexo, edad (edad media 19 años) y ámbitos de estudio del colegio Luzzatti. Así que, el 73% es rumano y el 27 % es moldavo.

Las muestras de los estudiantes rumanos representan un número superior con respecto a las de los alumnos moldavos (73%-23%). Por esta razón, se ha tomado en cuenta el único caso aislado en que los moldavos comiten un error diferente a los rumanos, o sea en la grafía del nexa consonántico <gn> en las palabras **lavagnia*, **impegniare* y **pigniolo*. Con respecto al grafema <gn>, en rumano este se transcribe fonéticamente en /gn/, mientras que en italiano <gn> es palatal: /ɲ/. Por esa razón supongo que los estudiantes moldavos a la hora de escribir una palabra con <gn> introducen una <i> epentética después de <gn> para justificar y favorecer el sonido palatal, puesto que en rumano, su idioma materno, <gn> no corresponde a /ɲ/. En apoyo de esto, en rumano la <i> es la vocal que palataliza también con las letras <c>, por ejemplo en la palabra *cine* (quién), en la que coincide con el sonido /tʃ/, y con la consonante <g> en *geam* (vidrio) realizado por el fonema /dʒ/. Pues, podría ser que los alumnos extendieran esta regla al grafema italiano <gn>.

Con respecto, más concretamente, a las asignaturas en las que el estudio se refiere, el corpus incluye 26 temas de italiano (68%) y 12 pruebas de historia (32%). De esta manera, la distinción entre estas dos tipologías de pruebas, ha servido para averiguar la hipótesis de que en las pruebas de historia los alumnos ponen más atención al contenido de sus textos dejando más espacio a las faltas de forma gramatical. El análisis se puede hacer por medio de una distribución probabilística de los errores. De hecho, se pueden comparar los porcentajes del total de las muestras de italiano y de historia frente a los porcentajes de los errores de cada categoría gramatical de los escritos de italiano y de historia. De este modo, si el porcentaje del error en las muestras de italiano y de historia es igual al porcentaje del total de las muestras de italiano y de historia, o sea el 68% y el 32%, significa que las faltas se distribuyen de modo equilibrado entre las dos diferentes tipologías de asignatura. Teniendo cuenta de los fenómenos lingüísticos que

incluyen por lo menos 10 errores totales entre italiano y historia ha sido posible aislar los siguientes casos (tabla de p. 73):

- Concordancia: un total de 13 errores distribuidos por el 85% en italiano y 15% en historia.
- Pronombres: un total de 12 errores subdivididos por el 92% en los escritos de italiano y por el 8% en los de historia.
- Artículos: un total de 12 errores que se reparten por el 92% en las de italiano y el 8% en las de historia. En este caso, los porcentajes revelan que no existe una distribución igualitaria.
- Preposiciones: un total de 13 errores repartidos de modo proporcionado por el 73% en los escritos de italiano frente al 27% de las pruebas de historia.
- Letras dobles: los datos reportan un total de 81 letras dobles erradas que se distribuyen de modo equilibrado por el 64% en las pruebas de italiano y por el 36 % en las de historia
- Tilde en las palabras troncas: un total de 10 errores que se distribuyen por el 50% en las pruebas de italiano y 50% en la de historia. En este caso, ya que hay menos muestras de historia significa que proporcionalmente hay más errores de este tipo en los escritos de historia en comparación a las pruebas de italiano.

Estos resultados demuestran que los estudiantes rumanos que han participado a este estudio comiten, en porcentaje, errores similares entre las pruebas de italiano y de historia. El único caso en que los alumnos realizaron más errores en las pruebas de historia es en el caso de la acentuación en las palabras troncas. Esto podría valorar la hipótesis de que algunos alumnos, a pesar de que conozcan la regla de acentuación, se centraron más en el contenido que en la forma de las palabras. Asimismo, hay que tener en cuenta que los estudiantes tienen un nivel A1 y A2, así que las pruebas de historia resultan más difíciles de que las de italiano. Esto ocurre porque los profesores preparan los exámenes de historia para la clase y no tienen cuenta de la diferencia de nivel lingüístico, mientras que por las pruebas de italiano se tiene más en consideración este aspecto. De hecho, un alumno tendrá más dificultades enfrentarse con el preterito indefinido de los verbos italianos con respecto al presente. Además, por lo que concierne los escritos de italiano, el género discursivo también influye en la *performance* de los aprendices. En relación con este, sería interesante comprobar diferentes secuencias descriptivas de escritos de italiano de alumnos rumanos para aclarar qué secuencia crea

más dificultades en un aprendizaje de italiano : narrativa, reflexiva, expositiva, dialógica y argumentativa.

Por lo que concierne el estudio de los errores debidos a una diferente performance lingüística y de asignatura, sugiero investigar en grafías de palabras troncas que se repiten en diversas disciplinas escolares.

La tabla de p. 73 ha permitido aclarar qué categorías gramaticales afectan más las interlenguas de determinados estudiantes rumanos. En seguida, se realiza una tabla de relación lingüística entre la lengua italiana y rumana donde se presentan los elementos que pueden llevar un hablante rumano al error. En orden, la tabla reúne las normas que regulan la coherencia del discurso, la morfosintaxis, la morfología verbal y nominal, la ortografía y fono-ortografía y, por último, los errores por geminación y degeminación consonántica.

Interferencias en las muestras de los hablantes nativos de rumano		
Normas de la lengua	Ejemplos	Causa Probable
Consecutio Temporum	<p><i>“<u>Abbiamo deciso</u> che ognuno di noi <u>porti</u> qualcosa di fresco come un gelato, una bibita e si <u>giocava</u> a carte, raccontando anche quello che ognuno <u>faceva</u> durante la settimana”.</i></p>	<p>La consecutio temporum rumana no es así rígida como la italiana en las relaciones que regulan los vínculos de contemporaneidad, anterioridad y posterioridad entre las oraciones subordinadas y las principales.</p>
Doble negación	<p><i>“essa ha un potere enorme e nessuno, <u>neanche</u> la scienza dell'uomo e la tecnologia <u>non</u> la può fermare”.</i></p>	<p>La lengua rumana acepta la doble negación, de modo que “Nici Paolo nu a venit la petrecere” se traduce literalmente como “<i>Neanche Paolo è venuto alla festa</i>”</p>
Forma impersonal/ despersonalización del discurso	<p><i>“<u>Io</u> penso che studiare è molto importante perché attraverso la scuola <u>si</u> <u>ottiene</u> la cultura che <u>mi</u> <u>permetterà</u> di realizzare i miei sogni”.</i></p>	<p>En italiano se construyen con verbos impersonales en tercera persona, por el contrario en rumano, junto a las formas de tercera persona de uso muy esporádico, se emplean con valor impersonal también la segunda persona. Por ejemplo: <i>se uno non fa ciò che si deve al tempo dovuto - Dacă nu faci (tu) ce trebuie la timpul potrivit</i>. Es necesario subrayar la importancia del verbo <i>a trebui</i> (dovere) por su valor impersonal en las oraciones. Este verbo cuando se usa como semi-auxiliares va seguido</p>

		<p>siempre por el subjuntivo: <i>Trebuie să plecăm acum – Dobbiamo partire adesso.</i> A pesar de eso, seguro que las dificultades de los aprendices obedecen a la falta de familiaridad con las oraciones largas, la generalización y la despersonalización del discurso.</p>
Pronombres <i>ci/ne</i>	<p>“<i>Sto con lei perché mi trovo bene <u>con lei</u></i>”.</p>	<p>En rumano las partículas <i>ci</i> y <i>ne</i> no tienen equivalentes morfológicos. Pues, sin embargo una competencia profunda en la lengua italiana permite un hablante nativo rumano manejar esta forma en su interlengua.</p>
Pronombre relativo <i>care</i>	<p>“<i>I telefoni sono diventati come qualcosa <u>che</u> non possiamo fare a meno</i>”; “<i>Un’ altro motivo per <u>Ø</u> quale la persona sceglie un professionale e quando l’individuo e stato bocciato molte volte e passa da un tecnico ad un professionale</i>”.</p>	<p>El pronombre relativo rumano <i>care</i> coincide con los pronombres italianos <i>che</i>, <i>di cui</i> (despre <i>care</i>) y <i>per il quale</i> (<i>pentru care</i>). En rumano, el relativo no implica el empleo del artículo determinados como en los italianos <i>il quale</i> y <i>la quale</i>.</p>
Artículo	<p>“<i>Con le nostre esperienze aiutiamo <u>i</u> altri</i>”; “<i>Sono andata con <u>la</u> mia mamma in piscina</i>”.</p>	<p>En rumano el artículo determinativo es enclítico y existe una sola forma para el pl. masculino con la terminación en <i>-i</i>. Por ejemplo:</p>

		<p><i>l'uomo/gli uomini - barbatul/bărbaii</i>. En rumano los nombres seguidos por adjetivos posesivos necesitan siempre del artículo determinativo (con excepción de algunos casos especiales: <i>tată-meu</i>).</p>
Artículo partitivo	<p>“<i>Uno <u>dei questi</u> è Giovanni</i>”.</p>	<p>El partitivo italiano no tiene correspondencia morfológica en la lengua rumana. Por eso, muchos aprendices rumanos usan los partitivos sin conocer los rasgos y las implicaciones gramaticales de dichos artículos. En cambio, en lugar de los partitivos, se usan adjetivos indefinidos. Por ejemplo: <i>mangio delle mele - niște/ câteva/ putine mere</i>. Además, el partitivo italiano incluye el artículo y, puesto que en rumano no existen preposiciones articuladas, es difícil para los rumanos hablantes tomar consciencia de que en <i>dei</i> exista un artículo que con el indefinido es en distribución complementaria.</p>
Preposiciones	<p>“<i>L'única cosa <u>a cui</u> sgarro</i>”; “<i>Per la legge, siamo tutti eguali, indipendentemente dalla</i></p>	<p>Las preposiciones italianas no son fácil de aprender para un aprendiz rumano. Por ejemplo, en los casos Dativo y Genitivo,</p>

	<p><i>razza, della religione, sesso, lingua ecc</i>"; "<i>la popolazione urbana è aumentata per motivo dell'industrializzazione e Ø lavoro</i>"; "<i>consiste nel alzarmi alle 10,30</i>".</p>	<p>la lengua italiana necesita de preposiciones, mientras que la rumana requiere una flexión nominal: <i>Cartea Mariei - Il libro di Maria; Îi dau cartea Mariei - Do il libro a Maria</i>. Además, existen muchas situaciones atribuibles a los falsos amigos. Por ejemplo la preposición simple italiana <i>in</i> corresponde a la voz rumana <i>în</i>. Delante un verbo de movimiento, las dos lenguas presentan tratos diferentes: <i>Vado in farmacia - Merg la (in italiano a) farmacie</i>. De hecho, la palabra rumana <i>la</i> se realiza en la preposición simple italiana <i>a</i>. Asimismo, las preposiciones articuladas italianas <i>alla, del, delle negli, nelle</i> no tienen una correspondencia en la lengua rumana. Los ejemplos de la investigación lingüística propuesta demuestran que los sonidos de las preposiciones <i>nel (in +il)</i> y <i>nell' (in +l')</i> crean problemas de percepción para los aprendices. De hecho, los estudiantes realizan los fonemas en el mismo grafema: <i>nel</i>. El alumno no percibe la</p>
--	--	---

		<p>duplicación de la consonante lateral alveolar -l-</p>
<p>Concordancia de género en los complementos indirectos</p>	<p>“<i>Mi trovo bene con lei, posso raccontargli tutto</i>”.</p>	<p>En rumano el pronombre átono de complemento indirecto no tiene formas distintas para el género masculino y femenino en la tercera persona. De hecho, las formas pronominales gli y le se realizan en la única forma del pronombre singular rumano “îi”. Ejemplo: Îi dau un măr - Le/Gli do una mela.</p>
<p>Concordancia de número entre sustantivos y verbos</p>	<p>“<i>Se ci togliessero il telefono la maggior parte delle persone non saprebbero cosa fare.</i>”, “<i>Sui 1074 studenti solo il 27,4% è stato bocciato e il 72,6% sono in regola</i>”.</p>	<p>En rumano, un sujeto singular de valor colectivo expresa su acción con un verbo al plural: <i>Majoritatea oamenilor nu ar ști - La maggior parte delle persone non saprebbe.</i></p>
<p>Concordancia entre sujeto y participio pasado</p>	<p>“<i>Con gli anni si sono cambiati tante cose</i>”.</p>	<p>Muchas veces los estudiantes no identifican correctamente el sujeto de las frases a causa de la estructura sintáctica distorsionada de sus propias oraciones. Además, la lengua rumana no necesita de la concordancia entre sujeto y participios pasados, también por eso los alumnos encuentran dificultades a manejar esas oraciones. En el ejemplo, el estudiante traduce literalmente</p>

		del rumeno la expresión <i>s-au schimbat</i> o sea <i>si sono cambiati</i> , donde el verbo <i>cambiare</i> se convierte en reflexivo.
Subjuntivo	<p><i>“io penso che studiare è molto importante, penso che senza un titolo di studio oggi è molto difficile arrivare a fare un bel lavoro che è il sogno di tutti”</i>; <i>“Mi piace di guardare”</i></p>	<p>A diferencia del subjuntivo italiano, el modo rumano tiene solo dos tiempos: subjuntivo simple y compuesto. En su estructura va siempre precedido por la conjunción <i>să</i> o por las formas <i>ca să</i> y <i>ca</i> +adverbio/nombre/pronombre+ <i>să</i>. Al contrario que el italiano, el subjuntivo se usa siempre después de verbos como <i>a vrea</i> (volere) y <i>a trebui</i> (dovere): <i>Vreau să merg - Voglio andare, Trebuie să citești – Devi leggere</i>. Tanto en rumano como en italiano, el subjuntivo se usa después de verbos, adjetivos o expresiones impersonales que indican deseo, petición, obligación, posibilidad, etc. Lo que diferencia también las dos lenguas en el empleo del subjuntivo está representado por su uso en las oraciones principales. De hecho, para expresar ordenes: <i>Să nu fumezi aici – Non fumare qui</i>; para</p>

		<p>expresar invitaciones: <i>Să mergem la dans - Andiamo a ballare</i>. A estos ejemplos se podrían añadir oraciones que expresan incluso dudas, deseos, probabilidades, etc. Asimismo, por consiguiente, en la frase ejemplo del aprendiz “<i>mi piace di guardare</i>”, la interferencia podría deberse a que en rumano se usaría un verbo al subjuntivo: <i>îmi place să privesc</i>. De hecho, el alumno traduce la marca verbal ”<i>să</i>” con la preposición ”<i>di</i>”. En cambio, emplear un infinitivo no sería incorrecto pero los hablantes nativo perciben un uso forzado de la lengua (en el lenguaje oral) : <i>îmi place a privi</i>. Además, muchos verbos que en italiano exigen el uso del subjuntivo en las subordinadas, en rumano van seguidos por el indicativo: <i>penso che + subj. - cred că + ind.</i></p>
Pasado próximo	<p>“<i>Dopo <u>aversi</u> lavato la faccia</i>”</p>	<p>En rumano el pasado próximo de todos los verbos se construye con el verbo “<i>a avea</i>” en una forma reducida y el participio pasado del verbo</p>

		(participio que no muda en género y número). Por ejemplo, la oración del estudiante podría traducirse así: <i>După ce s-a spălat pe față.</i>
Acento	<i>Citta, piu, difficolta, qualita, possibilita, etc;</i> “ <i>Lei <u>apparecchio</u> la tavola</i> ”.	La mayoría de las palabras rumanas son troncas (<i>capital</i> , <i>cavaler</i>), llanas (<i>aduce</i> , <i>agenție</i>) y esdrújulas (<i>aptitudine</i> , <i>caracatiță</i>). De todos modos, a diferencia de la lengua italiana, en rumano la tilde nunca se representa gráficamente, excepto de manera facultativa por las palabras homógrafas para desambiguar: <i>umbrele</i> (<i>le ombre</i>)/ <i>umbrèle</i> (<i>ombrelli</i>). Al mismo tiempo, la mayoría de las palabras italianas son llanas. Eso ha permitido reducir los casos en que la lengua necesita usar la tilde. Por consiguiente, se ha decidido incluir la tilde incluso en las palabras homónimas: <i>dà</i> (<i>dare</i> : indicativo presente)/ <i>da'</i> (<i>imperativo</i>)/ <i>da</i> (<i>preposición</i>), <i>fa</i> (<i>fare</i> : indicativo presente)/ <i>fa'</i> (<i>fare</i> : imperativo), <i>è</i> (<i>essere</i>)/ <i>e</i> (<i>conjunción</i>), <i>là</i> (<i>adverbio</i>)/ <i>la</i> (<i>artículo</i>), etc; de manera facultativa en las

		<p>palabras homógrafas: <i>sùbito/subito, prìncipi/princip,</i> etc.</p> <p>Estas reglas de acentuación permiten distinguir significados y tiempos verbales y por eso es necesario subrayar la función distintiva del acento.</p>
Apóstrofe	<i>“Un emozione”, “quel impero”.</i>	El rumano hace un uso muy limitado del apóstrofe y del elisión.
Fonema /ʃ/, fricativa postalveolar sorda	<i>“Hai più possibilità di <u>scielta</u>”.</i>	La escritura incorrecta debida a la adición de la letra -i- se debe a la variedad moldava del rumano hablada por los padres genitori o por los amigos del alumno. En rumano el fonema SC se pronuncia separando el sonido de cada letra: <i>as-censor</i> .
Nexo consonántico <gl> (/ʎʎ/):	<i>“Chi poi sce<u>gl</u>e le strade buone e chi meno”, “Domani è la vig<u>gl</u>ia di Natale”, “Giug<u>gl</u>io Cesare”, “proviene da una fam<u>gl</u>ia borghese”</i>	En rumano el fonema GL se pronuncia separando el sonido de cada letra: <i>neg-lijent</i> . Eso fonema en italiano existe en algunas palabras que empiezan por gl-, por ejemplo en <i>g-licine, g-lobo, g-laciale</i> . Por eso, los hablantes rumanos encuentran dificultades en la transcripción gráfica del fonema /ʎʎ/, por ejemplo en la palabra <i>scegliere</i> y muchas veces incurren en errores de

		hipercorrección: <i>Giuglio Cesare</i> .
Nexo consonántico <gn>:	<i>impegniare, lavagnia, piagevo.</i>	En rumano el grupo consonántico <gn> se realiza en el fonema /gn/ y no en /ɲ/.
Letras dobles (tanto los ejemplos de geminación como los de degeminación)	<i>prefferito, pallavollo, rittornata, etc.</i>	En rumano el número de consonantes dobles es muy reducido. Por eso, las faltas de los estudiantes se pueden aislar entre los casos de hipercorrección.

5.2 Prácticas específicas para una didáctica de laboratorio de itaL2

Para una propuesta didáctica específica, se tiene en cuenta de los errores que se repiten 10 veces en la tabla de p.73. De esta forma se presentan protótipos de ejercicios en las siguientes categorías:

1. Preposiciones
2. Pronombres relativos y combinados
3. Concordancia
4. Geminación y degeminación consonántica
5. Uso de sinónimos
6. Tilde.

De este modo, ha sido posible proponer diferentes prototipos de ejercicios por argumento gramatical. En conclusión, se presenta una actividad operativa de laboratorio.

1. Preposiciones

a) Completa l'agenda di Andrea con le preposizioni adeguate.

Domenica	Lunedì	Martedì	Mercoledì
6.30 Svegliarsi presto __fare colazione.	10.00 Telefonare __Marco.	8.00 Accompagnare Alessandro__ scuola.	6.00 Vedere la Formula Uno __ televisione.
7.40 Andare __ correre __il parco.	13.00 Pranzare ____ Leonardo __ ristorante “La Conchiglia”.	10.00 Consegnare i progetti __capo.	15.00 Andare ____ cinema __ vedere Star Wars.
9.00 Andare __ufficio.	15.00 Giocare __ tennis.	16.00 Portare il cane __veterinario.	18.00 Comprare un regalo __ Davide.
14.00 Tornare __ casa.	20.45 Guardare il film __Antonio Banderas.	18.00 Aperitivo __ villa __Lorenzo.	21.00 Andare __festa__ compleanno __ Davide.

b) Gioco dell'oca

ISTRUZIONI GIOCO DELL'OCA

Requisito minimo di gioco: la classe deve riconoscere la preposizione all'interno di "Gioco dell'Oca".

Numero di giocatori: due o più.

Materiale di gioco: un tabellone con immagini personalizzate suddiviso in 25 caselle, un segnaposto per ciascun giocatore e un dado numerato dall'1 al 6.

Regole del gioco: raggiunta una casella, il giocatore di turno deve o eseguire l'ordine riportato (ad esempio, avanzare o retrocedere di un certo numero di caselle) o rispondere ad una domanda. Il giocatore legge la domanda e, aiutato dal disegno, deve rispondere correttamente, utilizzando la giusta preposizione. Se la risposta è corretta, il giocatore può fermarsi sulla casella raggiunta, se la risposta è sbagliata, il giocatore ritorna alla casella in cui si trovava prima del lancio del dado. Il turno passa quindi al giocatore successivo.

Scopo del gioco: rispondere correttamente per avanzare nelle caselle e terminare il gioco all'arrivo.



ESEMPI DI FRASI

IMMAGINE 1:

- a) Il treno che parte __Mestre è in ritardo.
- b) La stazione __treni dispone di un bar.

IMMAGINE 2

- a) Mio padre ha paura __ prendere l'aereo.
- b) Il wide-body è un tipo __ aereo.

IMMAGINE 3

- a) La margherita è una pizza molto richiesta __ turisti.
- b) La pizza __la mozzarella si chiama margherita.

IMMAGINE 4

- a) Voglio vedere la partita e allora vado __ stadio.
- b) Oggi si allenano le squadre __ calcio.

IMMAGINE 5

- a) La biblioteca __ scuola è aperta.
- b) Leggo un libro preso __ prestito dalla biblioteca.

IMMAGINE 6

- a) Amo guardare i film __ azione.
- b) Andrea e Teresa vanno __ cinema.

IMMAGINE 7

- a) Compro i biglietti __ il concerto.
- b) Ascolto la canzone di Vasco Rossi __ radio.

IMMAGINE 8

Quali sono le preposizioni semplici?

IMMAGINE 9

- a) Ascoltiamo la musica __ le nuove cuffiette.
- b) Hai bisogno __cuffiette?

IMMAGINE 10

- a) Vado __ correre.
- b) Sono __ parco.

IMMAGINE 11

- a) Vorrei andare __ sciare.
- b) __ montagna c'è l'aria fresca.

IMMAGINE 12

- a) Va ___ moda guardare le serie tv.
- b) Netflix ha 57 milioni di abbonati solo ___ Stati Uniti.

IMMAGINE 13

- a) Vado ___ fare la spesa.
- b) Il cassiere dà il resto ___ cliente.

IMMAGINE 14

- a) Andiamo ___ mare.
- b) I ragazzi corrono ___ spiaggia.

IMMAGINE 15

- a) Chiedo un caffè ___ bar.
- b) Prendiamo uno spritz ___ 18?

IMMAGINE 16

- a) Vado ___ museo.
- b) La Gioconda è un'opera ___ arte.

IMMAGINE 17

- a) L'Italia non partecipa ___ mondiali.
- b) Quest'anno i mondiali si tengono ___ Russia.

IMMAGINE 18

Preposizioni articolate → puoi dirne almeno tre?

IMMAGINE 19

- a) La kobza è uno strumento antico diffuso ___ Ucraina, Moldavia e Romania.
- b) La kobza si suona ___ un plectro.

IMMAGINE 20

- a) La țuică è una bevanda alcolica ___ origine romena.
- b) La țuică può essere preparata ___ le prugne, le ciliegie, le pere e le mele.

IMMAGINE 21

- a) La tua macchina corre più veloce ___ mia.
- b) Il “cavallino rampante” è il simbolo ___ Ferrari.

IMMAGINE 23

- a) Per favore puoi prestarmi il telefono ___ una chiamata?
- b) Lo smartphone è il telefono ___ ultima generazione.

c) Giochiamo con le identità

- Rispondi alle seguenti domande con la preposizione adeguata

Da dove viene Luca? _____

Da quanto tempo Petru è in Italia? _____

Dove abita Sandru? _____

Quando è nato Adrian? _____

- Ora crea una carta d'identità! Presentati a un compagno e successivamente intervistalo e completa la tabella con i suoi dati.

NAZIONALITÀ _____

NOME _____

DATA DI NASCITA _____

LUOGO DI NASCITA _____

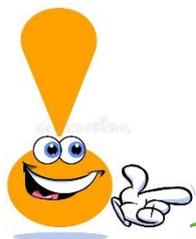
PROFESSIONE _____

The image shows two templates for an identity card. The left template is a vertical form with the following fields: Cognome, Nome, sesso (M/F), data di nascita (giorno, mese, anno), cittadinanza, residenza, Via, Stato civile, Professione, CONNOTATI E CONTRASSEGNI SALIENTI, Statura, Capelli, Occhi, and Segni particolari. The right template is a horizontal form with a large box for 'FOTOGRAFIA', a field for 'Firma del titolare', a field for 'IL SUDARIO', and a field for 'Impronta del dito indice sinistro' with a circular stamp area.

- Momento di condivisione. Usate il modello della carte d'identità. Nello spazio “fotografia” incollate la foto che più vi rappresenta, di qualsiasi genere. In seguito, attaccatele ad un cartellone e alle pareti della classe.

2. Pronombre relativo <che>; Pronombres combinados.

a) Sottolinea in rosso i **pronomi relativi** che trovi nelle frasi e in blu le **parole** a cui si riferiscono.



Il pronome relativo *che* ti serve per sostituire un componente della frase! Occupiamoci del nome!

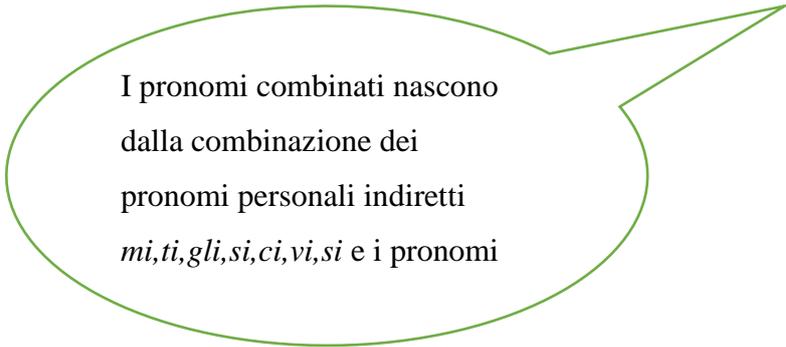
Il pronome relativo *che* può essere utilizzato come soggetto (la **ragazza che** mi sedeva accanto non ha smesso un attimo di truccarsi) o come complemento oggetto (il **ragazzo che** hai salutato è molto carino).



1. Il libro **che** ho comprato è noioso.
2. Quel ragazzo **che** parla con Mario è Antonio.
3. Cristiano Ronaldo è il giocatore **che** ha vinto l'ultimo pallone d'oro.
4. La macchina **che** hai guidato è veloce.
5. L'italiano è la materia **che** preferisco.
6. La Fiat è un'azienda **che** produce macchine dal 1923.
7. La pizza **che** abbiamo mangiato era veramente saporita.
8. Ho perso la penna **che** mi aveva prestato Luca.
9. Leonardo Da Vinci è l'artista **che** dipinse la Gioconda.
10. Hai guardato il film **che** ti avevo consigliato?

➤ A coppie cercate di capire qual è la funzione del pronome relativo *che* nelle frasi dell'esercizio precedente (*soggetto o complemento oggetto*).

b) I pronomi combinati



- Prova a completare la tabella dei *pronomi combinati* dei verbi all'*indicativo*, *congiuntivo* e *condizionale*.

	+lo	+la	+li	+le	+ne
mi		<i>me la</i>			
ti			<i>te li</i>		
gli	<i>glielo</i>				
si			se li		
ci				<i>ce le</i>	
vi		ve la			

- Nella tabella precedente notiamo che (barra la soluzione corretta o completa correttamente):
1. I pronomi indiretti precedono/seguono i pronomi diretti.
 2. La vocale *i* di *mi, ti, si, ci, vi* si trasforma in vocale _
 3. Il pronome personale *gli* prende la vocale _
 4. I pronomi personali combinati si scrivono separati tranne per le grafie_____

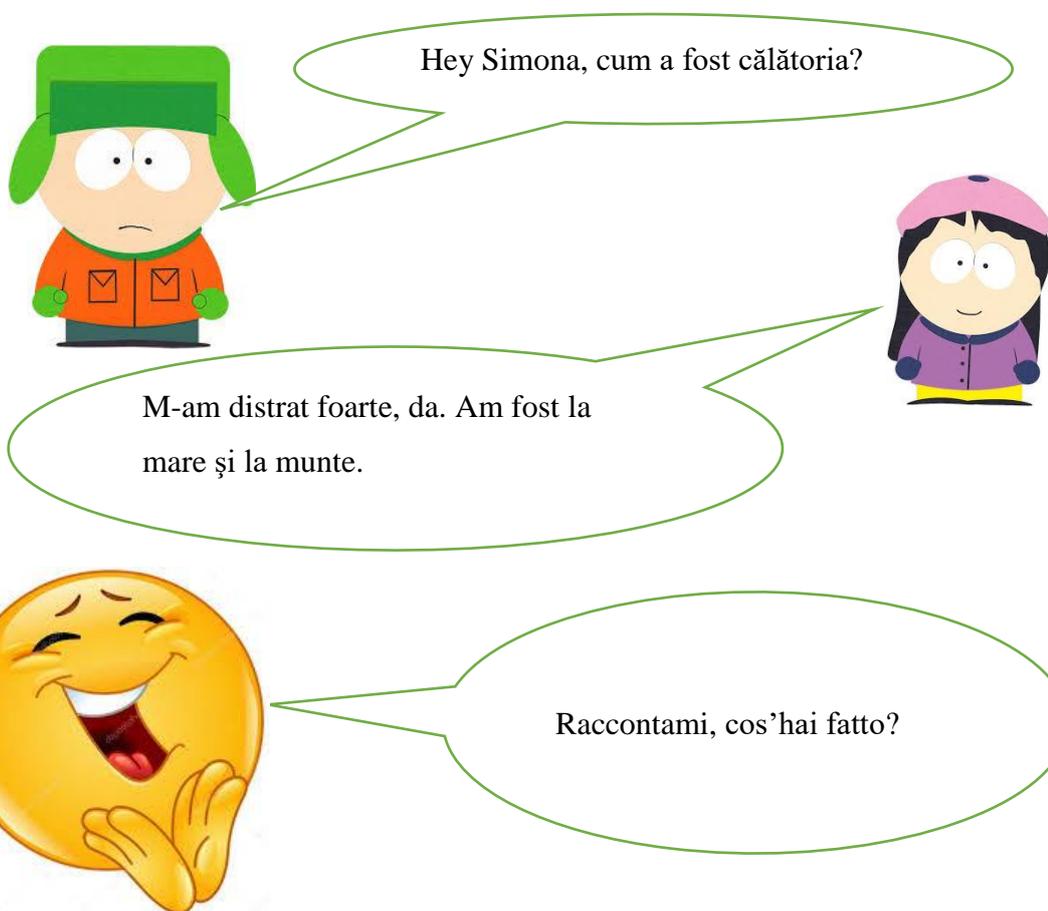
Occhio se ti trovi davanti ad un verbo all'infinito, all'imperativo o al gerundio! In questi casi i pronomi combinati dovranno essere inseriti dopo il verbo e scritti in un'unica grafia. Ad esempio: *non posso farglielo, daglielo, dicendotelo.*



- Riscrivi le seguenti frasi usando un pronome combinato al posto delle parole sottolineate. Chi regala il videogioco a Ivan? Chi glielo regala?
1. Domani porto a te il libro nuovo. →
 2. Avevo 10 figurine e ho dato a te 4 figurine. →
 3. Mia nipote mi chiede di raccontarle delle storie, allora io racconto le storie a mia nipote. →
 4. Ho scritto la lettera a Carlo. →
 5. Questa sera ho voglia di mangiare un kebab quindi non preoccuparti se non hai soldi, offro io il kebab. →
 6. Chi restituisce i libri alla biblioteca? →
 7. “Hai detto ad Elisa che sei innamorato di lei?” “No, non posso dirlo a lei”. →

3. Uso de los artículos determinados

a) La vacanza con gli articoli



Aiuta Simona a riordinare le idee. Traduci per lei dal romeno all'italiano a seconda della destinazione del viaggio. Occhio agli articoli!

Lista di parole: plaja, mingea, nisipul, ferma, calul, muntele, pârtia, pădurea, marea, umbrela, stânca, biserica, piața, turnul, muzeul, fântâna, pescărus, salvamar, zăpadă, pârtiile de schi, șezlong, cerbi.

MARE	MONTAGNA

Soluzioni: *plaja* - la spiaggia, *mingea* - il pallone, *nisipul* - la sabbia, *ferma* - la fattoria, *calul* - il cavallo, *muntele* - la montagna, *pârția* - la pista da sci, *pârțiile de schi* - le piste da sci, *pădurea* - il bosco, *marea* - il mare, *umbrela* - l'ombrellone, *stânca* - la roccia, *biserica* - la chiesa, *piața* - la piazza, *turnul* - la torre, *muzeul* - il museo, *fântâna* - la fontana, *pecărus* - il gabbiano, *salvamar* - il bagnino, *zăpadă* - la neve, *șezlong* - la sdraio, *cerbi* - i cervi.

b) Usa il tempo presente. Aiuta Simona a creare almeno 10 frasi con le parole italiane della tabella precedente. Ricordati che sta raccontando l'esperienza della sua vacanza.

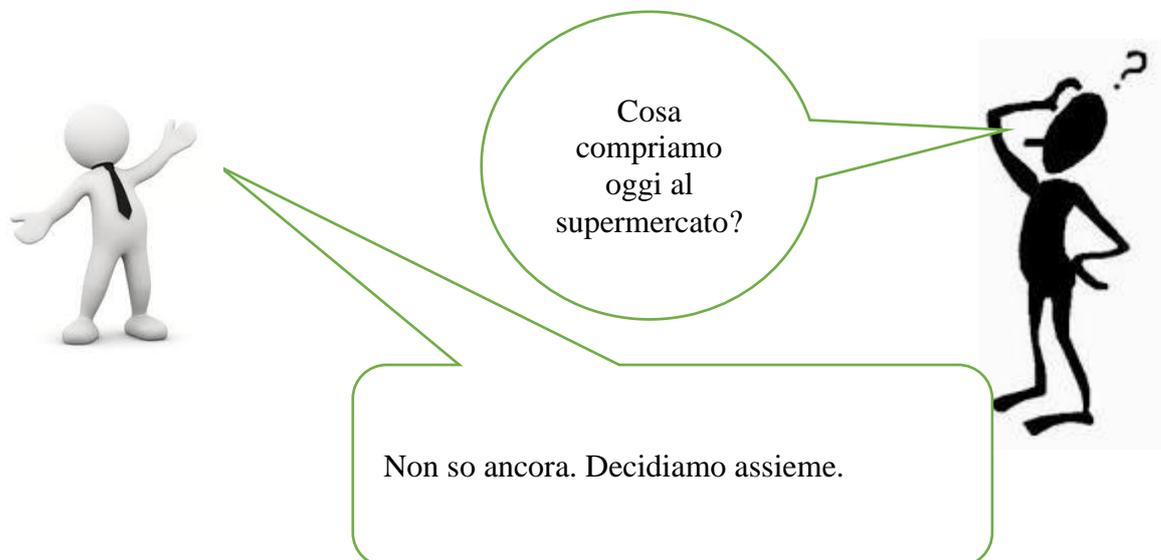
Esempio: *In montagna vedo i cervi che corrono.*

Esempio: *Il bagnino del mio lido è amico di tuo fratello.*

4. Concordancia

a) La spesa degli accordi

Jon e Carlo devono fare la spesa. Puoi aiutarli? Abbina sostantivi-aggettivi e accordali nella loro lista della spesa.



farina	latte	pane		banane
tonno		pomodori	insalata	olio
patate		frutta		cipolla
vongole	formaggio	acqua vino	aceto	biscotti
cetrioli	detersivo	rucola	pasta	
aglio	peperoni	mele	torta	
russa	dolci	casereccio extravergine	cotto	liquido
piccanti				
frizzante	crud	salata selvatico		bianca
dissetanti	balsamico	veraci	scotta	
sudafricane		verdi	datterini rosso	fritte
			amara	

LISTA DELLA SPESA	
Sostantivi farina	Aggettivi bianca

Soluzioni: farina bianca, latte scremato, pane casereccio, banane sudafricane, tonno crudo, pomodori datterini, insalata russa, patate fritte, frutta secca, olio extravergine, vongole veraci, prosciutto cotto, acqua frizzante, vino rosso, aceto balsamico, cetrioli verdi, detersivo liquido, rucola amara, pasta scotta, cipolla caramellata, aglio selvatico, peperoni piccanti, mele dissetanti, torta salata, biscotti dolci.

b) Colpito e accordato!

REGOLE DI GOCO “BATTAGLIA NAVALE DI ACCORDI”

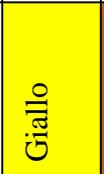
Numero di giocatori: gli studenti si dispongono a coppie.

Materiale di gioco: si consegna una scheda con una tabella per ogni studente. Ogni tabella raffigura degli oggetti nella griglia delle colonne e dei colori nella griglia delle righe. Il lessico include oggetti presenti in aula.

Regole: gli studenti dovranno segnalare sulla griglia 30 caselle: una nave da 5 caselle, una nave da 4 caselle, due navi da 3 caselle, quattro navi lunghe 2 caselle e sette navi lunghe 1 casella. A turno, ciascuno studente deve indovinare dove il compagno ha messo le sue navi facendo l'accordo articolo–nome–aggettivo corrispondente alla casella (es. La penna rossa). La nave può essere COLPITA: se l'alunno indovina la collocazione della casella della nave; COLPITA E ACCORDATA: se lo studente indovina dove è stata collocata e accorda correttamente la sequenza articolo– nome–aggettivo; COLPITA, ACCORDATA E AFFONDATA: nel caso in cui tutte le caselle della nave dovessero essere state colpite correttamente; MANCATA: se non si indovina la collocazione della nave; COLPITA SENZA DANNI: se l'alunno accorda la sequenza in maniera scorretta.

Scopo del gioco: rinforzare l'accordo articolo–nome–aggettivo. Vince lo studente che per primo affonda tutte le navi del compagno.

Lessico utilizzato: (O) penna, cattedra, sedia, astuccio, lavagna, porta, gomma, libro, vocabolario, zaino, giornale; (V) rosso, bianco, giallo, marrone, nero, grigio, viola, arancione, verde.

									
									
									
									
									
									
									
									
									
									
									
	Rosso	Bianco	Giallo	Marrone	Nero	Grigio	Viola	Arancione	Verde

5. Geminación y degeminación consonántica (dettato, canzone, pezzo di un film su youtube).

a) Detto. Prendiamo in considerazione alcuni degli errori di geminazione e degeminazione consonantica degli studenti romeni che con i loro compiti hanno partecipato a quest'analisi linguistica. Le parole sottolineate in **blu** fanno parte del corpus dell'analisi (p.81).

Dove andiamo di bello?

Il mese di agosto è sempre uno dei più caldi dell'anno. Questo è ciò che spinge un tranquillo cittadino a salire sulla sua macchina e ad affrontare il traffico verso il mare, magari il Mediterraneo. Fabrizio, impiegato di professione, non appartiene a questa categoria di vacanzieri. Fabri, così lo chiamano gli amici, ama viaggiare soprattutto verso mete irraggiungibili per fuggire, anche per pochissimo, dal suo lavoro. “Ragazzi quest'anno andrò sulla luna, cosa ne pensate?” chiede, lo sguardo simile a quello di un guerriero greco. “Penso che sia una decisione irrazionale, come sempre” risponde Raffaele. “Tranquillo, prometto che ti manderò una cartolina”.

b)



In alcune parole italiane le lettere doppie sono fondamentali per capirne il significato. Di seguito te ne mostriamo alcune. A coppie cercate di capire a cosa si riferiscono.

- Cassa-Casa →
- Cappelli-Capelli →
- Pollo-Polo →
- Torre-Toro →
- Rossa-Rosa →
- Fatto-Fato →
- Messe-Mese →
- Nonno-Nono →
- Carro-Caro →
- Coppia-Copia →
- Palla-Pala →
- Tonno-Tono →
- Penna-Pena →
- Motto-Moto →

c) Ascolto: canzone.

Dedicato a te – Le vibrazioni

Sai certe volte **accade** che ci sia bisogno di andar via e lasciare **tutto** al fato, fare
come un equilibrista che sul mondo sfida il **crollò delle** sue capacità/
Ma questo è dedicato a te, **alla** tua lucente armonia, sei **immensamente** Giulia, il tuo
nome è come musica
mi riempie e non mi stanca mai/
Dedicato solo a te Giulia, Giulia/
Ma chiudi gli occhi e **aspetta** che **arrivi** la mia **bocca** ad **allietarti** **chissà** dove, **chissà**
come/
Vorrei fermare il tempo per godere delle tue fantasie e ascoltare senza **interruzioni**/
Ma questo è dedicato a te, **alla** tua lucente armonia, sei **immensamente** Giulia, il tuo
nome è come musica
mi riempie e non mi stanca mai/
Dedicato solo a te Giulia/
Respira piano e ascolta che questo è dedicato a te, **alla** tua lucente armonia, sei
immensamente Giulia/
Il tuo nome è come musica, mi riempie e non mi stanca mai/
Sei **immensamente** Giulia, oh, Sei **immensamente** Giulia
Il tuo nome è come musica, mi riempie e non mi stanca mai/
Dedicato solo a te Giulia, Giulia

d)Ascolto: <https://www.youtube.com/watch?v=yvei2hpx6AM&list=PL969A02BA333F0D99>

Film “Big kahuna”. Discutere sul messaggio del monologo.

Goditi potere e bellezza della tua gioventù. Non ci pensare. Il potere di bellezza e gioventù lo capirai solo una volta appassite. Ma credimi tra vent'anni guarderai quelle tue vecchie foto. E in un modo che non puoi immaginare adesso. Quante possibilità avevi di fronte e che aspetto magnifico avevi! Non eri per niente grasso come ti sembrava. Non preoccuparti del futuro. Oppure preoccupati ma sapendo che questo ti aiuta quanto masticare un chewing-gum per risolvere un'equazione algebrica. I veri problemi della vita saranno sicuramente cose che non ti erano mai passate per la mente, di quelle che ti pigliano di sorpresa alle quattro di un pigro martedì pomeriggio. Fa' una cosa ogni giorno che sei spaventato: canta! Non essere crudele col cuore degli altri. Non tollerare la gente che è crudele col tuo. Lavati i denti. Non perdere tempo con l'invidia: a volte sei in testa, a volte resti indietro. La corsa è lunga e, alla fine, è solo con te stesso. Ricorda i complimenti che ricevi, scordati gli insulti. Se ci riesci veramente, dimmi come si fa... Conserva tutte le vecchie lettere d'amore, butta i vecchi estratti-conto. Rilassati! Non sentirti in colpa se non sai cosa vuoi fare della tua vita. Le persone più interessanti che conosco a ventidue anni non sapevano che fare della loro vita. I quarantenni più interessanti che conosco ancora non lo sanno. Prendi molto calcio. Sii gentile con le tue ginocchia, quando saranno partite ti mancheranno. Forse ti sposerai o forse no. Forse avrai figli o forse no. Forse divorzierai a quarant'anni. Forse ballerai al tuo settantacinquesimo anniversario di matrimonio. Comunque vada, non congratularti troppo con te stesso, ma non rimproverarti neanche: le tue scelte sono scommesse, come quelle di chiunque altro. Goditi il tuo corpo, usalo in tutti i modi che puoi, senza paura e senza temere quel che pensa la gente. E' il più grande strumento che potrai mai avere. Balla! Anche se il solo posto che hai per farlo è il tuo soggiorno. Leggi le istruzioni, anche se poi non le seguirai. Non leggere le riviste di bellezza: ti faranno solo sentire orrendo. Cerca di conoscere i tuoi genitori, non puoi sapere quando se ne andranno per sempre. Tratta bene i tuoi fratelli, sono il miglior legame con il passato e quelli che più probabilmente avranno cura di te in futuro. Renditi conto che gli amici vanno e vengono, ma alcuni, i più preziosi, rimarranno. Datti da fare per colmare le distanze geografiche e gli stili di vita, perché più diventi vecchio, più hai bisogno delle persone che conoscevi da giovane. Vivi a New York per un po', ma lasciala prima che ti indurisca. Vivi anche in California per un po', ma lasciala prima che ti rammollisca. Non fare pasticci con i capelli: sennò, quando avrai quarant'anni, sembreranno di un ottantacinquenne. Sii cauto nell'accettare consigli, ma sii paziente con chi li dispensa. I consigli sono una forma di nostalgia. Dispensarli è un modo di ripescare il passato dal dimenticatoio, ripulirlo, passare la vernice sulle parti più brutte e riciclarlo per più di quel che valga. Ma accetta il consiglio... per questa volta.

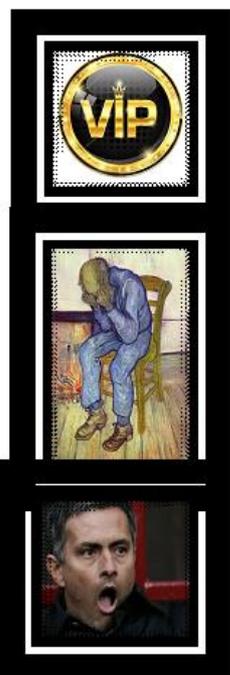
6. Sinonimia

a) Sfumature di significato: unisci le parole con significato simile (si prendono in considerazione le parole di quest'analisi, p.80).

	
<ol style="list-style-type: none">1. <i>andare</i>2. <i>avere</i>3. <i>città</i>4. <i>cose</i>5. <i>dire</i>6. <i>dovere</i>7. <i>essere a/in</i>8. <i>fare</i>9. <i>felice</i>10. <i>grande</i>11. <i>individuo</i>12. <i>informazione</i>13. <i>lavoro</i>14. <i>penso</i>15. <i>persona</i>16. <i>piace</i>17. <i>studente</i>18. <i>studiare</i>19. <i>tecnologia</i>20. <i>vita</i>	<ol style="list-style-type: none">1. <i>esteso</i>2. <i>affermare</i>3. <i>allievo</i>4. <i>avere l'obbligo di</i>5. <i>mi trovo a/in</i>6. <i>camminare</i>7. <i>possedere</i>8. <i>tecnica</i>9. <i>eseguire</i>10. <i>contento</i>11. <i>centro abitato</i>12. <i>oggetti</i>13. <i>soggetto</i>14. <i>esistenza</i>15. <i>notizia</i>16. <i>suppongo</i>17. <i>individuo</i>18. <i>compito</i>19. <i>soddisfa</i>20. <i>apprendere</i>

Soluzioni: *andare – camminare, avere – possedere, città – centro abitato, cose - oggetti, dire – affermare, dovere – avere l’obbligo di, essere a/in – mi trovo/in, fare – eseguire, felice – contento, grande – esteso, individuo – soggetto, informazione – notizia, lavoro – compito, penso – suppongo, persona – individuo, piace – soddisfa, studente – allievo, studiare – apprendere, tecnologia – tecnica, vita – esistenza.*

b) Aggettivi e immagini: relazioni denotative e connotative.



spensierato
afflitto
elegante
sbalordito
abitudinario
fifone
noto
malvagio

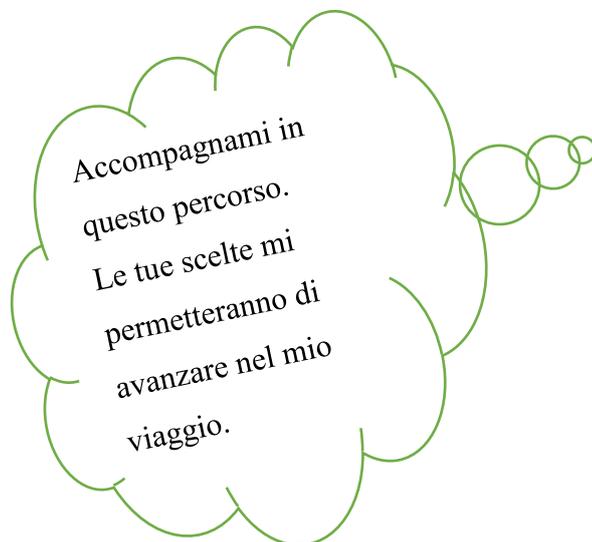


c) *Questa per quella*. Scegli l'opzione/opzioni corretta/e per sostituire le parole sottolineate.

- 1) Ho ascoltato la notizia in televisione (vicenda/sugerimento/conversazione).
- 2) Ho fatto degli errori di ortografia (Ho costruito/Ho commesso/Ho compiuto).
- 3) “Voglio andare in vacanza” disse Paolo ai suoi genitori. (affermò/sostiene/pensava)
- 4) Possiamo trovarci in piazza (incontrarci/lasciarci/vederci), cosa dici? (ne pensi/ne dici/ne credi).
- 5) Sono al bar per la merenda (mi trovo/ trovo/ ho luogo).
- 6) Ho bisogno (necessità/desiderio/felicità) di prendere sonno (rilassarmi/addormentarmi/sognare/sognarmi).
- 7) Questo negozio vende soprattutto vestiti (indumenti/copriti/pantaloni).
- 8) Se scoppia un temporale, non ripararti sotto alberi alti e isolati (solitari/soli/assoli/da soli/colorati).
- 9) Invidio Riccardo che è sempre di buon umore (felice/ arrabbiato/ triste/ buontà).
- 10) Carlo ha 59 anni ma li porta molto bene (è vecchio/ è giovanile/ è vecchiaia/ è adulto).

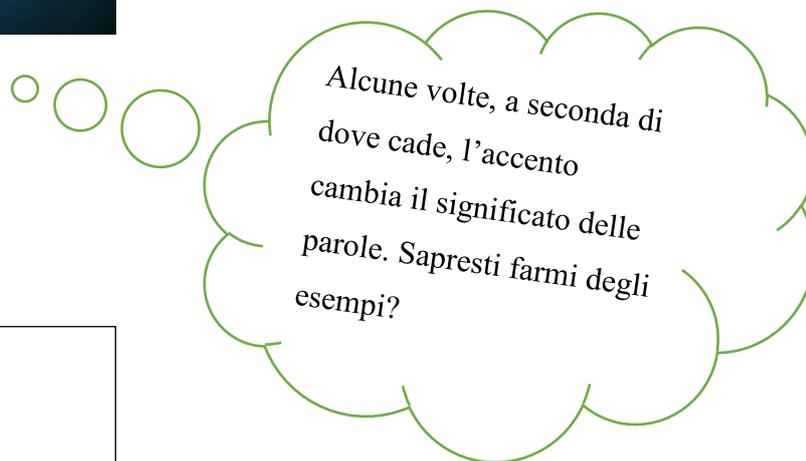
7. Tilde

a) Percorso interattivo alla scoperta delle regole di accentazione.



Parole tronche

Il segno dell'accento si mette quando la voce cade con maggior forza sull'ultima sillaba di una parola. Ad esempio: *caffè*, *partirò*, *perciò*, *però*.



Esempi:

faro/farò
porto/portò



E cosa mi dici dei monosillabi? Metti l'accento dove secondo te è necessario. Spiega il perché.

gia, giu, piu, puo, cio

qui, qua, fu, fa, sto, va, su, ma, re, per,sa

da, la, li ,si, ne, se, te, e, di

1. Vengo da Napoli.

Mario da da mangiare al suo cane.

2. Andiamo la, in quella casa.

Andiamo, la vacanza ci aspetta!

3. Si, sono d'accordo con te.

Si è messo in malattia da lavoro.

4. Hai notato che bei pantaloni? Non ce ne sono più in giro.

Non sono d'accordo ne con Paolo ne con Alberto.

5. Pensa solo a se.

Se fossi in te non andrei in vacanza senza aver prima studiato un po'.

6. Tranquillo, te lo invio per posta elettronica entro domani.

Ho bisogno di rilassarmi, quindi bevo un buon te alle erbe aromatiche.

7. Paolo e il suo vicino si conoscono da due anni.

Ho scoperto che Paolo e il vicino di Antonio.

8. Il primo giorno di marzo

Marco, un bel di, decise di partire per le Azzorre. / La sfottevano notte e di.

b) Aiuta Mowgli a ritrovare gli accenti. In questo modo potrà rafforzare il suo tono di voce e dedicare una canzone alla sua amata Meshua (si prendono in considerazione gli errori di accento dei compiti di quest'analisi di p.81).



Senza accenti non posso cantare. Aiutami a ritrovarli.



- 1) Nella mia città giocano due squadre di calcio.
- 2) Non ho difficoltà nell'italiano però preferisco l'inglese.
- 3) Ti ho telefonato più volte ma non hai mai risposto.
- 4) Due anni fa Paolo eliminò tutte le immagini dal suo cellulare.
- 5) La società moderna è sempre più dipendente dalle tecnologie.
- 6) Gli indiani d'America vivevano in tribù.
- 7) Il giocatore argentino Lionel Messi ha ottime qualità tecniche.
- 8) Il fiume Po è il più lungo d'Italia.
- 9) Vieni a casa mia così ti faccio conoscere i miei parenti.
- 10) Prima o poi riuscirò ad andare in Brasile.

Soluzioni: città, difficoltà, però, più, eliminò, società, più, tribù, qualità, più, così, riuscirò.

Attività integrativa: Pinacoteca degli errori

Preparazione dell'attività:

Fase 1: a piacere, prendere in considerazione alcuni degli errori segnalati dall'analisi dei campioni (p. 47-71) e stamparli.

Fase 2: dividere la classe per gruppi di livello.

Fase 3: spiegare alla classe cosa si intende per “errore linguistico”.

Fase 4: incollare i fogli con gli errori alle pareti dell'aula. Ogni foglio diventa così un quadro con delle caratteristiche proprie.

Azione:

Fase 3: gli alunni camminano per la classe e osservano i fogli.

Fase 4: ognuno prende nota di ciò che pensa sia scorretto, indicando il numero del quadro e le caratteristiche.

Riflessione:

Fase 5: i componenti dei gruppi si riuniscono per dibattere e confrontare i propri appunti.

Fase 6: ogni gruppo consegna la sua “valutazione finale” al docente.

Azione:

Fase 7: il professore rivela il premio alla classe: il gruppo che ha identificato più errori vince la possibilità di interpretare il ruolo di “guida degli errori”, ossia di raccontare ai “visitatori” la storia grammaticale di ogni quadro.

Fase 8: i “visitatori” si preparano per esporre i loro dubbi alle “guide”.

Fase 9: inizia la messa in scena.

Rinforzo:

Fase 10: il professore restituisce i lavori ad ogni gruppo, aggiunge informazioni o spiega ciò che non è chiaro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÈ Marc, Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité, Parigi, Éditions du Seuil, 1992, pp 68.
- BALBONI Paolo, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994.
- BALBONI Paolo, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, collana a cura di Paolo Balboni e Marco Mezzadri, Roma, Bonacci Editore, 2014.
- BALBONI Paolo, *Fare Educazione Linguistica Insegnare Italiano, Lingue Straniere e Lingue Classiche*, Torino, Utet collana "Le lingue di Babele", 2012.
- BANFI Emanuele, *Storia Linguistica del Sud-Est Europeo, Crisi della Romània Balcanica tra alto e basso medioevo*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- CANEPARI Luciano, *Manuale di pronuncia italiana*, Bologna, Zanichelli Editore, 1992, pp.75-83.
- CAON Fabio y RUTKA Sonia, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra, 2004.
- CARAGEANI Gheorghe, "Breve profilo di storia della lingua romena", en Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi Letteratura della Romania, n.6, Verona, Il Segno dei Gabrielli Editori, 2005, pp. 49-54.
- COHAL Alexandru, *Mutamenti nel Romeno di Immigrati in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- CONDREA DERER Doina, *Dificultati ale limbii italiene*, editura Stiintifica, Bucarest, 1973.
- DALOISO Michele, *Fondamenti neuropsicologici nella didattica delle lingue*, Venezia, Cafoscarina, 2009.
- DALOISO Michele, *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento delle lingue*, Venezia, ITALS (modulo on line), 2007.
- DECI Edward y RYAN Richard, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985.
- DECI Edward y RYAN Richard, "An overview of self-determination theory" en Handbook of self-determination research, E. L. Deci y R. M. Ryan, Rochester (NY), University of Rochester Press, 2002, pp. 3-33.
- DEFIOR Sylvia, *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*, Malaga, Aljibe, 1996.

- DEWEY John, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, seconda ed., Roma, Anicia, 2018.
- FABBRI Donata y MUNARI Alberto, I Laboratori di Epistemologia Operativa, en D. Demetrio, D. Fabbri, S. Gherardi, "Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta", *La Nuova Italia Scientifica*, Roma, riedizione Carocci, 1994, pp. 239-251.
- GARDNER Howard, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, HarperCollins, 1996.
- GARDNER Robert y LAMBERT Wallace, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley (MA), Newbury House Publishers, 1972.
- HYMES Dell, "Ways of speaking", en *Explorations in the ethnography of speaking*, R. Bauman y J. Sherzer, Cambridge, Cambridge University Press, 1974, pp. 433-452.
- HOWATT Anthony, *A History of English Language Teaching*, con H.G. Widdowson, segunda ed., Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 279.
- KRASHEN Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, (ed. on line), Oxford, Pergamon, 2002.
- LAUSBERG Heinrich, *Linguistica romanza. Morfologia*, vol. 1, segunda ed., Feltrinelli, Milano, 1976.
- MARIANI Luciano, Porfolio. *Materiali per documentare e valutare cosa s'impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna, 2000.
- MARTINET André, *Economia dei mutamenti fonetici. Trattato di fonologia diacronica*, Torino, Einaudi, 1968.
- MINICHELLO Giuliano, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, Brescia, La Scuola, 1995.
- MONTEFUSCO Tommaso, *La didattica laboratoriale, manuale di buone pratiche. Cosa fare, come fare*, Bari, Edizioni Dal Sud.
- PALERMO Massimo, *Linguistica Italiana*, Bologna, Il Mulino, 2015.
- PENNAC Daniel, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 107.
- PORCELLI Gianfranco, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- RENZI Lorenzo, "Italiano e romeno", en *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, Letteratura della Romania*, n. 6, Verona, Il Segno dei Gabrielli Editori, 2005, pp. 55-60.

- SONSOLES Fernàndez, *Interlengua y anàlisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalia S.A., 1997.
- TAGLIAVINI Carlo, *Le origini delle Lingue Neolatine*, Bologna, Pàtron Editore, Bologna, 1982, pp. 91-148, 191, 308, 349-356, 537.
- TOPOLICEANU Harieta, “Italiano e rumeno a confronto: analisi di alcuni problemi di apprendimento dell’italiano da parte dei madrelingua rumeni”, en *Philologica Jassyensia*, an VII, n. 1 (13), 2011, p. 243–255.
- VALOTA Bianca, “Nazionalità e minoranze”, en *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, Letteratura della Romania*, n. 6, 2005, ed. 2005, Il segno dei Gabrielli Editori, p.43-48.

FUENTES Y MATERIAL DIDÁCTICO

- ANDORNO Cecilia y CATTANA Anna, “Modulo 6: Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione”, en Banca Dati di Italiano L2: Modulo online, 2004.
- BALBONI Paolo y COONAN Carmel Mary, “L’acquisizione della grammatica e del lessico” (M.E.A.L., Videolezione 5), Laboratorio itals, italiano come lingua straniera, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Venezia, Università Ca' Foscari.
- BONFANTE Giuliano, “Esiste il neutro in italiano?”, en Quaderni dell’Istituto di glottologia dell’Università di Bologna, 1961, pp. 103-109.
- GRAUR Alexandru, “Etimologia multiplă”, en Studii și cercetări lingvistice, Bucarest, Institutul de Lingvistică al Academiei Române, archivo 1, 1950, pp. 22-34.
- MARIANI Luciano, “La Motivazione negli apprendimenti linguistici; approcci teorici e implicazioni pedagogiche” en Italiano LinguaDue, Riviste UNIMI, volumen 4, n. 1, 2012, pp. 1-19.
- NEGRITESCU Valentina y ARRIGONI Davide, *Grammatica Romena, morfologia, sintassi ed esercizi*, Milano, Hoepli, 2009.
- NEGRITESCU Valentina y NESU Nicoletta, *Grammatica d’uso della lingua romena, teoria ed esercizi livelli A1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Milano, Hoepli, 2014.
- SANTIAGO ALONSO Gemma, “El Análisis Contrastivo Como Instrumento Didáctico: Los Problemas De Adquisición Del Artículo En Español Por Aprendices Eslovenos En Los Diferentes Niveles Del Mcer”, Universidad de Ljubljana, Dirección de la autora: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Eslovenia, 2014.
- SENSINI Marcello, *Porte aperte l’italiano per tutti, Quaderno didattico per l’insegnante*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2005.
- TESSARO Fiorino, Metodologie dell’insegnamento e tecniche per l’apprendimento attivo, mod. 8 (5a lezione on line), SSIS Veneto.