

Los falsos amigos españoles en la enseñanza de ELE para italo hablantes

Anna de Leo

Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales



MÁSTERES
DE LA UAM
2021-2022

Facultad de Filosofía y Letras



Facultad de
Filosofía y Letras

MÁSTER EN LENGUA ESPAÑOLA: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

Los falsos amigos españoles en la enseñanza de ELE para italo hablantes

Trabajo Fin de Máster

Anna De Leo

Tutora: Ana Serradilla Castaño

Madrid, 2022

Resumen

La proximidad léxica que dos lenguas afines como el español y el italiano tienen por ser ambas lenguas romances puede ser uno de los motivos que acercan a numerosos italo hablantes al estudio del español como lengua extranjera (ELE), convencidos de que la semejanza léxica y formal les puede facilitar el aprendizaje del idioma ya a partir de las fases iniciales, tanto en la producción como en la comprensión. Sin embargo, estos estudiantes no son tan conscientes del fenómeno lingüístico denominado “falsos amigos”, que constituye el tema de este trabajo, cuyo objetivo es, a nivel teórico, analizar la relación entre estos y los procesos de adquisición de una lengua afín desde un punto de vista psicolingüístico, y, en segundo lugar, a nivel práctico, profundizar en el caso de los falsos amigos léxicos españoles para italo hablantes. Este trabajo pretende proponer una unidad didáctica para una clase de ELE dedicada al tratamiento de esta parte específica del léxico con el fin de fomentar la concienciación de los estudiantes italo hablantes y evitar la fosilización de errores léxicos generados por la interferencia de la L1 del italiano.

Palabras clave: falsos amigos, léxico, italo hablantes, unidad didáctica, ELE.

Índice de contenidos

1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1 El análisis contrastivo.....	3
2.2 El análisis de errores.....	4
2.3 El concepto de <i>interlengua</i>	6
2.4 La interferencia y la transferencia	8
2.5 La percepción de la distancia entre lenguas afines: el español y el italiano.....	12
2.6 El concepto de falsos amigos: cuestión terminológica.....	19
2.7 Las posibles clasificaciones de los falsos amigos	23
2.8 El caso de los falsos amigos del español y del italiano	26
3. Los falsos amigos desde una perspectiva aplicada.....	31
3.1 Recopilación de corpus de español de alumnos italo hablantes	31
3.2 Diseño de una unidad didáctica	34
3.3 Unidad didáctica	36
4. Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	44
Corpus.....	44
Estudios y diccionarios.....	44
Anexo 1. Tabla de falsos amigos totales	47
Anexo 2. Tabla de falsos amigos parciales.....	48

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es el análisis de los llamados “falsos amigos” en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, en concreto del español como lengua extranjera (ELE en adelante) para alumnos italo hablantes. El principal motivo de este objeto de estudio deriva del interés personal como alumna nativa italiana del español como segunda lengua que ha experimentado y observado cómo las semejanzas de todos los aspectos de la lengua entre estas dos lenguas afines a veces pueden engañar, y hasta crear problemas de comunicación. Las dificultades que un alumno italiano pueda tener en su proceso de aprendizaje del español no solo se presentan a nivel morfológico y sintáctico, sino también, obviamente, a nivel léxico, como en los casos de falsos amigos que vamos a tratar en este trabajo. Si bien el español y el italiano son lenguas romances y comparten el mismo origen etimológico del latín para muchas unidades léxicas, como profesores de ELE debemos fomentar la reflexión en los alumnos para que tomen conciencia de que se presentan numerosos casos en los que no tiene lugar esta aparente coincidencia fonológica y semántica que, al contrario, induce a error o a incomprendimientos. Por eso, el objetivo de este trabajo es, primero, analizar desde un punto de vista cognitivo los procesos de adquisición de la L2, el español, afín a la L1, el italiano, para poner en evidencia las estrategias y los mecanismos activados por este perfil de estudiante y, segundo, diseñar una unidad didáctica eficaz para concienciar a los alumnos sobre las diferencias semánticas de las más recurrentes unidades léxicas españolas que se confunden en el aprendizaje del léxico, los falsos amigos.

En la primera parte de este trabajo, vamos a mostrar una síntesis de los estudios tomados como referencia para la lingüística contrastiva de acuerdo con tres modelos de análisis: el contrastivo de Lado (1957/1973), el análisis de errores de Corder (1967, 1971) y el de interlengua de Selinker (1972, 1992), para luego abarcar las principales contribuciones al estudio de las lenguas afines de español e italiano realizadas por Calvi (2004), Matte Bon (2004), Bailini (2016) y Di Gesù (2016). En tercer lugar, profundizaremos en el tratamiento del concepto de “falsos amigos” y sus distintas clasificaciones en la bibliografía al respecto (Chamizo Domínguez y Postigo Pinazo, 1997; Frantzen, 1998; Chacón Beltrán, 2006; Chamizo Domínguez, 2009; o, Peres Martorelli y Andión Herrero, 2015, entre otros) y, posteriormente, se procederá a

seleccionar unas muestras de los falsos amigos españoles más recurrentes a partir del análisis de unos corpus de textos orales y escritos producidos por alumnos italo hablantes.

Finalmente, se presentará la propuesta de una unidad didáctica enfocada al aprendizaje de algunos falsos amigos para alumnos italo hablantes. En concreto, nos focalizaremos en los falsos amigos desde un punto de vista semántico, planteándonos las siguientes preguntas de investigación: ¿por qué se verifica este fenómeno entre lenguas afines? ¿Qué mecanismos de adquisición de la L2 se presentan para una L1 afín? ¿Cómo puede un alumno detectar un falso amigo? ¿Qué enfoque tiene que adoptar un profesor de ELE para la enseñanza del léxico de los falsos amigos? A estas cuestiones trataremos de dar una respuesta investigando desde un punto de vista teórico los principales modelos adoptados hasta hoy, pero a la vez deseando contribuir con una propuesta didáctica práctica que pueda resultar interesante y útil tanto para los profesores de ELE como para los alumnos italo hablantes.

En la bibliografía sobre los falsos amigos se pueden encontrar bastantes investigaciones sobre el español y otras lenguas como el portugués, el inglés y el francés, pero sorprendentemente para el caso específico de lenguas afines como el español y el italiano no hay tantas publicaciones como nos esperaríamos ni elaboraciones de propuestas didácticas para esta parcela tan compleja del idioma. En consecuencia, nos vamos a basar tanto en los planteamientos de los falsos amigos entre el español y otros idiomas como en aquellos específicos para el español y el italiano estudiados en detalle por Calvi (1995, 2001), Galiñares Gallén (2006), Carlucci y Díaz Ferrero (2007) y Luque Toro (2013). Esperamos poder ayudar a llenar este hueco detectado en la creación de contenidos de ELE específicamente dirigidos a un perfil de estudiante nativo italiano, y también a fomentar la continua investigación sobre el tema de los falsos amigos para las lenguas afines, como es el caso del español y del italiano.

2. Marco teórico

Como punto de partida para este trabajo dedicado a los falsos amigos españoles para italo hablantes, cabe presentar un breve recorrido de los tres principales modelos que, dentro de la lingüística aplicada de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, se han desarrollado a partir de mediados del siglo XX, y que se han enfocado en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2 en adelante) y han sometido el concepto de error a distintas interpretaciones a partir de diferentes paradigmas. Primero, trataremos el

análisis contrastivo elaborado por Lado (1957/1973), en segundo lugar, pasaremos al análisis de errores de Corder (1971) y, finalmente, presentaremos el concepto de *interlengua* acuñado por Selinker (1972).

2.1 El análisis contrastivo

Dentro de la Lingüística Aplicada nació la disciplina de la Lingüística Contrastiva, término acuñado en 1940 que se enfocaba en el contraste entre dos o más sistemas lingüísticos para estudiar los efectos que una lengua tenía sobre otra en el aprendizaje de una L2 (Gutiérrez Quintana, 2005). El primer modelo que surgió en este ámbito es el análisis contrastivo (AC) con la obra de Robert Lado *Lingüística contrastiva. Lenguas y cultura* (1957/1973), que se fundamenta en la comparación sistemática de dos idiomas a nivel fonológico, gramatical y de vocabulario para detectar semejanzas y diferencias entre los dos. La idea es que a un estudiante “aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles” (Lado, 1957/1973, p. 3) puesto que, según el autor, se aplican los mismos patrones de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. El profesor debe llevar a cabo un análisis de dificultades para prever los posibles errores y prepararse para resolverlos, adecuando el material pedagógico tras esta comparación lingüística.

Para el trabajo sobre los falsos amigos, es interesante destacar el capítulo 4 que Lado dedica a la comparación entre dos sistemas de vocabulario. Los cuatro aspectos para evaluar en una palabra son la forma, el significado, la distribución y las clasificaciones (Lado, 1957/1973, pp. 82-87) y, mencionando los diferentes patrones de dificultad, Lado habla de “falsas palabras similares” para referirse a palabras que presentan una semejanza de forma y diferencia de significado (Lado, 1957/1973, p. 90) debido a que palabras parecidas en cuanto a la forma “pueden ser parecidas en parte en cuanto a su significado, pueden ser totalmente distintas en significados, pero representar significados que existen en la lengua nativa” (Lado, 1957/1973, p. 90). Según el autor, este grupo se coloca en una escala de dificultad entre las más difíciles en el proceso de aprendizaje de una L2 porque “constituyen trampas temibles” (Lado, 1957/1973, p. 91). No se habla explícitamente del concepto de “falso amigo”, pero está claro que ya en este modelo contrastivo se había identificado este problema en el aprendizaje del léxico para los estudiantes de una L2 que podían compartir formas lexicales parecidas a la L1 y que, sin embargo, podían llegar a cometer errores de comprensión y producción debidos a su posible diferencia parcial o

total de significado. De hecho, un ejemplo que Lado propone, la palabra española “asistir”, similar a la forma “assist” en inglés, pero con significado totalmente diferente y que correspondería al verbo inglés “attend”, lleva a los hispanohablantes a utilizar el verbo “assist” en oraciones inglesas en lugar del correcto “attend” (Lado, 1957/1973, p. 90).

Además, con este análisis contrastivo se empieza a definir el concepto de “distancia interlingüística” (que trataremos más detenidamente en el otro apartado de este trabajo) como “distancia que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2)” (Santos Gargallo, 1993, p. 35). De acuerdo con este concepto, cuanto mayor sea esta distancia, mayores serán las dificultades de aprendizaje para los estudiantes de la L2. A partir de esto, se origina el concepto de error como elemento que, a lo largo del proceso de aprendizaje de la L2, no solo se tiene que prevenir gracias a un análisis contrastivo entre las dos lenguas L1 y L2 por parte del profesor, sino también por parte del estudiante, quien tiene que evitar cometerlo para no generar hábitos incorrectos. Para este objetivo, el método didáctico para la enseñanza de la L2 según este enfoque consistía en la imitación y la repetición de estructuras correctas sin dar cabida al error, que era visto de forma muy negativa como límite y barrera al proceso de aprendizaje del estudiante.

El análisis contrastivo empezó a ser cuestionado a partir de los años setenta por sus ineficaces métodos de enseñanza y su incapacidad de explicar todos los errores de los estudiantes de la L2, lo que propició que comenzaran a investigarse las producciones reales de los alumnos sin centrarse en la sola descripción de los sistemas lingüísticos, abriendo así el camino para el análisis de errores. Cabe mencionar que hoy en día se están retomando los aportes del análisis contrastivo con fines didácticos en el enfoque comunicativo no solo para abarcar el plano morfológico, sino otros niveles lingüísticos, en particular el pragmático en una visión holística del aprendizaje de una L2 (Alba-Juez, 2015), para desarrollar la competencia intercultural y para fomentar la reflexión metalingüística del alumnado multicultural (Álvarez Baz, 2015).

2.2 El análisis de errores

Con el nuevo enfoque llamado *análisis de errores* (AE) propuesto a finales de los años sesenta, S. P. Corder busca avanzar en la investigación del proceso de aprendizaje de estudiantes de L2 poniendo el foco en el valor positivo de los errores puesto que se ha demostrado que, por mucho que se puedan prever con el análisis contrastivo, no se pueden

evitar, y que, al revés, una vez que se hayan cometido, hay que estudiarlos para afinar las técnicas de gestión de los mismos (Corder, 1967, pp. 19-20). Se produce así un cambio respecto al paradigma anterior: se pasa de un enfoque en la negación de los errores a partir de un modelo descriptivo de las lenguas a un nuevo estudio de los procesos de aprendizaje tanto de la L1 como de la L2, cuyo elemento central es el error percibido como fuente de conocimiento de los procesos psicolingüísticos subyacentes.

Como premisa de su teoría, Corder postula que el mecanismo de aprendizaje de una L1 es interno e innato y permite a un niño construir su sistema lingüístico a partir de unos pocos datos disponibles (Corder, 1967, p. 21), mientras que para el aprendizaje de una L2 se sigue el mismo mecanismo, pero hay que considerar el factor añadido de la motivación (Corder, 1967, p. 22). Además, el autor, con el análisis de errores, empieza a poner las bases para el siguiente enfoque del concepto de *interlengua*, puesto que considera el error como “a normal childlike communication which provides evidence of the state of this linguistic development at that moment” (Corder, 1967, p. 22). Corder acuña el término “built-in syllabus” como secuencias generadas por el aprendiz mismo que avanza en el proceso de adquisición de la L2 (Corder, 1967, p. 24) a lo largo de un *continuum* que pasa por distintos estadios. Por eso, un error de un estudiante es una muestra del sistema que el aprendiz está usando en un momento concreto de su aprendizaje, sistema que no tiene por qué ser correcto, debido a que Corder considera los errores como una estrategia que el aprendiz adopta para comprobar las hipótesis del idioma que está aprendiendo, tanto L1 como L2 (Corder, 1967, p. 25). No se trata de categorizar dos sistemas lingüísticos como idénticos, sino de considerar la L1 como punto de partida para la adquisición de la L2 porque el aprendiz aprovecha los errores como estrategia de aprendizaje y “the learner’s possession of his native language is facilitative” (Corder, 1967, p. 27).

Otra contribución de Corder al análisis de errores ha sido la definición del “idiosyncratic dialect” para postular que “some rules required to account for the dialect are not members of the set of rules of any social dialect” (Corder, 1971, p. 159). El dialecto idiosincrático es transitorio y en continuo cambio, diferente a la L1 y a la L2, y es llamado también “transitional dialect” por su naturaleza y denominado por Selinker “Interlengua” (Corder, 1971, p. 162). Sin embargo, Corder aclara que para él el término “Interlengua” implica una tendencia a replicar las pautas de la L1 a la hora de aprender una L2 a partir de una visión del “language as some sort of habit structure” (Corder, 1971, p. 169). Por otra parte, de forma innovadora, el autor postula una nueva visión del aprendizaje de segundas lenguas como “data-processing and hipótesis-forming activity

of a cognitive sort” (Corder, 1971, p. 169), que da un rol de guía al profesor para ayudar a los estudiantes, a partir de los errores, a reflexionar sobre sus hipótesis erróneas y a descubrir la regla o el concepto correctos de la L2. Así pues, el dialecto idiosincrático de cada estudiante sirve a los profesores para identificar su competencia transitoria en un momento concreto de su proceso de aprendizaje¹. Como vemos a continuación, este concepto constituye la base para desarrollar el tercer modelo, *interlengua*. El análisis de errores de Corder ha sido objeto de investigaciones y desarrollos en los siguientes años por parte de autores como Dulay y Burt (1974), Tarone (1983) y Fernández (1997), por citar algunos, como herramienta imprescindible para confirmar o refutar hipótesis hasta en los años más recientes².

2.3 El concepto de *interlengua*

Terminamos este breve recorrido sobre los modelos de lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas, que no pretende ser exhaustivo, presentando el tercer enfoque con el concepto de *interlengua* (IL) introducido por Larry Selinker en 1972 cuando postula la existencia de “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm” (Selinker, 1972, p. 35). Se trata de un sistema lingüístico en evolución y de transición que experimenta el aprendizaje de una L2 y que está compuesto por diferentes estadios que permiten avanzar al estudiante hacia la competencia lingüística propia de un nativo. Es el sistema lingüístico intermedio entre la L1 y L2 y los tres constituyen el patrón psicológico central en el proceso de aprendizaje de una L2 (Selinker, 1972, p. 35). En concreto, Selinker profundiza en este aspecto psicolingüístico subrayando el concepto de *interlengua* como estadio intermedio entre los dos códigos de la lengua nativa y la lengua meta en el desarrollo del aprendizaje, cuya complejidad va aumentando al acercarse el aprendiz a la competencia nativa de la L2. Sin embargo, es difícil mostrar empíricamente la diversidad y la evolución de cada estadio, debido también al fenómeno de la fosilización (Selinker, 1992, p. 226), que el autor trata en su libro *Rediscovering Interlanguage*. Estudiando todas las producciones tanto correctas como incorrectas, Selinker destaca “the temporary stable configurations” de la interlengua que va avanzando según una “cline progression”

¹ Para profundizar en las distintas clasificaciones de los errores realizadas por varios autores de acuerdo con este análisis, remitimos a Alba Quiñones (2009).

² Para la bibliografía completa de los autores que utilizan el análisis de errores, véase Baralo, M. (2009).

en las diferentes fases. En cada fase del desarrollo del aprendizaje, el fenómeno de la fosilización se hace evidente porque es permanente e inevitable en el aprendizaje de L2 “no matter what the learner does to attempt their eradication” (Selinker, 1992, p. 252). Selinker valora positivamente la fosilización al ser “ecologically reasonable” (Selinker, 1972, p. 252) porque se trata de elementos lingüísticos, reglas y subsistemas que un hablante de L1 sigue conservando en su interlengua hacia la L2, y que reaparecen regularmente con el llamado fenómeno “backsliding” (Selinker, 1972, p. 36). Además, el autor añade que puede que algunos elementos fosilizados no se erradiquen nunca porque hay una cierta tendencia a que se manifiesten en situaciones de ansiedad, lo cual para Selinker se justifica con la activación de estos elementos lingüísticos almacenados en el cerebro en una “latent psychological structure” (Selinker, 1972, p. 42).

Para nuestro trabajo sobre los falsos amigos, teniendo en cuenta la aportación de Selinker sobre el fenómeno de la fosilización que se manifiesta en todas las áreas lingüísticas, será interesante ver en qué posible estadio de la interlengua de un estudiante se podrían verificar errores de tipo semántico sobre los falsos amigos y si las razones detrás de los mismos se reconducen al fenómeno mencionado de retrocesos (*backsliding*) o si nos podemos plantear algunas soluciones para erradicar estos errores. El fenómeno de la fosilización ha sido objeto de estudios, desde su aparición con Selinker, como los de Nakuma (1998) hasta más de 40 años después gracias a Han (2013), lo cual refleja la contemporaneidad de este concepto base de la interlengua en la adquisición de lenguas extranjeras.

Para resumir esta primera parte, hemos visto cómo los tres principales autores Lado, Corder y Selinker, a partir de la segunda mitad del siglo XX, han empezado a describir según diferentes perspectivas los procesos implicados en el aprendizaje de una L2 con el objetivo de definir también unas pautas metodológicas para la enseñanza de una L2. El punto común de los tres enfoques es el papel de la L1 que, sin embargo, se plantea de formas diferentes según cada enfoque: Lado opina que la L1 influye en la L2 por transferir sus hábitos previamente adquiridos; en el caso de Corder, la L1 se valora positivamente al ser el punto de partida y al desarrollar una función facilitadora para el aprendizaje de la L2; Selinker, por su parte, considera también la L1 como la base inicial de una escala progresiva para llegar a la L2 y presenta rasgos identificativos en los estadios propios de la interlengua. Los tres estudios son fundamentales para este trabajo porque cada uno nos da la posibilidad de entender los aspectos psicolingüísticos implicados en el proceso de aprendizaje de una L2 con el objetivo de formular una propuesta de enseñanza de falsos

amigos adecuada desde un punto de vista psicolingüístico. Del análisis contrastivo apreciamos la importancia de prever las posibles dificultades en la L2 de los estudiantes, del análisis de errores consideramos la L1 como elemento clave y los errores como estrategias de aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, del modelo de la interlengua evaluamos la importancia de la progresión por estadios en el proceso de aprendizaje, sin olvidarnos de la L1 y sus rasgos identificativos. En los siguientes capítulos, vamos a profundizar en la interlengua de lenguas afines, en el caso concreto del italiano como L1 y del español como L2, con los conceptos de transferencia e interferencia lingüísticas y la percepción de distancia interlingüística.

2.4 La interferencia y la transferencia

Antes de adentrarnos en el estudio del español y del italiano, cabe mencionar algunos conceptos lingüísticos que se han desarrollado a partir de los enfoques anteriores dentro de la Lingüística Contrastiva y que son básicos para entender algunos fenómenos relevantes en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, aún más cuando se trata de una L2 afín a la L1. En primer lugar, vamos a tratar los conceptos de interferencia y de transferencia, que nos llevarán al estudio de la percepción de la distancia lingüística y de la interlengua de italohablantes aprendices de español.

A partir de los estudios de tipo psicolingüístico sobre la adquisición de una lengua extranjera a finales de los años cincuenta, se han sucedido una serie de términos que han adquirido sentidos positivos y negativos para describir el fenómeno que ocurre cuando un aprendiz L1, en su contacto lingüístico con una L2, proyecta unos rasgos lingüísticos propios de su lengua nativa en el nuevo sistema lingüístico de comunicación. Ya con el análisis contrastivo, Lado planteaba que:

(...) un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura, así como la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera – no solo activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos (1957/1973, p. 2).

Si, por una parte, Lado se refería al traspaso de elementos de la L1 a la L2 tanto en la producción como en la comprensión, por otra parte, en los estudios de adquisición de la L2, se ha prestado cada vez más atención a la sola producción lingüística en la L2 que

puede presentar trazas de *interferencia*. Como apunta Santos Gargallo (1993, p.35), la “interferencia” es uno de los conceptos principales, cuyo origen remonta al análisis contrastivo, y que ocurre cuando “un individuo utiliza en una lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1)”. Se ha sometido a varias revisiones el concepto de interferencia así definido puesto que el autor que acuñó este término en 1953, Weinrich, había enfocado este fenómeno dentro de las lenguas en contacto para referirse a “aquellas instancias desviadas de la norma de cualquier lengua y que se dan en el discurso de un bilingüe por la familiaridad que tiene con más de una lengua, como un resultado de lenguas en contacto” (Santos Gargallo, 1993, p. 37). Santos Gargallo apunta que la definición de Weinrich difiere de aquella propuesta por el análisis contrastivo debido a que la primera se da en la investigación de las lenguas en contacto, en concreto del bilingüismo, mientras que la segunda se refiere al ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera. Para analizar los efectos de la lengua nativa sobre la lengua meta, la autora habla de dos tipos de interferencia: la “interferencia interlingüística (externa)” para indicar los errores en la L2 derivados de la L1 y la “interferencia intralingüística (interna)” para indicar los errores en la L2 causados por la misma lengua meta. Si, por un lado, el tratamiento que Weinrich da al concepto de interferencia es neutral porque se trata de un posible fenómeno que no se manifiesta de forma sistemática, sino que hay una “likelihood of transfer or transferability” (*apud* Selinker, 1992, p. 38), por otro lado, en el análisis contrastivo la interferencia entre dos lenguas es la causa principal del error que se tiene que evitar a toda costa. En otras palabras, la interferencia se da cuando el hablante de la L1 utiliza incorrectamente rasgos, estructuras y elementos lingüísticos propios de su lengua nativa en las producciones lingüísticas en la L2. Se piensa que la interferencia puede explicar cualquier tipo de error en la L2, pero es a partir de esta formulación, no necesariamente correcta, desde la que se desarrolla el análisis de errores.

Este segundo enfoque, como apunta Corder, no niega el fenómeno de la interferencia, sino que intenta dar otra explicación. Corder se opone a la interpretación de la interferencia del análisis contrastivo para referirse a cuando “the learner is carrying over the habits of the mother tongue into the second language” dando una nueva connotación positiva a la interferencia como causa de errores, puesto que sirven al aprendiz para comprobar y formular hipótesis sobre su aprendizaje de la L2 en su “dialecto idiosincrático”, sistema lingüístico que tiene características propias de la L1 y de la L2 (1971, p. 169). Sin embargo, en ambos enfoques destaca la asociación que se hace entre

el concepto de interferencia y el de error, y que ya no se presenta con el método de la interlengua de Selinker, quien no utiliza el término “interferencia”, sino que lo sustituye por el de “transferencia lingüística”. En concreto, Selinker apunta que la transferencia lingüística es un “selection process” y que este concepto es un “cover term”, en el sentido de que abarca toda una clase de fenómenos, procesos y limitaciones derivados no solo de la lengua nativa, sino también de cualquier otro factor (Selinker, 1992, pp. 207-208). Santos Gargallo (1993, p. 140) especifica la distinción que Selinker hace de la transferencia lingüística entre “transferencia positiva” y “transferencia negativa”: la primera tiene una función facilitadora para el aprendizaje de la L2 porque los elementos de la L1 o de otras lenguas interfieren en el proceso para ayudar al aprendiz, mientras que la segunda remite al error como consecuencia del uso incorrecto de vocablos o rasgos lingüísticos de la L1 o de otras lenguas.

La misma distinción entre transferencia positiva y transferencia negativa la hace Odlin en 1989 en su libro *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*, en el que habla de “transferencia” o “influencia interlingüística” para indicar “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (...) acquired” (*apud* García González, 1998, p. 180). Aquí vemos que no solo la L1 tiene una influencia sobre la L2, sino cualquier otra lengua que se haya adquirido previamente. A partir de esta definición, este autor distingue entre la “transferencia positiva” que prevé las similitudes entre la L1 y la L2 que facilitan y aceleran el aprendizaje, y, por otra parte, la “transferencia negativa” que comporta la producción de errores y retarda el aprendizaje debido a las diferencias entre las dos lenguas (*apud* García González, 1998, p. 180). Ya Selinker englobaba en el concepto de transferencia lingüística tanto los efectos positivos como los negativos para el aprendizaje de la L2, relacionados con la fosilización, pero no había marcado tal diferencia de términos. Asimismo, la influencia interlingüística que Odlin postula se manifiesta en todos los subsistemas lingüísticos y, cuanto más afines son dos lenguas, más puede facilitar la L1 el proceso de aprendizaje.

Otro autor que trata la influencia interlingüística en la adquisición de la L2 es Ringbom, que en 1987 afirma que el estudio de la L1 es fundamental para analizar las implicaciones en el aprendizaje, pero se detiene en el papel que el aprendiz desarrolla al percibir las semejanzas entre la L1 y la L2. En concreto, el autor especifica que hay que estudiar tanto la producción como la comprensión de un aprendiz para definir “the

different types of cross-linguistic influence in the process of production” (Ringbom, 1987, p. 50).

En su obra, Ringbom diferencia las interferencias en la producción en función de la percepción de las semejanzas entre lenguas: semejanzas entre lenguas percibidas por los aprendices (*overt*) y semejanzas entre lenguas no percibidas por los aprendices (*covert*) (1987, p. 50). La aportación de este autor es muy interesante y relevante para este trabajo porque la novedad está en las distintas estrategias que un aprendiz de L2 emplea en función de su percepción de las semejanzas entre las dos lenguas. Ringbom analiza las semejanzas no percibidas por los aprendices postulando que “Covert cross-linguistic influence means that L1-based procedures are used to compensate for gaps of L2-knowledge” (1987, p. 51), mientras que para las semejanzas percibidas por los aprendices (*overt*) distingue dos subtipos: la transferencia (para las semejanzas estructurales gramaticales entre L1 y L2) y el préstamo (a nivel léxico para extender la semántica de vocablos de la L1 a la L2). Nos interesa en particular la mención que el autor hace, dentro del grupo de los préstamos, de los falsos amigos “when the meaning of an L1-word is wrongly assigned to a formally similar L2-word” (Ringbom, 1987, p. 52). De momento, nos detenemos en el concepto de transferencia lingüística que Ringbom trata en su libro *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, diferenciando la transferencia positiva y la transferencia negativa, y destacando que en los años setenta hubo muchas más investigaciones sobre la transferencia negativa o interferencia. Aunque parece que empíricamente es más fácil detectar la transferencia negativa que la positiva, el autor afirma que “It is much more complicated to specify exactly where or how the learner's L1 has facilitated his L2-comprehension or L2-production” (Ringbom, 1987, p. 58). Con respecto al ámbito del léxico objeto de nuestro trabajo, cabe destacar la mención a los falsos amigos o “deceptive cognates” porque el autor postula que, por un lado, se da transferencia tanto positiva como negativa en los casos de semejanzas percibidas entre la L1 y la L2 por el aprendiz (*overt cross-linguistic influence*) y, por otro lado, solo hay transferencia negativa para los casos de semejanzas no percibidas por el aprendiz (*cover cross-linguistic influence*) as “the L1-procedures have been used because no L2-procedures were available” (Ringbom, 1987, p. 59). Es curioso ver cómo el control y la percepción consciente del aprendiz sobre las semejanzas entre los dos sistemas lingüísticos tienen diferentes efectos en cuanto al tipo de transferencia que se pueda producir y a las diferentes estrategias que se puedan implementar.

Para concluir, hemos visto las principales aportaciones a partir de los años sesenta y la evolución de la terminología de *interferencia* y *transferencia* para entender este concepto que no solo abarca el tipo de influencias lingüísticas de la L1 sobre la L2, sino también la función que estas desarrollan en el proceso de aprendizaje, facilitándolo o retrasándolo. Las cuestiones que nos planteamos a partir de este marco teórico son ¿en la enseñanza de ELE, hay que marcar las semejanzas o las diferencias entre la L1 italiano y la L2 español?, ¿hasta qué punto se debe concienciar al alumno sobre el concepto de distancia lingüística?, ¿se puede controlar la percepción lingüística entre lenguas afines? A estas preguntas vamos a dar una respuesta en el siguiente capítulo de acuerdo con los estudios de los principales autores que han investigado este tema dentro de la interlengua del español y del italiano.

2.5 La percepción de la distancia entre lenguas afines: el español y el italiano

Como habíamos anticipado, ya con el análisis contrastivo se había introducido el concepto de distancia interlingüística basado en la creencia de que se facilita el aprendizaje de una L2, concebido como una formación de hábitos, al reproducir los hábitos viejos de la L1 en la lengua meta si estos son similares a los hábitos nuevos (Santos Gargallo, 1993, p. 35). Parece obvio, en el caso específico del español y del italiano, por ser ambas lenguas romances, que la distancia interlingüística es menor ya que comparten el mismo origen latino, pero ¿este concepto es válido para todos los aspectos semánticos de la lengua? ¿hay variaciones de percepción según cada fase de la interlengua? y, sobre todo, ¿tiene una función facilitadora en el aprendizaje? En este capítulo vamos a analizar la interlengua de las dos lenguas afines, el español y el italiano, destacando los rasgos constitutivos generales, los específicos lexicales y las conclusiones a las que han llegado los principales autores en el ámbito aplicado a la enseñanza de ELE.

Ante todo, nos referimos al concepto de lenguas afines para indicar el grado de proximidad existente entre dos sistemas lingüísticos. En el marco teórico expuesto anteriormente, destaca la función facilitadora que la cercanía lingüística tiene en el proceso de aprendizaje de una L2 cuando la L1 no es una fuente de errores, sino una positiva fuente de hipótesis sobre la nueva lengua. Sin embargo, no se llega a explicar hasta qué punto las semejanzas y las divergencias eran las responsables de posibles errores de interferencia. Para abarcar el tema de la interlengua entre lenguas afines como

el español y el italiano, partimos de la investigación de Schmid quien, analizando los procesos de adquisición de la L2 del italiano para aprendices españoles y portugueses, afirma que uno de los factores principales que influye en la transferencia de la L1 a la L2 es el grado de distancia estructural entre las dos lenguas (1994, p. 67). Según el autor, “la facilitazione è massima quando la lingua bersaglio non è solo strutturalmente simile, ma anche geneticamente imparentata, per cui l’interlingua può attingere sia a molti parallelismi nel sistema morfosintattico che a un vasto fondo lessicale comune” (Schmid, 1994, p. 67). La aportación principal de Schmid consiste en describir tres estrategias que el aprendiz emplea en el proceso de aprendizaje de una lengua afín a partir de una formulación de hipótesis. La primera estrategia es la “congruencia”, que se divide en tres tipos: cuando hay elementos idénticos entre las dos lenguas (congruencia 1), cuando la interlengua contiene elementos de la L1 que no están presentes en la L2 (congruencia 2) y cuando hay elementos formalmente coincidentes o similares en la L1 y la L2, pero con distribuciones diferentes (congruencia 3) (Schmid, 1994, pp. 69-71). La segunda estrategia se llama “correspondencia”: un caso prevé que un elemento X de la L2 que no existe en la L1 se percibe y se asocia en la interlengua como elemento Y común a la L1 y a la L2 (correspondencia 1), otro caso es cuando un elemento X de la L1 se transforma en un elemento Y de la L2 tras percibir una cierta sistematicidad en contacto con la L2, sin que se cometan errores (correspondencia 2), y, por último cuando un elemento X de la L1 se transforma en un elemento Y que no existe o tiene una distribución diferente en la L2 (correspondencia 3) (Schmid, 1994, pp. 71-73). La tercera estrategia es definida como “diferencia”: la interlengua contiene elementos de la L2 que no existen en la L1, pero no se producen errores (diferencia 1), otro caso es cuando en la interlengua se dan fenómenos de simplificaciones lingüística respecto a la L1 y a la L2 (diferencia 2), y el tercer tipo consiste en la presencia de elementos marcados que no existen en la L1 y tienen una distribución diferente en la L2 (diferencia 3) (Schmid, 1994, pp. 74-75).

Este modelo para lenguas afines parte de la hipótesis cognitivista de que la L1 tiene un filtro perceptivo que permite facilitar el aprendizaje, aunque ponga algunas limitaciones. El autor afirma que en las fases iniciales del aprendizaje se manifiestan más las estrategias de la congruencia, pero, gracias a este modelo, se pueden reconducir todas las teorías de la transferencia a estos tres elementos, congruencia, correspondencia y diferencia, cuyo punto en común a nivel cognitivo es la comparación (Schmid, 1994, p. 76). Este enfoque específico para lenguas afines presenta ejemplos de la interlengua de españoles y portugueses en su aprendizaje de italiano como L2, pero es muy útil para la

aplicación a otras lenguas afines, como el caso de nuestro trabajo dedicado al aprendizaje del léxico de los falsos amigos para estudiantes de L1 italiano y L2 español. La idea central es que la cercanía entre las lenguas emparentadas permite al aprendiz colocarse en un nivel más avanzado en su interlengua.

Tras analizar la bibliografía disponible sobre la interlengua de las lenguas afines objeto de este trabajo, es muy curioso ver que no se hayan producido tantos estudios como nos esperaríamos para dos lenguas tan cercanas como el español y el italiano. Los estudios más relevantes que vamos a tratar a lo largo de este capítulo para el caso de la interlengua del español y del italiano son de los autores Calvi (2004), Matte Bon (2004), Bailini (2016) y Di Gesù (2016). Empezando en orden cronológico, Calvi, que ha focalizado sus investigaciones en la enseñanza-aprendizaje de estas dos lenguas afines, destaca que llaman la atención las muchas correspondencias estructurales y léxicas que generan una falsa percepción de dominio lingüístico, pero “las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles” (2004, p. 1). Habla de “falsa amistad” citando a Edmondo De Amicis con su “visión de la lengua española como amigo traicionero” y a Carlo Tagliavini que opinaba que “el español es para un italiano uno de los idiomas más difíciles de aprender bien” (Calvi, 2004, pp. 2-4). Por otra parte, a pesar de las efectivas relaciones de parentesco lingüístico entre las dos lenguas, la autora subraya la influencia de la percepción de distancia por parte del aprendiz que, en función de su hipótesis sobre la proximidad interlingüística, puede de forma inconsciente formular oraciones correctas en la L2 con elementos de transferencia positiva, en particular en las primeras fases del aprendizaje (Calvi, 2004, pp. 4-5). El papel psicolingüístico entra en juego en la interlengua de lenguas afines, pero es muy difícil de observar empíricamente puesto que se trata de procesos cognitivos que no dejan pruebas tangibles excepto por los elementos lingüísticos como productos de la lengua.

Otro punto que cabe destacar para su aplicación directa en este trabajo de enseñanza de ELE para lenguas emparentadas es el distinto impacto que la proximidad interlingüística ejerce si se trata de una tarea de comprensión o de producción. Para hablantes de las mismas familias lingüísticas, la comprensión recíproca es mucho mayor que la capacidad de producción lingüística (Calvi, 2004, p. 7). De ahí que habrá que tener en consideración en el diseño de la actividad didáctica si se trata de una actividad de la lengua de tipo receptivo o productivo para enfocar el trabajo de manera proporcionada a la tarea de producción en la que supuestamente el aprendiz de ELE debería tener más dificultades.

En una primera fase de contacto de un estudiante con L1 italiano en una clase de ELE, Calvi afirma que la percepción de cercanía entre la L1 y la L2 suele ser bastante fuerte al basarse en nociones interiorizadas de conocimientos previos generados por contactos anteriores (viajes, lecturas, canciones, etc. del mundo hispanófono) que parecen confirmar la hipótesis de facilidad de aprendizaje del español como lengua extranjera (2004, pp. 8-9). Para las tareas de comprensión semántica, además, “el alumno reconoce un gran número de palabras transparentes, que le permiten un rápido acceso al significado, utilizando su vocabulario potencial”, activando las principales estrategias de equivalencia y correspondencia para el aprendizaje (Calvi, 2004, p. 9). Por lo general, el alumno italiano en las primeras fases mantiene una actitud positiva de confianza en su aprendizaje del español, asimilando las divergencias que el profesor le señale, como para parejas o series de falsos amigos de uso común, tanto en la comprensión como en la producción. En cambio, Calvi destaca una fuerte presencia de interferencias de la L1 del italiano en el ámbito de la fonética de la L2 del español al no compartir dos fonemas presentes en la L2 y ausentes en la L1 (la fricativa velar sorda /x/ y la interdental sorda /θ/) y en el ámbito de la acentuación (2004, p. 10).

En las fases más avanzadas del aprendizaje del español, Calvi apunta que hay un cambio en la percepción de la distancia interlingüística puesto que se marcan más las divergencias que las afinidades, los estudiantes pierden confianza y se alejan de la L1 del italiano, aumentando la percepción de distancia con la L2 del español (2004, p. 12). El descubrimiento de las divergencias juega un papel muy importante a nivel cognitivo porque “modifica la percepción de distancia, y por consiguiente las estrategias que emplea el aprendiz” (Calvi, 2004, p. 13). La percepción de mayor distancia en estas fases de profundización de la L2 española, una vez superado el nivel umbral, se acentúa, en concreto para este trabajo a nivel lexical, con las “opacidades” que son “palabras y estructuras nuevas que no resultan descifrables, crean barreras para la comprensión, igual que ciertas semejanzas engañosas” (Calvi, 2004, p. 13). Se hacen, entonces, más visibles las divergencias entre la L1 y la L2 y los estudiantes tienden a aplicar estrategias de diferencia en estos niveles intermedios. Para resumir, se han presentado los principales rasgos de la interlengua de las lenguas afines del español y del italiano según Calvi al diferenciarse las estrategias de aprendizaje y la percepción de distancia en las fases iniciales e intermedias, aun teniendo en común los dos sistemas lingüísticos el mismo origen romance.

Otra investigación sobre el aprendizaje de las lenguas afines para el caso del español y del italiano ha sido llevada a cabo por Matte Bon en el contexto de la enseñanza del español en Italia sosteniendo que se suele enfocar en “las disimetrías léxicas y gramaticales existentes entre los dos idiomas” (2004, p. 2). El autor presenta las ventajas y los inconvenientes de aplicar el enfoque contrastivo para estas dos lenguas emparentadas, marcando la necesidad de desarrollar una didáctica específica sin limitarse a este enfoque. Matte Bon apuesta por el aprovechamiento de los parecidos entre la L1 y la L2:

(...) si por un lado el italiano y el español se parecen mucho, por lo que la adquisición de una de estas lenguas por parte de hablantes de la otra debería verse favorecida, en la realidad esto no sucede todo lo que se pudiera esperar si no se aprovechan los parecidos y no se acostumbra a los alumnos a aprender a entender la otra lengua. (2004, p. 18)

En su análisis, considera que el bagaje de la L1 del italiano es fundamental tanto para adquirir conocimientos sobre la L2 a partir de las semejanzas como para concienciarse también sobre las características lingüísticas y culturales de la misma L1 del italiano (Matte Bon, 2004, p. 19). El autor no se detiene en las diferentes estrategias de aprendizaje que aplica el estudiante italiano, pero presenta una serie de ejemplos que generan dificultades en la didáctica y que vierten no solo sobre la gramática y el léxico, sino también sobre problemas nociofuncionales y culturales.

Una aportación más reciente sobre el estudio de la interlengua del italiano en el aprendizaje del español se debe a Bailini (2016), autora de *La interlengua de lenguas afines: El español de los italianos y el italiano de los españoles*, que es un trabajo paralelo para ambas lenguas dividido en dos partes: la primera parte teórica abarca una recopilación del concepto de interlengua para luego enfocarlo a las lenguas afines del español y del italiano; la segunda parte es de tipo experimental y presenta los datos cuantitativos y cualitativos de dos corpus lingüísticos de italófonos y de hispanófonos. Retomando los estudios de Schmid y Calvi, la autora concluye que “en el aprendizaje de lenguas afines la L1 tiene un papel mucho más relevante que en el aprendizaje de idiomas tipológicamente distantes e interactúa de manera significativa con mecanismos cognitivos universales de procesamiento del lenguaje” (Bailini, 2016, p. 57). Además, clasifica la bibliografía de los tres estudios pioneros de la interlengua del español de aprendientes italófonos según los rasgos constitutivos morfosintáctico, léxico y pragmático. Nos

detenemos aquí en el aspecto semántico objeto de nuestro trabajo, aunque, como la misma autora pone en evidencia, solo hay dos trabajos específicos de Ainciburu (2007) y Tolu (2012)³: entre los elementos frecuentes de la interlengua de italófonos a nivel léxico se mencionan “los falsos amigos parciales generados por falsas hipótesis de congruencia” (Bailini, 2016, p. 79). Bailini analiza el trabajo de Ainciburu sobre el proceso de recuperación de palabras en la interlengua de italófonos para concluir que el tipo de palabra (cognado, falsos amigos o palabra nueva) no afecta a este proceso, pero hay distintos tiempos de reacción para la recuperación según el tipo de palabra en los tres niveles considerados (2016, p. 80). El segundo trabajo específico del léxico de la interlengua de italófonos aprendientes de español de Tolu trata de la combinación léxica y los errores más frecuentes reconduciéndolos a tres causas principales: la falta de conocimiento del léxico, la interferencia de L1 y el desconocimiento de los colocados adecuados al contexto (Bailini, 2016, p. 81). Bailini subraya cómo en ambos estudios se destaca la función facilitadora de la afinidad en cuanto a la comprensión y los riesgos y las ventajas de la transferencia positiva y negativa. De momento, concluimos para el aspecto semántico que, con las palabras de Bailini, “la capacidad de inferencia – tanto en la fase de comprensión como de producción – es muy superior a la de aprendientes cuya L1 es muy distante de la LE” llevando a un mayor riesgo de fosilización por la sensación de seguridad que si, por un lado, fomenta la expresión comunicativa desde niveles básicos, por el otro, puede inducir a errores (2016, p. 191). De forma general, esta obra sobre la interlengua, analizada desde un punto de vista bidireccional del español y del italiano, pone de relieve que:

(...) la L1 es la plataforma sobre la cual se construye el aprendizaje de la LE (...) gracias a (o por culpa de) la afinidad entre la L1 y la LE no solo un *output* incorrecto es casi siempre comprensible para un hablante nativo de ese LE, sino que, aun cuando no lo es, el aprendiente de una LE afín a su L1 puede acudir más fácilmente que cualquier otro aprendiente a recursos que le permitan compensar sus lagunas y lograr producir un *output* comprensible aunque incorrecto desde el punto de vista formal (Bailini, 2016, p. 235).

El punto clave es el control que el aprendiz consigue lograr sobre las interferencias positivas y negativas de su L1 en su evolución de la interlengua. Parece empíricamente confirmada con este estudio la idea de que la fosilización de los errores interlingüísticos

³ Véase Bailini (2016) para las referencias bibliográficas completas.

se debe a la cercanía lingüística entre las dos lenguas afines, así que para Bailini, la sola conciencia lingüística puede prevenir este riesgo en el aprendizaje (2016, p. 236).

Concluimos este breve recorrido sobre el estudio del español y del italiano como lenguas afines con la mención al libro *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo* de Di Gesù (2016), cuya novedad consiste en acuñar el término “lingüística contrastivo-perceptiva” para referirse a un nuevo método integrado para el desarrollo de una competencia lingüística del español L2, basándose en el concepto de “intercomprensión”. La intercomprensión entre lenguas afines, en concreto del español para itálofonos, es la principal estrategia de aprendizaje que, a partir de las similitudes, permite “stimolare da un lato una maggiore consapevolezza della ricchezza espressiva e culturale della propria lingua madre e delle altre lingue straniere, dall’altro lo sviluppo dell’intelligenza cognitiva” (2016, p. 44). Con la aplicación de la intercomprensión a la didáctica de ELE, el estudiante pone en marcha estrategias metalingüísticas y metacomunicativas con la analogía, el léxico transparente y sus conocimientos previos sin que se genere una transferencia negativa (Di Gesù 2016, pp. 45-46). La autora apuesta por la aplicación de la intercomprensión en las fases intermedias-avanzadas de aprendizaje del español por parte de un estudiante italiano que corre el riesgo de perder la motivación al darse cuenta de que el supuesto parecido entre las dos lenguas afines puede inducir a error. El método mixto, que combina la intercomprensión con la metodología contrastiva de forma “*blended*” (Di Gesù, 2016, p. 46), se basa en el proceso de categorización como operación cognitiva de identificación de los elementos para el aprendizaje en la L2:

(...) l’uso di tassonomie per la creazione di un *lexicón* mental in un apprendente di L2, e, nello specifico, dello spagnolo da parte di italofofoni, possa essere considerato una *herramienta* necessaria per l’acquisizione di una “contestualizzata” competenza linguistico-pragmatica (2016, p. 70).

El proceso de categorización sirve para la construcción de este lexicón mental como estrategia de cooperación que junta varias disciplinas como la neurofisiología, la psicología, la didáctica y la lingüística (Di Gesù, 2016, p. 83). Partiendo de la lingüística perceptiva y del modelo de estrategias de aprendizaje para lenguas afines de Schmid (1994), Di Gesù elabora un modelo llamado “lingüístico-perceptivo” para la enseñanza

de ELE a itálfonos aplicando las tres macrocategorías de la teoría Gestalt⁴ de cierre, similitud y proximidad a los niveles fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico de una forma muy gráfica utilizando la teoría de conjuntos. Para este trabajo, es muy interesante ver la contribución en el nivel léxico-semántico que, gracias a la didáctica basada en este modelo innovador, permite al alumno itálfono crear un mapa léxico mental ordenado para las familias de palabras (véase el ejemplo para “plantas y frutas” en Di Gesù, 2016, pp. 110-114). En esta taxonomía se une un enfoque de tipo mental con otro de tipo social porque el aprendiz tiene que saber colocar un término en el contexto comunicativo adecuado (“superordinado, básico o subordinado”, Di Gesù, 2016, p. 110) para poderlo utilizar correctamente y, además, saber contextualizar su elección a partir del input.

Cada uno de los cuatro enfoques asienta sus bases teóricas en la observación de las producciones de estudiantes itálfonos aprendientes del español para estudiar no solo los errores, sino también las estrategias llevadas a cabo para detectar las causas y plantear un modelo didáctico eficaz para los docentes de estas lenguas afines. El siguiente paso ahora es analizar el concepto de “falsos amigos” en términos generales y luego profundizar en el caso del aspecto semántico de los falsos amigos españoles para estudiantes itálfonos para diseñar una propuesta didáctica que reúna todos los aspectos positivos destacados en esta primera parte teórica. El reto es adaptar las estrategias de aprendizaje, como propone Calvi, según el nivel básico o intermedio/avanzado; aprovechar los parecidos, como apuesta Matte Bon; concienciar lingüísticamente a los estudiantes, como avanza Bailini; y, finalmente, fomentar la intercomprensión a través de una categorización sistemática del input a nivel cognitivo, según Di Gesù.

2.6 El concepto de falsos amigos: cuestión terminológica

Ante todo, hay que abarcar la cuestión terminológica que conlleva la expresión “falso amigo”, a veces reemplazada por aquella de “falso cognado”, y asimismo las distintas definiciones y clasificaciones. Para referirse a este fenómeno lingüístico, los estudiosos hablan indistintamente de “falsos cognados”, “falsos amigos”, “falsos afines”, “falsas analogías”, “trampas”, “parónimos”, “calcos léxicos” o, “heterosemánticos” (Carlucci y

⁴ Véanse los subapartados 2.2 “La Psicología della Gestalt” y el 2.3 “Approfondendo la G.L.” (Di Gesù, 2016) para conocer los rasgos psicológicos generales de esta teoría y su aplicación a la lingüística respectivamente.

Díaz Ferrero, 2007, p. 162), y se destaca, así, que el problema para abordar este tema se refleja, primero, en la ausencia de una unanimidad en la bibliografía acerca del término correcto y de las eventuales diferencias entre las varias denominaciones que han sido utilizadas, y, por consecuencia, en las distintas clasificaciones que derivan de los diversos puntos de vista desde los cuales se enfoca este tipo de vocabulario.

En los siguientes capítulos, intentaremos recopilar las principales definiciones y clasificaciones procedentes de autores tanto del ámbito de la traducción como de la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de aclarar el concepto de forma general y luego acotarlo para el caso específico de nuestro trabajo sobre la didáctica de los falsos amigos semánticos del español para itálofonos. La bibliografía mencionada a continuación sobre el tema general toma como referencia la lengua española y otras lenguas como el portugués, el francés y el inglés; también se tendrán en cuenta los principales estudios dedicados a los falsos amigos españoles e italianos.

El origen del término “falsos amigos” se encuentra en el calco del título de la obra francesa *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* de Maxime Koessler y Jules Derocquigny publicada en 1928 (*apud* Carlucci y Díaz Ferrero, 2007, p. 162). Siempre en la literatura francesa, encontramos la obra *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay y Darbelnet (1972), que definieron el término “falsos amigos” como “sont de faux amis du traducteur ces mots qui se correspondent d’une langue à l’autre par l’étymologie et par la forme, mais qui ayant évolué au sein de deux langues et, partant, de deux civilisations différents, ont pris des sens différents” (p. 71). En esta definición se nombran los tres componentes esenciales: la forma, la etimología y el significado (siendo semejantes los dos primeros y diferente el último).

La mención de la etimología en la definición aquí propuesta constituye un punto clave en el tratamiento del concepto del falso amigo porque en la bibliografía se plantean dos perspectivas: una perspectiva diacrónica y una perspectiva sincrónica. En el primer caso, se remite al origen etimológico común de las palabras en dos lenguas para definir un falso amigo, mientras que, en el segundo caso, se ignora la coincidencia de la etimología como requisito para identificar un falso amigo en dos lenguas. En la literatura sobre los falsos amigos, no todos los estudiosos coinciden en el mismo punto de vista: hay autores que adoptan uno de los dos enfoques o quienes ilustran ambas perspectivas para presentar las distintas clasificaciones que derivan. Del primer grupo, podemos citar a Bugueño Miranda (1998) que apuesta por un enfoque diacrónico para detectar las causas de los “falsos cognados” entre el español y el portugués (considera que la expresión “falso

amigo” es engañosa) porque reconoce que los falsos cognados son tratados como “un problema de lexicografía sincrónica”; sin embargo, considera que “la dimensión diacrónica es insoslayable en un esfuerzo tipológico de esta naturaleza” (p. 23). A partir de este fenómeno no solo sémico, sino también sintáctico, identifica los siguientes casos: “cruce” (las significaciones no coinciden plenamente), “comportamiento sintáctico” (las oraciones son inaceptables a pesar de ser gramaticalmente correctas) y “falta de pieza léxica” (en las dos lenguas se pierde una significación que era análoga anteriormente) (pp. 23-26).

Con respecto a la denominación de “falso cognado”, cabe explicar su uso y significado desde el punto de vista etimológico de la palabra “cognado”, como apuntan Peres Martorelli y Andión Herrero (2015). Las autoras mencionan el origen latino *cognatu(m)*, formado de la unión de *co (com) + gnatus, natus*, participio del verbo latino *nacer (nato)*, y de allí “cognado” significa “consanguíneo, nacido junto”, en otras palabras, “con el mismo origen” (Peres Martorelli y Andión Herrero, 2015, p. 20). Según ellas, si nos limitamos a la etimología de la palabra *cognado*, podríamos clasificar como *falsos cognados* solo los que no cumplen este requisito de étimo común, a pesar de la coincidencia gráfica o sonora en la actualidad. Para un análisis en profundidad del concepto de *cognados* en la adquisición de segundas lenguas, remitimos a Duñabeitia, Borragán y Casaponsa (2017), que coinciden en considerar la misma raíz etimológica como rasgo determinante para un cognado en dos lenguas, junto al solapamiento semántico, para diferenciarlo de los *falsos amigos* que mantienen un patrón ortográfico y/o fonológico similar, a pesar de haber podido sufrir una evolución grafo-fonética distinta en cada una de las dos lenguas en cuestión.

Otro autor que, al contrario, descarta la etimología como elemento imprescindible en la definición de un cognado es Carroll (1992). Tras revisar los anteriores estudios, el autor afirma que “what is wrong is the reliance on E-language definitions for describing the phenomenon. Etymology does not matter” (p. 102). Carroll define un *cognado* como “lexical items from different languages which are identified by bilinguals as somehow being 'the same thing'” (1992, p. 94); la etimología es una información metalingüística que no se activa automáticamente con la palabra por parte del hablante y tampoco sirve para explicar el fenómeno psicolingüístico de los cognados.

Como parte del grupo de autores que apuestan por un enfoque sincrónico para los falsos amigos, podemos mencionar a Sabino (2006) que, tras evidenciar que en la literatura se utilizan como sinónimos las expresiones “falsos cognados” y “falsos amigos”

para identificar el mismo fenómeno, incluso con contradicciones, propone una definición alternativa para el concepto de “falsos cognados” y el nuevo de “cognados engañosos” (los primeros no comparten el mismo étimo, mientras que los segundos sí). El autor apuesta por un modelo de identificación que no se basa exclusivamente en la etimología de las palabras, sino en algunos principios de la teoría de conjuntos matemáticos para explicar las diferencias (los falsos cognados se regulan por la propiedad transitiva o inclusiva al compartir uno o más significados en las dos lenguas; los cognados engañosos son un caso de operación disjuntiva al no tener ningún significado en común, sino solo la semejanza formal) (p. 262). Su teoría se basa en ejemplos de parejas de palabras portuguesas e inglesas (*pretender* (port.) / *to pretend* (ing.), *balcão* (port.) / *balcony* (ing.) para el primer caso de falsos cognados, y *cute* (port.) / *cute* (ing.) para el segundo caso de cognados engañosos), pero afirma que se puede aplicar a cualesquiera lenguas extranjeras (la misma teoría de conjuntos ha sido adoptada por otros autores como O’Neill y Casanovas Catalá, 1997 y Chamizo Domínguez, 2009).

En segundo lugar, dentro del grupo de los autores que apuestan por una visión paralela tanto diacrónica como sincrónica, cabe citar a O’Neill y Casanovas Catalá (1997) que, para el enfoque diacrónico, especifican que hablan de falsos amigos para referirse a “interlingual deceptive cognates, that is, words which have the same, or a similar orthographic-phonetic form, which share some meanings but which have others which are not in common” (p. 103) y apuntan a su dimensión dinámica para justificar el cambio de significados y acepciones que una palabra pueda sufrir a lo largo de la historia en dos idiomas, a pesar de proceder del mismo origen latino, como es el caso que tratan para el catalán y el inglés: “the mutations that a word may undergo include radical changes in meaning, reversion to their original sense, specialization, generalization, and the acquisition of new connotations” (p. 107). Por otro lado, si se considera la perspectiva sincrónica, estos autores clasifican los falsos amigos entre totales y parciales considerando solo el nivel semántico de correspondencia total o parcial de significados en las dos lenguas.

Tras esta revisión de las divergencias en la nomenclatura, precisamos que en este trabajo optamos por utilizar el término *falso amigo* en el sentido más integrador, sin considerar el rasgo definidor de la misma etimología para referirnos a este fenómeno.

2.7 Las posibles clasificaciones de los falsos amigos

A continuación, vamos a presentar las clasificaciones de los falsos amigos tomadas de las combinaciones del español con el portugués (Peres Martorelli y Andión Herrero, 2015) y del español con el inglés (Chamizo Domínguez y Postigo Pinazo, 1997, Frantzen, 1998, Chacón Beltrán, 2006 y Chamizo Domínguez, 2009) para luego analizar si para la pareja lingüística del español y del italiano hay coincidencia o divergencia de enfoques.

En la primera clasificación realizada por Peres Martorelli y Andión Herrero (2015) para los casos de falsos amigos del portugués y del español, se utiliza el término “heterosemántico”, más bien común en la literatura portuguesa, para diferenciar, atendiendo solo a la escritura, es decir, a la forma, los “heterosemánticos iguales” (sin cambios de letras ni acento gráfico) y los “heterosemánticos parecidos” (con pequeños cambios en una u otra lengua) (p. 21). Por otro lado, si consideramos solo el significado, las autoras diferencian cinco categorías: *heterosemánticos recíprocos* (“cuando dos palabras, iguales o parecidas, existen en las dos lenguas con significados diferentes”), *heterosemánticos no recíprocos* (“cuando dos palabras significan cosas diferentes en las dos lenguas, pero su equivalente en una de ellas no existe en la otra lengua”), *heterosemánticos en portugués y cognados en español* (“cuando la palabra en español tiene otro significado en portugués, pero la palabra en portugués es comprendida y existe en español”), *heterosemánticos cruzados* (“cuando cuatro palabras intercambian significantes y significados en forma de cruz dentro del mismo campo semántico”) y *heterosemánticos en red* (“cuando palabras, parecidas o iguales, poseen significados que remiten a otras palabras en ambas lenguas y forman, así, una red de vocablos involucrados, que pueden llegar a salirse del campo semántico”) (Peres Martorelli y Andión Herrero, 2015, pp. 21-23). Podemos notar cómo estas autoras pormenorizan su clasificación del aspecto léxico en cinco subcategorías, incluso involucrando el campo semántico del contexto de uso de unas parejas de palabras.

Otra clasificación más completa que incluye no solo el aspecto formal ortográfico, sino también el fonético es la de Chamizo Domínguez y Postigo Pinazo (1997). Con respecto al origen, dividen los falsos cognados en fonéticos, gráficos, préstamos y semánticos. Si consideramos el grado de divergencia semántica, dividen los falsos amigos en totales y parciales. Según los autores, “los falsos cognados fonéticos son aquellos significantes que, sin tener ningún parecido semántico ni etimológico, pueden evocar a los verdaderos cognados a los oídos de algunas personas”, mientras que “los falsos

cognados gráficos son aquéllos que, sin tener tampoco ningún parecido semántico ni etimológico, pueden llevar a errores a los oyentes en función de la propia grafía” (Chamizo Domínguez y Postigo Pinazo, 1997, p. 220). Vemos aquí que no se utiliza el término de falso cognado considerando el común origen etimológico y, además, se añade la categoría de los préstamos clasificándolos como “aquellos falsos cognados que han sido tomados de una lengua dada pero cuyo significado original ha sido cambiado en la lengua que los ha recibido” (Chamizo Domínguez y Postigo Pinazo, 1997, p. 221). Por último, los falsos cognados semánticos comparten la misma etimología, pero tienen significados distintos en cada lengua, y se pueden clasificar en dos grupos: totales (el significado es totalmente distinto en cada una de las lenguas) y parciales (algunas acepciones de la palabra pueden coincidir en ambas lenguas y otras no).

Para la relación del español y del inglés, es muy interesante la clasificación que tiene una aplicación directa a la enseñanza de lenguas extranjera propuesta por Frantzen (1998), que reconduce la dificultad de reconocer los falsos amigos a dos factores: intrínsecos y extrínsecos. Los factores intrínsecos son “those that stem from inherently confusing aspects of false cognates themselves”, mientras que los extrínsecos “those that result from the various types of contradictory input to which learners are exposed” (Frantzen, 1998, p. 244). Frantzen acuña las expresiones “reliably false cognates” y “unreliably false cognates” para distinguir, en el primer caso, los falsos cognados que nunca tienen significados cognados verdaderos, como *éxito* (esp.) y *exit* (ing.), de los falsos cognados que tienen cognados tanto verdaderos como falsos en común, en el segundo caso, como *realizar* (esp.) / *to realize* (ing.) (1998, p. 244). Su propuesta terminológica tiene el objetivo didáctico de aclarar las dudas que puedan surgir en los aprendices a la hora de enfrentarse a un falso cognado, en particular en los casos de “unreliably false cognates” utilizados como cognados verdaderos. Esta terminología parece remitir a la más común distinción entre falsos amigos totales y parciales, siendo los primeros los que Frantzen llama “reliably false cognates” que nunca comparten significados, y los segundos “unreliably false cognates”, que pueden compartir algunos significados en las dos lenguas.

Otra clasificación bastante completa que incluye no solo los falsos cognados, sino también los verdaderos cognados, y que contempla no solo el aspecto fonético, sino también el ortográfico, según una perspectiva didáctica, es la de Chacón Beltrán (2006, p. 34) que desarrolla el modelo “CCVF (Clasificación de Cognados Verdaderos y Falsos)” para identificar las tipologías de falsos amigos y verdaderos cognados entre

inglés y español. Gracias a un esquema gráfico, el autor presenta seis tipos de casos posibles: 1 = True Cognates: Phonetic, 2 = True Cognates: Graphic, 3 = Partial False Friends: Phonetic, 4 = Total False Friends: Phonetic, 5 = Partial False Friends: Graphic, 6 = Total False Friends: Graphic. Este modelo *CCVF* se basa en tres variables para distinguir, primero, si son cognados verdaderos o falsos amigos, segundo, si son cognados gráficos o fonéticos, y tercero, en el caso de falsos amigos, si son totales (relaciones unívocas de significado entre L1 y L2) o parciales (se comparte un significado de la L1 con la L2, pero en la L2 hay otras acepciones también) desde un punto de vista semántico. Cabe destacar que en este modelo no se considera la etimología como elemento definidor de los falsos amigos debido a su aplicación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último, presentamos una clasificación de tipo diacrónico basada en la etimología, propuesta por Chamizo Domínguez (2009), que separa los *falsos amigos por casualidad* de los *falsos amigos semánticos*. Los primeros “son aquellos significantes en dos o más lenguas dadas que no tienen ninguna relación etimológica entre sí”, mientras que los segundos “son aquellos significantes en dos o más lenguas dadas que comparten un origen común, pero que difieren total o parcialmente en cuanto a sus significados” y su presencia será mayor en las lenguas emparentadas (Chamizo Domínguez, 2009, pp. 1112-1113). Los falsos amigos semánticos se dividen a su vez en falsos amigos semánticos totales (los pares de significantes divergen completamente en cuanto a significado) y falsos amigos semánticos parciales (los pares de significados comparten al menos uno de sus significados en las dos lenguas, pero difieren en otro u otros significados). Chamizo Domínguez apuesta por un enfoque del fenómeno de los falsos amigos basados en la teoría de conjuntos, en concreto en las siguientes tres situaciones: disjunción de conjuntos, inclusión de conjuntos e intersección de conjuntos. La disjunción de conjuntos se da con los falsos amigos por casualidad y los falsos amigos semánticos totales porque no comparten elementos, es decir, los significados de la L1 no coinciden con aquellos de la L2. En segundo lugar, la inclusión de conjuntos se presenta con los falsos amigos semánticos parciales porque “todos sus significados se hallan incluidos entre los significados de su cognado en otra lengua dada, pero no al revés” (Chamizo Domínguez, 2009, p. 1115). El tercer caso de la intersección de conjuntos ocurre cuando algunos de los significados son compartidos por dos significantes de dos lenguas dadas mientras que otros significados no lo son”, como en los falsos amigos semánticos parciales (Chamizo Domínguez, 2009, p. 1117). También, O’Neill y Casanovas Catalá (1997) habían

planteado una clasificación similar basada en tres grupos: “segregación” (no se comparte ningún significado en los dos idiomas), “intersección” (se comparte un significado, pero no todas las acepciones) e “inclusión” (todos los significados de una palabra se absorben en los de otra palabra extranjera y además se añaden otras acepciones) (pp. 109-110).

Hemos visto, a partir de algunos modelos de referencia cómo cambia la tipología de categorización de los falsos amigos en función de los factores que cada autor puede considerar, desde la consideración de la etimología hasta la semejanza formal de tipo fonético u ortográfico, y desde la finalidad de los estudios sobre los falsos amigos si es didáctica o aplicada a la traducción, pero cabe destacar que el punto común entre todos, a pesar de recibir términos diferentes, es la distinción de los falsos amigos léxicos totales y parciales.

2.8 El caso de los falsos amigos del español y del italiano

Para introducir el caso específico de los falsos amigos para las lenguas afines como el español y el italiano, nos gustaría mencionar los resultados de la búsqueda de diccionarios didácticos específicos sobre los falsos amigos, que para el español y el italiano son tres: *Falsos amigos al acecho. Dizionario dei falsi amici di spagnolo* de Sané y Schepisi, publicado en 1992 (con las entradas en español, y dirigido a italo hablantes), *Falsi amici, veri nemici? Dizionario de similitudes engañosas entre el italiano y el español* (primera publicación en 1995 y tercera edición en 2015) de Mello y Satta con las entradas en italiano y basado en el español de México, y la reciente publicación del *Diccionario de falsos amigos italiano-español* de Encuentra Calvo (2022), que propone una recopilación de casi 1500 palabras italianas que pueden ser una trampa para los hispanohablantes. De los tres diccionarios, solo el de Sané y Schepisi cuenta con las entradas en español para los falsos amigos dirigidos a italo hablantes y, de hecho, aportamos este dato no para entrar en los detalles lexicográficos sobre la estructura de este tipo de diccionarios didácticos, sino para evidenciar la ausencia de recientes publicaciones de nuevos diccionarios específicos para los falsos amigos del español para un público italo hablante, planteándonos si este hueco en la lexicografía se debe a una falta de interés didáctico para esta parcela del léxico español para alumnos italo hablantes o si se presenta la misma situación en otras lenguas emparentadas con el español también⁵.

⁵ Para un breve listado de diccionarios de falsos amigos en español y otras lenguas como inglés y portugués, remitimos a Alvar Ezquerro (2003, p. 46).

Sin profundizar en la cuestión lexicográfica de los diccionarios de los falsos amigos, nos centramos ahora en presentar los trabajos más relevantes para el estudio de los falsos amigos del español y del italiano. Siguiendo un orden cronológico, empezamos por las investigaciones de la ya mencionada autora Calvi, que se ha dedicado a estas lenguas afines desde los años noventa en su obra *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano* (1995). Para nuestro objeto de estudio, destacamos su concepción de “falsos amigos” como parónimos por la semejanza formal y una divergencia de significado en unas parejas de palabras (Calvi, 1995, p. 73). Los falsos amigos de estas dos lenguas afines, incluso si son homónimos, pueden ser una trampa en la enseñanza/aprendizaje creando una falsa idea de corta distancia interlingüística. Sin embargo, según Calvi, los falsos amigos españoles plantean una dificultad de aprendizaje para los alumnos italo hablantes en el caso de equivalencia (homonimia) o fuerte semejanza formal (paronimia) con diferencias de significados (1995, p. 87). Además, menciona el problema que ocasionan los “dobletes”⁶, que son las parejas o ternas de palabras que tienen la misma raíz etimológica, pero que son diferentes desde el punto de vista formal por proceder del latín culto o popular, y tienen un uso diferente también. En consecuencia, los dobles en español no tendrán siempre la misma alternancia que en italiano, como es el ejemplo de “clave” que puede ser incorrectamente seleccionado por el italiano “chiave” en lugar de “llave” y generar sorpresa en el alumno al descubrir que existe también la palabra “clave”, pero tiene un uso diferente (Calvi, 1995, p. 88). La autora en su inicial investigación apuesta por un análisis contrastivo para el léxico debido a las falsas analogías que puede haber entre español e italiano, análisis que se va afinando a lo largo del aprendizaje, y cuestiona las tradicionales listas de vocablos y la equivalente traducción en la L1, valorándolas no como ejercicios de memorización, sino como herramientas de producción para el alumno (Calvi, 1995, p. 142).

Profundizando en el tema específico de los falsos amigos, Calvi, en una tarea de comprensión escrita con un grupo de alumnos italo fonos que, a partir de un texto descriptivo con términos opacos y falsos amigos, tenían que traducir un fragmento al italiano e indicar qué palabras habrían buscado en el diccionario, de poderlo consultar, destaca que las opacidades no inciden en la comprensión, mientras que los falsos amigos son responsables de distorsiones interpretativas y pasan casi desapercibidos por parte de los alumnos (el mismo título “pantanos”, palabra clave del texto, se interpreta como

⁶ Para más detalles sobre los dobles léxicos, remitimos a Calvi y Martinell Gifre (1998).

“terreno cenagoso” y no como “embalse”, a pesar de las numerosas pistas en el texto que habrían podido facilitar la comprensión del significado correcto (Calvi, 1995, pp. 61-62). A pesar de la proximidad interlingüística, las opacidades y los falsos amigos pueden representar obstáculos, por eso la autora sugiere un enfoque “hipertextual” desde el plano didáctico para fomentar la reflexión metalingüística y la conciencia de los alumnos sobre las asociaciones léxicas, sin negar rotundamente la traducción como posible herramienta de trabajo (Calvi, 2001, p. 65). Se puede notar un ligero cambio de planteamiento en el estudio de los falsos amigos semánticos, pasando de un enfoque contrastivo a una perspectiva de mediación que refuerce el análisis crítico de la situación comunicativa para reconocer la alteridad en contexto⁷. Sin embargo, vemos cómo Calvi considera como falsos amigos las palabras con analogías formales sin coincidencia de significado, dentro de los que dedica especial atención a los dobles, y los distingue de los términos opacos, que suelen ser polisémicos y no transparentes, pero ambas categorías del léxico constituyen una posible trampa para los alumnos italófonos a los que hay que concienciar con prácticas guiadas.

Otro tipo de enfoque en el estudio de los falsos amigos entre el español y el italiano es el de Galiñares Gallén (2006), que decide tratar solo los falsos amigos (F.A. como los acorta) adjetivales elaborando una clasificación que los divide en dos grandes grupos: los F.A. que tienen etimología distinta y aquellos con la misma etimología. Dentro de los F.A. con diferente raíz etimológica, se encuentran los F.A. semánticos que, a pesar de la aproximada semejanza formal, no cubren todos los mismos significados que la palabra de la lengua materna. El segundo grupo de F.A. de igual etimología se divide a su vez en tres grupos: F.A. puros, F.A. parciales y los F.A. impuros. Los F.A. puros presentan una igualdad o una gran semejanza formal, pero su significado es completamente distinto. Los F.A. parciales tienen en mayor o menor medida una coincidencia de significado y son los más frecuentes; la autora crea otras subdivisiones para este grupo: los F.A. parciales propiamente dichos (*largo/largo*), los F.A. parciales con frecuencia de uso distinta (*immaturato/inmaduro*), los F.A. parciales en su uso figurado (*bovino/bovino*) y los F.A. parciales en su acepción científica (*dispari/impar-dispar*). El tercer grupo de F.A. impuros “son palabras con un significante igual o muy parecido y con un significado idéntico en las dos lenguas”, pero la frecuencia de uso es muy distinta (*bello/bello*). Además, en su clasificación añade otros tres tipos de falsos amigos adjetivales: los falsos amigos

⁷ Véase Calvi (2017) para profundizar en el concepto de intercomprensión y mediación lingüística y cultural entre español e italiano.

homónimos, que tienen etimología distinta, pero son iguales en su sonido y escrito a pesar de no guardar relación de significado alguna (*acetoso/aceitoso*), los préstamos lingüísticos, que son palabras tomadas de otra lengua sin traducción, (*guappo/guapo*) y los dobles, palabras con común etimología latina que han evolucionado en dos formas paralelas, una para el nivel culto, otra para el vulgar (*pieno/pleno-leno*). Esta clasificación tan pormenorizada y dedicada solo a los falsos amigos adjetivales es un reflejo de los muchos esfuerzos realizados para establecer diferencias y matices de este fenómeno en las lenguas en cuestión, sobre todo para fines específicos de traducción, pero nos ayuda a entender la dificultad de poder abarcar todos los aspectos en un análisis interlingüístico en español y en italiano.

Una tercera clasificación de los falsos amigos que pretende incluir no solo palabras, sino locuciones, expresiones idiomáticas, categorías gramaticales y hasta signos de puntuación es la de Carlucci y Díaz Ferrero (2007) que, para los casos del español y del italiano, y del español y del portugués, dividen los falsos amigos en prosódicos (iguales formas y significados pero diferente posición de la sílaba tónica, como *ateo/ateo*), ortográficos y ortotipográficos (errores de grafía, diferente uso de mayúsculas, de signo de puntuación y de abreviaturas, entre otros), morfológicos y sintácticos (asimetrías de tipo morfológico como de género, número y derivación, aun teniendo semejanzas de grafía y mismo significado, como *matemática/matemáticas*), semánticos (parciales y totales, para las unidades léxicas idénticas o semejantes al español en el plano gráfico o fónico, pero con significado total o parcialmente distinto) y situacionales o de uso (mismo significado en las dos lenguas, pero diferente frecuencia de uso o situación comunicativa). Remitimos al artículo de las autoras para ver una amplia muestra de cada una de las categorías mencionadas, pero cabe destacar su labor para sensibilizar al traductor o alumno sobre estas cuestiones lingüísticas que abarcan no solo el aspecto semántico más común de los falsos amigos como tales, sino también otros tipos de unidades léxicas y cualquier otro rasgo lingüístico que pueda ocasionar errores entre las lenguas afines a nivel sintáctico, morfológico y pragmático. Creemos que este modelo aplicado al caso del español y del italiano es muy interesante para reflexionar sobre las posibles trampas en las que un hablante puede caer; sin embargo, parece extender demasiado el concepto “estricto” de falso amigo, que suele limitarse solo a las palabras con posibles errores de interpretación y producción a nivel semántico.

Por último, Luque Toro (2013) comparte con Carlucci y Díaz Ferrero la visión de estudiar el concepto de falsos amigos para el español y el italiano según el contexto,

incluyendo también otras unidades léxicas, además de los vocablos, como locuciones y expresiones fraseológicas. Su enfoque es de tipo cognitivo al considerar que “los falsos amigos entre estas dos lenguas latinas —podemos hablar de algunos miles— surge de las distintas representaciones mentales que cada unidad léxica genera” (Luque Toro, 2013, p. 79). Las distintas proyecciones de la mente junto al diferente uso pragmático de la palabra constituyen los principales elementos considerados para la determinación de los falsos amigos en su análisis contrastivo del español y del italiano. La idea del autor sobre los falsos amigos remite al “proceso de creatividad de la mente para formar conceptos por la interacción con la cultura y la sociedad” (Luque Toro, 2013, p. 83). El ejemplo de la pareja *utile/útil* es muy interesante para ver cómo no siempre coincide según el uso pragmático de las frases y la acepción conceptual de cada idioma (por ejemplo, de beneficio, de posibilidad, de disponibilidad, véanse los ejemplos en Luque Toro, 2013, pp. 83-84). Además, el autor especifica para la formación de falsos amigos el fenómeno de la sufijación debido a las distintas connotaciones que cada lengua asigna a cada segmento morfológico y, por consiguiente, los diferentes comportamientos semánticos. En último lugar, dedica un apartado al uso de los falsos amigos en el campo fraseológico a partir de los mismos falsos amigos como base semántica de la construcción completa: a modo de ejemplo, la pareja *asino/burro* es fuente de muy distintas expresiones fraseológicas o locuciones en cada idioma porque cada una crea imágenes particulares en torno al mismo animal, y por eso se vehiculan conceptos por experiencias distintas en cada una de las dos culturas (véanse los ejemplos en Luque Toro, 2013, p. 88). Se trata de otra perspectiva muy amplia que concibe los falsos amigos desde el punto de vista pragmático y cognitivo, yendo más allá del campo de definición como traducción interlingüística, y relacionándolo con los complejos mecanismos mentales de cada cultura con el objetivo de subrayar la limitada afinidad existente⁸.

En conclusión, hemos visto cómo cambian los enfoques tanto entre parejas de lenguas distintas al español e italiano como en función del tipo de perspectiva adoptada y de los criterios considerados. Para la elaboración de la unidad didáctica de falsos amigos españoles para italo hablantes, nos quedamos con la etiqueta *falso amigo* para tratar solo el aspecto semántico de este fenómeno lingüístico, sin considerar la etimología como

⁸ Para un enfoque similar de los falsos amigos español-italiano aplicados a la moda, incluyendo no solo parónimos, sino también extranjerismos, fraseología y procesos de formación de palabra, véase Luque (2014).

rasgo definidor, pero incluyendo la semejanzas formales gráficas y fonéticas entre las variables analizadas en los corpus escritos y orales, que a continuación vamos a presentar.

3. Los falsos amigos desde una perspectiva aplicada

Este capítulo se divide en tres apartados: primero, vamos a presentar los corpus de textos escritos y orales de italo hablantes estudiantes de español que han sido analizado de forma cualitativa para detectar muestras reales de falsos amigos; en segundo lugar, expondremos las características principales de la unidad didáctica creada sobre los falsos amigos; y, por último, seguirá la secuencia de las actividades preparadas para una hipotética clase de ELE dirigida a alumnos italo fonos. Precisamos que no se ha realizado un trabajo empírico de campo; entonces, no se pueden aquí definir la población, las muestras, los instrumentos y las técnicas adoptadas; no obstante, para la elaboración de la propuesta didáctica, hemos analizado este fenómeno lingüístico a partir de las muestras reales de la lengua producidas tanto en el formato oral como escrito en los corpus disponibles de italo fonos aprendientes de español.

3.1 Recopilación de corpus de español de alumnos italo hablantes

Tras exponer las teorías sobre los falsos amigos, procedemos a investigar este fenómeno a partir de muestras reales de la lengua con un análisis cualitativo a través de una recopilación de los corpus creados y disponibles de alumnos italo hablantes de español. El objetivo es detectar la presencia de falsos amigos en los corpus en cuestión como punto de partida para la elaboración de la propuesta didáctica y confirmar la hipótesis de que se trata de un obstáculo de aprendizaje para los alumnos italo hablantes.

Como apunta Bailini, la creación de corpus de hablantes de diferentes lenguas maternas ha aumentado de manera exponencial en los últimos 15 años con el fin de estudiar las interlenguas (2016, p. 125). Sin embargo, los resultados de la búsqueda de corpus exclusivamente de italo fonos aprendices de español en formato escrito u oral publicados o en prensa se limita a estos tres: E.L.E.I. (*Español Lengua Extranjera en Italia*), CIELE (*Corpus de conversaciones en Italiano y en Español LE*) y CORESPI (*CORpus del ESPAñol de los Italianos*). Se pueden añadir, aunque no tuvimos acceso a ellos, otros dos corpus de aprendices de varias lenguas maternas (no únicamente de alumnos con L1 italiano para aprender L2 español) en los que figuran también italo fonos como aprendices de ELE. Se trata de CORINÉI (*Corpus Oral Interlengua Español*

Italiano) con 86 conversaciones de un *e-tandem* por Skype de aproximadamente 30 minutos entre aprendientes italianos de ELE y aprendientes españoles de ILE y CORANE (*Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE*) con 321 alumnos y 24 lenguas maternas, de los que solo hay 18 informantes italianos para 29 textos (*apud* Bailini, 2016, pp. 125-130). Además, mencionamos el corpus CORELE (*Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera/ELE*) con 40 estudiantes de 9 lenguas maternas de ELE del programa ERASMUS y otros convenios, de niveles A2 y B1 que estudiaban en el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid y para el italiano hay un total de entrevistas de 1:13:25 de diálogos semiespontáneos entre el investigador y el aprendiz⁹.

Los tres corpus específicos de L1 italiano para L2 español a los que hemos accedido y que hemos revisado de forma cualitativa son E.L.E.I., CIELE y CORESPI. El corpus E.L.E.I., coordinado por Solís García, recopila textos escritos y orales producidos en tres años, del 2006 al 2009, por parte de 43 informantes italianos estudiantes universitarios de la facultad de Lenguas de la Universidad de Salerno, pero hemos podido acceder solo a una parte de los 154 textos orales divididos por tres tipos de producciones: un diálogo Map-Task (Test de diferencias), un diálogo con vacíos de información para concertar una cita y una narración monológica de un fragmento de una película de cine mudo (Martín Sánchez y Solís García, 2013). El corpus CIELE, coordinado por Pascual Escagedo, está formado por 45 grabaciones, 30 en español y 15 en italiano, realizadas entre octubre y diciembre de 2011 en la Universidad de Salerno y en la universidad L’Orientale de Nápoles del segundo y cuarto curso, de los que nos interesan 15 interacciones en español de nivel B1 y 15 de nivel C1, sobre temas libres (Pascual Escagedo, 2015). El tercer corpus analizado, CORESPI de Bailini, prevé 293 textos escritos en *e-tandem* por correo electrónico entre estudiantes italianos del primero y del segundo año de la Facultad de Ciencias Lingüísticas de la Università Cattolica del Sacro Cuore (de Brescia) y estudiantes españoles de ILE de la Universidad de Salamanca y de la EOI de Barcelona (Terrassa) sobre temas libres o propuestos por el profesor a lo largo de siete meses (Bailini, 2016, pp. 130-134).

De estos tres corpus, a nivel cuantitativo, solo podemos mencionar los datos publicados sobre los errores de falsos amigos para CORESPI dentro de los rasgos léxico-semánticos: “los falsos amigos y los préstamos de la L1 (12%) representan un obstáculo

⁹ Véase http://cartago.lllf.uam.es/corele/home_es.html

bastante relevante, sobre todo en los niveles A1 y A2, aunque son transitorios y casi desaparecen a partir del nivel B1” (Bailini, 2016, p. 184). Bailini en su análisis cualitativo de los errores interlingüales incluye los falsos amigos tanto totales como parciales dentro del aspecto léxico-semántico, con los ejemplos respectivamente **habitación*, **país*, **letra*, y **finalmente* para los totales, y **frecuentaba*, **festejarlo*, **real*, **lección*, **parientes* para los parciales (Bailini, 2016, pp. 187-188).

Del corpus CIELE hemos podido acceder a las 30 transcripciones de los textos orales de los italofonos alumnos de ELE para identificar la presencia de falsos amigos semánticos tanto totales **bravo* (1 caso en ESB1SA01/5.11 min.), **encontrarse bien* (2 casos en ESB1SA02/5.27 min.), **negocio* (1 caso en ESB1SA02/5.27 min.), **país* (3 casos en ESB1SA07/5.14 min., 2 casos en ESB1SA13/5.12 min.), **encontrarse durante la semana* (2 casos ESB1SA12/5.17 min.) como parciales **frecuenta* (2 casos en ESB1SA03/5.18 min.), **matrimonio* (2 casos en ESC1NA01/5.18 min.), **prueba* (2 casos en ESC1NA01/5.18 min.)¹⁰.

Por último, del corpus E.L.E.I. hemos podido acceder a parte de las transcripciones sobre las tres tareas antes mencionadas para encontrar muestras de falsos amigos semánticos tanto totales **camino* (3 casos en 5 diálogos de aprox. 5 min. cada uno, 02ViñSA), **cámara* (2 casos en 22 diálogos de aprox. 1 min. cada uno, 02FilmSA PAT), **colación* (2 casos en 22 diálogos de aprox. 2 min. cada uno 02FilmSA NOVIO), **calzoncillos* (1 caso en 21 diálogos de aprox. 6 min. cada uno 01ViñSA), **gambas* (1 caso en 21 diálogos de aprox. 6 min. cada uno 01ViñSA), **sembrar* (2 casos en 21 diálogos de aprox. 6 min. cada uno 01ViñSA), **guardar* (3 casos en 21 diálogos de aprox. 6 min. cada uno 01ViñSA), **carta* (2 casos en 2 diálogos de aprox. 3 min. cada uno 03CitSA), como parciales **techo* (2 casos en 21 diálogos de aprox. 6 min. cada uno 01ViñSA), **piano* (1 caso en 22 diálogos de aprox. 1 min. cada uno 02FilmSA PAT), **habitación* (3 casos en 22 diálogos de aprox. 1 min. cada uno 02FilmSA PAT)¹¹.

En conclusión, a pesar de no poder hacer un análisis cuantitativo pormenorizado calculando la frecuencia relativa por el total de número de palabras, hemos destacado el número de ocurrencias de falsos amigos de los corpus CIELE y E.L.E.I.: para CIELE, tratándose de diálogos de temas libres de una media de 5 minutos, los falsos amigos no se suelen repetir en distintos diálogos, sino más bien en la misma conversación entre los dos informantes; mientras que, para E.L.E.I, tratándose de diálogos en parejas con tareas

¹⁰ Véase Pascual Escagedo (2015) para las transcripciones publicadas y las relativas fichas de conversación.

¹¹ Véanse las tres referencias bibliográficas para el corpus E.L.E.I. en prensa.

guiadas (descripción de viñetas y de fragmentos de cine mudo), notamos que puede haber repetición del mismo error del falso amigo en diferentes diálogos para la misma tarea. Por lo tanto, deducimos que la presencia de falsos amigos españoles es bastante frecuente en las producciones tanto escritas como orales de itálofonos aprendices de ELE que cometen errores léxicos a causa de las transferencias negativas de su L1, el italiano. Somos conscientes de que los tres corpus presentan solo casos de producciones, y no de comprensiones, por parte de los alumnos, y además no se pueden comparar los porcentajes de falsos amigos en los tres corpus según el nivel de competencia lingüístico del español o por el tipo de tareas muy variadas. Tampoco los tres corpus son homogéneos en cuanto a número de participantes, período de tiempo para la recopilación de datos, número de muestras producidas, entre otros elementos. Sin embargo, considerando la necesidad de trabajar este fenómeno lingüístico aún más entre lenguas afines como el español y el italiano tras recopilar las muestras de errores por los falsos amigos, intentaremos ahora diseñar una secuencia de actividades didácticas eficaces para el alumnado italo hablante.

3.2 Diseño de una unidad didáctica

La unidad didáctica elaborada para este estudio se dirige a alumnos italo hablantes de nivel A2/B1, predominan las destrezas de comprensión y producción escrita, y se trabaja el contenido léxico de los falsos amigos españoles en dinámicas de trabajo variadas (individual, en grupos y en parejas). La duración estimada es de 2 horas aproximadamente (que podría dividirse en dos sesiones) y los objetivos son fomentar la reflexión explícita sobre el fenómeno de los falsos amigos entre las lenguas afines, español e italiano, para concienciar a los alumnos ante las “trampas” que se pueden ocasionar tanto en la producción como en la comprensión; facilitar las herramientas de investigación del significado correcto a través de diccionarios monolingües y bilingües y muestras reales de la lengua en contexto, tanto textuales como visuales; y promover el reconocimiento de la diferencia y la percepción de la distancia entre las dos lenguas a partir de los falsos amigos para evitar la fosilización de los errores léxicos.

Se ha considerado el español peninsular para la elección de los falsos amigos tanto totales como parciales que se trabajan en su aspecto semántico considerando las semejanzas formales gráficas. Se ha dado importancia a la rentabilidad y utilidad del

léxico seleccionado para un nivel básico-intermedio de alumnos italo hablantes con palabras y colocaciones de alta frecuencia que pueden surgir en el día a día¹².

La unidad didáctica se divide en tres partes: la primera parte se enfoca en la activación de conocimientos previos sobre la percepción de distancia entre el español y el italiano y en un primer acercamiento con imágenes a los falsos amigos; la segunda sección, a partir de un texto escrito que presenta errores léxicos por interferencia con el italiano, fomenta el pensamiento crítico sobre las dificultades en la producción de los alumnos italo hablantes por la falsa afinidad léxica que puede comprometer la comunicación; de allí, con un método inductivo, se recurre al uso de los diccionarios para que los alumnos investiguen y descubran el verdadero significado de los falsos amigos y los puedan categorizar entre totales y parciales; sigue la tercera parte de práctica con ejercicios de reconocimiento de falsos amigos totales y parciales, combinándolos con el uso de verdaderos cognados para no trabajar solo de forma contrastiva, sino también reflejando la afinidad léxica de las unidades en común; por último, se trabaja la producción de falsos amigos con dos actividades lúdicas que prevén las destrezas integradas de producción escrita y oral¹³. Sin embargo, hay que tener en cuenta las siguientes limitaciones de este trabajo didáctico: para los falsos amigos parciales se han considerado solo las acepciones más frecuentes, hay una asimetría entre comprensión y producción puesto que no se han propuesto actividades de comprensión oral (no se incluyen los falsos amigos con semejanzas fonéticas y no gráficas), se limita el trabajo de los falsos amigos a unidades léxicas simples y no compuestas (aunque se presentan algunas colocaciones), y el uso de falsos amigos totales es mayoritario (25 palabras) frente a los falsos amigos parciales (10 palabras).

Consideramos que la inclusión de las acepciones más recurrentes para los falsos amigos parciales se justifica por el nivel A2/B1 en cuanto que se podría ampliar el abanico de acepciones y significados adicionales a medida que el nivel lingüístico de los estudiantes vaya avanzando, y lo mismo pasaría con la limitación del trabajo de los falsos amigos que, a partir de unidades léxicas simples, se podría enfocar a unidades léxicas compuestas hasta llegar a su uso en locuciones y expresiones fraseología (Luque Toro, 2013). Por lo que se refiere a la prevalencia de ejercicios de comprensión más que de

¹² En los anexos 1 y 2, se recopila la lista de las dos categorías de falsos amigos totales y parciales utilizados en la unidad didáctica.

¹³ Véanse las actividades didácticas sobre los falsos amigos del español con otros idiomas de Varela (2012), Díaz Castromil (2014), Chenoll (2008), Santamaría Maicas (2020), Agudelo Magalhães y Pinto Colorado (2015) y Tirado Díaz (2017).

producción, se podría plantear otra unidad didáctica separada que involucrase los falsos amigos homófonos (misma pronunciación, pero diferente grafía, como *cacio* que es un tipo de queso en italiano y *cacho* en español) a partir de tareas de comprensión y producción oral, combinándolas con otras de producción escrita, para niveles más avanzados. Finalmente, la lista de falsos amigos totales que supera en número la de los falsos amigos parciales no es en absoluto representativa de la totalidad de los falsos amigos léxicos existentes entre los dos idiomas afines, ni tampoco quiere resaltar una diferencia cuantitativa entre las dos categorías, sino que se fundamenta en la voluntad de acercar a los estudiantes de nivel básico/intermedio al fenómeno de los falsos amigos léxicos empezando por desterrar la falsa creencia de la total equivalencia entre español e italiano. No obstante, no queremos adoptar el enfoque contrastivo por completo porque optamos por fomentar el análisis crítico que permita concienciar sobre las afinidades y los contrastes y así reconocer tanto las diferencias totales de significados como las parciales a partir de los parónimos u homónimos presentados.

3.3 Unidad didáctica




**ITALIANO Y ESPAÑOL:
¿AFINIDAD O DISTANCIA?**

EMPEZAR

1 Pietro, un joven chico italiano, se quiere ir a Madrid para estudiar español en un curso de verano y cree que en 3 semanas podrá hablar como un nativo. Lee sus comentarios y coméntalos con tus compañeros.

¿Estás de acuerdo con Pietro? Justifica tu respuesta.

Yo estoy bastante de acuerdo porque...
No comparto las ideas de Pietro porque...

“El español es casi igual al italiano, no voy a tener muchos problemas con la lengua”.



“Muchas palabras españolas se parecen a las italianas y significan lo mismo, así que es muy fácil para nosotros”.

“No hay problemas de comunicación entre españoles e italianos porque somos países muy similares y nos entendemos bien”.



2

Marca la imagen correcta por cada palabra, como en el ejemplo. Luego, contesta a las preguntas.

		EL BURRO	
		LA CARTA	EL EQUIPAJE
		SALIR	LA OFICINA
		EL CALDO	GUARDAR













¿Conocías ya todas las palabras en español? ¿Has dudado para elegir la imagen correcta? ¿Qué tienen en común todas estas palabras? Coméntalo en parejas.

EXPLORAR Y REFLEXIONAR

3

Pietro ha llegado a Madrid y, después de una semana de clases de español, piensa que habla ya perfectamente...pero no es totalmente cierto!

Lee el correo que ha escrito para su profesor y marca todas las palabras que crees que son incorrectas. ¿Sabrías corregirlas?



¡Hola, profesor!

¿Qué tal estás? Yo aquí en Madrid estoy muy bien. Sembra una ciudad mucho más grande que mi país natal que solo tiene 10.000 habitantes. Te escribo esta breve letra desde mi cámara en mi piso en el barrio de Chamberí. Me gusta mucho mi habitación que está en el cuarto piano porque tiene cocina, salón y baño. No falta nada aquí: al centro de la toalla de la tabla de la cocina he puesto un vaso con unas flores muy bonitas. ¡Está todo pronto para recibir la visita de mis nuevos amigos!

Nos vemos en la próxima clase.

Un saludo,

Pietro

4

Ahora, analizamos el correo de Pietro. ¿Por qué crees que ha cometido tantos errores de léxico? ¿Crees que su profesor lo entenderá o tendrá problemas?



Reproduce en tu cuaderno la siguiente tabla y coloca las palabras incorrectas del ejercicio 3, busca en un diccionario monolingüe de español qué tipo de palabra es cada una y qué significa. Luego, intenta traducir al italiano, como en el ejemplo.



PALABRA EN ESPAÑOL	CATEGORÍA GRAMATICAL	DEFINICIÓN DEL DICCIONARIO	EQUIVALENCIA EN ITALIANO
Sembrar	Verbo	Arrojar y esparcir las semillas en la tierra preparada para este fin	Seminare
País	Nombre	Territorio constituido en Estado soberano	Paese

¿Qué te llama la atención entre las palabras españolas y las traducciones al italiano? ¿Se parecen o son distintas a nivel ortográfico y fonético?



Las palabras españolas de la primera columna se llaman "falsos amigos" y pueden engañar a alumnos italohablantes como Pietro porque son palabras parecidas formalmente, pero con uno o más significados diferentes en los dos idiomas.

Podemos distinguir dos tipos de falsos amigos léxicos:

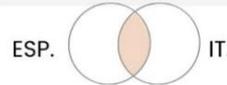
FALSOS AMIGOS TOTALES

no comparten ningún significado con el italiano



FALSOS AMIGOS PARCIALES

pueden tener uno o más significados en común



5

Consulta un diccionario bilingüe para buscar los significados de los siguientes falsos amigos españoles y clasifícalos en la columna adecuada indicando los significados que no comparten con el italiano.

Largo, particular, facilitar, billete, atender, subir, vaso, guardar, aprobar



FALSOS AMIGOS TOTALES 	SIGNIFICADOS DIFERENTES 	FALSOS AMIGOS PARCIALES 	SIGNIFICADOS DIFERENTES 
Caldo	Brodo	Ingreso	Ricovero

PRACTICAR Y COMUNICAR



- 6 Selecciona la opción correcta para cada una de las palabras destacadas en las siguientes frases.

- Para empezar bien el día, **exprimo** cuatro naranjas y me preparo mi zumo fresco para desayunar.
 Expresar mis sentimientos
 Extraer el zumo o líquido de una cosa, apretándola o retorciéndola
- Le tengo que dar una foto a mi abuela para que la **guarde** en un cajón en casa.
 Mirar una foto
 Conservar una foto
- En el aeropuerto, hay que facturar el **equipaje de** mano si excede el peso permitido.
 Conjunto de personas que, en una embarcación, en un tren o en una aeronave, se dedican a su maniobra y servicio.
 Conjunto de cosas que se llevan en los viajes.
- Este domingo vamos a **salir de** casa muy pronto por la mañana porque el tren es a las 7.
 Partir de un lugar a otro
 Ir desde un lugar a otro más alto

- 7 Completa las siguientes frases con la opción correcta.



- A veces me cuesta _ _ _ _ _ mis sentimientos porque tengo miedo a ser juzgada por los demás.
 Expresar
 Exprimir
 Rendir
- Mario _ _ _ _ _ fijamente a los ojos de su novia y le dice: "te quiero".
 Mira
 Guarda
 Percibe
- Fallecen los 83 pasajeros y los 5 miembros de la _ _ _ _ _ que iban a bordo del vuelo M63.
 Tripulación
 Equipaje
 Maleta
- Ese niño suele _ _ _ _ _ y bajar las escaleras corriendo. Un día se va a caer y se hará mucho daño si no tiene cuidado.
 Salir
 Subir
 Sufrir

8

Indica si las siguientes frases son correctas o inapropiadas y corrige las incorrectas.

- ✓ El **negocio** de Pablo no es muy rentable. Vende coches de segunda mano, pero no genera muchos beneficios.
- ✗ Si un **privado** quiere presentar una reclamación, tendrá que rellenar un formulario y acudir a la oficina dedicada.
- ✗ Me interesa mucho el **argumento** de esta conversación sobre el abandono de las mascotas en la calle porque cada año se presenta este problema en verano.
- ✗ Para **facilitar la** comprensión de la exposición, los organizadores han creado una guía interactiva para los usuarios del museo.
- ✗ La tarea principal de un médico es **atender** al paciente cuando este está ingresado.
- ✗ Necesito **pasar** el examen final de la asignatura de matemáticas si no mis padres no me dejan ir de vacaciones.
- ✗ He llegado a la estación con bastante antelación y ahora me quedan 10 minutos para **esperar** el tren.
- ✗ Esta máquina no acepta **billetes** de 50 euros.
- ✗ En una frutería del mercado de barrio: "¿Ya le han **servido**, señora?"

9

Pietro, paseando por Madrid, se encuentra todos estos carteles y anuncios por las calles y otros lugares de la ciudad. Fíjate en cada falso amigo (palabra o colocación), indica el contexto en el que podría haberlos visto (museos, estación de trenes, supermercados, etc.) y explica qué significa cada uno, sin utilizar la palabra destacada.

IMAGEN	FALSO AMIGO	CONTEXTO	EXPLICACIÓN
	SALIDA	Aeropuertos, edificios, etc.	Indica la dirección hacia la puerta para ir de un lugar interior al exterior.
	SALIDA		
	SALIDA DE EMERGENCIA		

IMAGEN	FALSO AMIGO	CONTEXTO	EXPLICACIÓN
Casos prácticos de la declaración de renta 2021 (V): Los ingresos del alquiler de la vivienda o de parte de ella	INGRESO		
El ingreso de 62 pacientes de Covid lleva al límite a tres de las seis UCI de la Región	INGRESO		
	INGRESO		

IMAGEN	FALSO AMIGO	CONTEXTO	EXPLICACIÓN
	VASO		
	COPA		

IMAGEN	FALSO AMIGO	CONTEXTO	EXPLICACIÓN
	GAMBA		
	ACEITE		

IMAGEN	FALSO AMIGO	CONTEXTO	EXPLICACIÓN
	ENTRADA		
	ENTRADA		
	ENTRADA		

10

Como habrás visto, en el ejercicio 9 algunas palabras son falsos amigos totales y otras parciales. Elige 3 falsos amigos y escribe una frase en contexto para cada uno, como en el ejemplo.

¡Qué desastre! ¡Se me ha caído una copa de vino tinto y he manchado todo el suelo de la cocina!

11

En pequeños grupos, escribid una historia divertida, utilizando a Pietro como protagonista, incluyendo correctamente 3 falsos amigos. Pueden ser totales o parciales de los ejercicios anteriores o incluso otros diferentes que se os ocurran. Luego la vais a dramatizar en clase y vuestros compañeros os van a puntuar de 0 a 5. ¡Que gane el mejor!



12

¡Terminamos la clase con un juego en equipos! Dividíos en pequeños grupos y, por turnos, el profesor dará una tarjeta con unos falsos amigos cada vez a una persona distinta que tendrá que dar una definición para que sus compañeros la adivinen en 3 minutos. ¡No vale decir la traducción en italiano!

Salir	Mirar	Negocio	Carta	Facilitar	Entrada	Pronto	Asistir
Vaso	Aceite	Oficina	Habitación	Servir	Esperar	Toalla	Sembrar
Equipaje	Copa	Aprobar	Letra	Particular	Sembrar	Tabla	Atender
Guardar	Subir	Atender	Exprimir	Gamba	Piano	Billete	Argumento

4. Conclusiones

Este trabajo sobre los falsos amigos españoles para italo hablantes nos ha permitido profundizar en una parcela del léxico bastante compleja y sorprendentemente olvidada en la bibliografía dedicada a estas dos lenguas afines. Gracias a la investigación primero en los diferentes enfoques sobre la adquisición de una L2 y el papel desarrollado de la L1 en el proceso de aprendizaje y, luego en los diferentes tratamientos de los falsos amigos en varios idiomas, hemos podido proponer una unidad didáctica dirigida a estudiantes de ELE italo hablantes de nivel básico/intermedio poniendo en práctica las contribuciones que nos parecían más eficaces de los modelos teóricos tanto generales, de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, como particulares, de los trabajos sobre los falsos amigos.

Del análisis contrastivo, hemos considerado la previsión de dificultades para el aprendizaje de falsos amigos; del análisis de errores, hemos tenido en cuenta el valor positivo del error léxico para la reflexión crítica y la evitación de la fosilización; y, del modelo de la interlengua, hemos considerado el papel de la L1 italiano como elemento fundamental a lo largo de la progresión por estadios del aprendizaje de los estudiantes. A nivel teórico, hemos visto cómo el fenómeno lingüístico de los falsos amigos se presenta entre lenguas afines por las semejanzas formales, independientemente de la etimología común, y puede constituir una trampa en el proceso de aprendizaje por la falsa percepción de una corta distancia interlingüística. Debido a ello, hace falta una práctica guiada para fomentar, por un lado, la reflexión de los alumnos sobre la ventaja que la proximidad interlingüística les puede brindar, y, por otro lado, la concienciación de la falta total o parcial de equivalencia de las relaciones asociativas a partir de semejanzas lingüísticas lexicales.

Para alcanzar estos objetivos, en el caso de la propuesta de unidad didáctica se ha decidido optar por un modelo lingüístico-perceptivo (Di Gesù, 2016) que no subraya solo los contrastes entre los dos idiomas a nivel lingüístico, sino que, aprovechando los parecidos, ayuda a los estudiantes, a partir de situaciones comunicativas reales, a tomar conciencia sobre las eventuales divergencias léxicas estimulando el pensamiento crítico

y desterrando las creencias sobre la casi coincidencia lingüística de las dos lenguas afines, el español y el italiano. Creemos que hace falta tratar este asunto de forma explícita, consciente, activa y dinámica para poder facilitar a los alumnos las herramientas cognitivas para reconocer los falsos amigos según el contexto y la adopción de estrategias eficaces para identificarlos de manera autónoma y encontrar el referente correcto. No se trata de evitar el error a toda costa, sino de fomentar el análisis crítico que lleva al estudiante a cometer ese tipo de error para que entienda que este procede de los procesos cognitivos de la interferencia o transferencia negativa de su L1.

A pesar de no haber podido llevar a cabo en una clase de ELE esta propuesta didáctica, podemos concluir que los falsos amigos son problemáticos para los estudiantes italohablantes de español que, si no saben percibir conscientemente la dificultad de esta parte del léxico, no solo no se dan cuenta del error lingüístico eligiendo el significante incorrecto, sino que también pueden enfrentarse a problemas interculturales de comunicación. Por eso, es importante trabajar con actividades específicas el control y la percepción consciente del estudiante para desarrollar su capacidad de intercomprensión entre los dos idiomas, también a nivel cultural y pragmático, además del nivel lingüístico.

Lejos de abarcar el fenómeno de los falsos amigos de forma completa, creemos que este trabajo deja abiertas numerosas otras áreas por investigar: analizar los falsos amigos en campos técnicos específicos como la moda, la medicina, etc.; estudiarlos en otro ámbito de la lingüística aplicada diferente a la enseñanza de ELE, por ejemplo en la lexicografía o en la traducción; realizar una investigación del tratamiento de los falsos amigos en diferentes manuales de ELE, quizás de forma comparativa en más idiomas; analizar bajo una perspectiva didáctica las acepciones de unos falsos amigos en una serie de diccionarios bilingües para su utilización en las clases de ELE; por último, comparar la evolución diacrónica de parejas de falsos amigos que procedan del mismo étimo latino y que hayan adquirido diferentes significados. Se trata solo de algunos ejemplos de futuras y posibles líneas de investigación para seguir con el estudio de los falsos amigos que, en nuestro caso de aplicación a la enseñanza de ELE para estudiantes italohablantes, propicia el aprendizaje del léxico, interviene en el avance de la interlengua, mejora la comunicación no solo lingüística, sino también intercultural e incentiva la autonomía del alumno según sus necesidades reales de dominio de la lengua.

Bibliografía

Corpus

- [CORPES XXI] *Corpus del español del siglo XXI*. Manual de consulta en línea (v 0.94 beta). Real Academia Española. Disponible en <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>
- [CORPUS CIELE] *Corpus de conversaciones en italiano y en español LE*. Pascual Escagedo, P. Disponible en https://www.linred.es/numero12_corpus-1.html
- [CORPUS CORELE] *Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera/ELE*. Campillos Llanos, L. Disponible en http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html
- [CORPUS CORESPI] *CORpus del ESPAñol de los Italianos*. Bailini, S. Disponible en <https://app.catma.de/catma/>
- [CORPUS E.L.E.I.] Textos de viñetas "task-oriented": Inmaculada Solís García - Deborah Cappelli, "Corpus de Diálogos Task-Oriented E.L.E.I (*Español Lengua Extranjera en Italia*)", Linred, (en prensa).
- [CORPUS E.L.E.I.] Textos dialógicos orientados pragmáticamente ("Quedar para una cita"): Teresa Martín Sánchez - Inmaculada Solís García - Deborah Cappelli, "Corpus de diálogos orientados pragmáticamente E.L.E.I. (*Español Lengua Extranjera en Italia*)", www.parlaritaliano.it (en prensa).
- [CORPUS E.L.E.I.] Textos monológicos de películas: Teresa Martín Sánchez - Inmaculada Solís García - Deborah Cappelli, "Corpus de Narraciones monológicas E.L.E.I. (*Español Lengua Extranjera en Italia*)", www.parlaritaliano.it (en prensa).

Estudios y diccionarios

- Agudelo Magalhães, M. M. y Pinto Colorado, M. A. (2015). *Iguales pero diferentes: diseño de una secuencia didáctica enfocada en la toma de conciencia de los falsos cognados para inmigrantes brasileños en Colombia*. (Tesis de Máster). Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <http://hdl.handle.net/10554/17112>
- Alba Quiñones, V. de. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 3(5), 1-16. <https://doi.org/10.26378/rnlael35103>
- Alba-Juez, L. (2015). La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (pp. 15-24). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco Libros.
- Álvarez Baz, A. (2015). El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (pp. 117-130). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: El español de los italianos y el italiano de los españoles*. Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de errores: Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 3(5), 27-31. <https://doi.org/10.26378/rnlael35105>
- Bugueño Miranda, F. V. (1998). Sobre algunos tipos de falsos cognados. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 8, 21-28.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Guerini Scientifica.
- Calvi, M. V. (2001). Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici. En A. Cancellier y R. Londero (Eds.) *Italiano e spagnolo a contatto*. (pp. 55-67). Unipress.

- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*, 1, 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285>
- Calvi, M. V. (2017). Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano. En V. Martínez-Paricio y M. Pruñuosa Tomás (Eds.) *Intercomprensión románica* (pp. 89-106). Universitat de Valencia - LynX Annexa 23.
- Calvi, M. V. y Martinell Gifre, E. (1998). Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros. En F. Moreno *et al* (Eds.) *El español como lengua extranjera* (pp. 227-240). Universidad de Alcalá de Henares.
- Carlucci, L. y Díaz Ferrero, A. M. (2007). Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. *SENDEBAR*, 18, 159-190. <https://doi.org/10.30827/sendeban.v18i0.689>
- Carroll, S. E. (1992). On cognates. *Second Language Research*, 8, 2. 93-119.
- Chacón Beltrán, R. (2006). Towards a typological classification of false friends (Spanish-English). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, 29-40.
- Chamizo Domínguez, P. J. (2009). Los falsos amigos desde la perspectiva de la teoría de conjuntos. En C. M. Bretones Callejas *et al* (Eds.) *Understanding Language and Mind: applied Linguistics Now*. (pp. 1111-1126). Universidad de Almería.
- Chamizo Domínguez, P. J. y Postigo Pinazo, E. (1997). Los falsos cognados y los problemas de su traducción. En R. Martín-Gaitero, M. A. Vega Cernuda (Eds.) *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción*. (pp. 219-226). Editorial Complutense.
- Chenoll Mora, A. (2008). Enemigos íntimos: los cognatos o falsos amigos en investigación. *RedELE*, n. especial, 106-118, <http://hdl.handle.net/11162/76366>
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. En J. C. Richards (Ed.), *Error analysis. Perspectives on Second Language acquisition* (pp. 19-27). Longman Group UK Limited.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En J. C. Richards (Ed.), *Error analysis. Perspectives on Second Language acquisition* (pp. 158-171). Longman Group UK Limited.
- Di Gesù, F. (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. Palermo University Press.
- Díaz Castromil, J. (2014) Falsos amigos. *Azulejo para el aula de español*, 7, 51-58, <http://hdl.handle.net/11162/157204>
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors. En J. C. Richards (Ed.) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. (pp. 95-123). Longman Group UK Limited.
- Duñabeitia, J. A., Borragán, M. y Casaponsa, A. (2017). Los cognados en la adquisición y la evaluación de segundas lenguas. En F. Herrera (Ed.) *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. (pp. 107-119). Difusión.
- Encuentra Calvo, P. E. (2022). *Diccionario de falsos amigos italiano-español*. (pp. 1-18). Grupo Editorial Círculo Rojo SL.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Frantzen, D. (1998). Intrinsic and Extrinsic Factors that Contribute To the Difficulty of Learning False Cognates. *Foreign Language Annals*, 31, No. 2, 243-254.
- Galiñares Gallén, M. (2006). Falsos amigos adjetivales. *Especulo: Revista de estudios literarios*, 32. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html>
- García González, J. E. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. *PHILOLOGIA HISPALENSIS*, 12, 179-194. <https://doi.org/10.12795/PH.1998.v12.i01.12>
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA*, 19, 223-242. <https://doi.org/10.14198/ELUA2005.19.11>
- Han, Z. H. (2013). Forty years later: Updating the Fossilization Hypothesis. *Language Teaching*, 2, 133-171. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000511>
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas* (Trad. Joseph A. Fernández). Ediciones Alcalá. (Trabajo original publicado en 1957).

- Luque Toro, L. (2013). Falsos amigos entre italiano y español en su uso pragmático. *Language Design*, 15, 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443107>
- Luque, R. (2014). Ojo con las imitaciones: los falsos amigos entre español e italiano en el léxico de la moda. En L. Luque Toro y R. Luque (Eds.) *Léxico Español Actual IV*. (pp. 105-120). Università Ca' Foscari Venezia.
- Martín Sánchez, T. y Solís García, I. (2013). Un corpus de interlengua de español en Italia: el corpus E.L.E.I. (Español Lengua Extranjera en Italia) En A. Cassol *et al* (Eds.) *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità. Vol. II – Lingua*, (pp. 255-278). Università degli Studi di Trento.
- Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *RedELE*, 0, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826496>
- Mello, L. y Satta, A. (2015). *Falsi amici, veri nemici? Dizionario de similitudes engañosas entre el italiano y el español*. (pp. 1-25). CELE, Universidad Nacional Autónoma de México. https://issuu.com/ectorsandoval/docs/falsi_amici
- Nakuma, C. K. (1998). A new theoretical account of "fossilization": Implications for L2 attrition research. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36, 3, 247-265.
- O'Neill, M. y Casanovas Catalá, M. (1997). False Friends: A Historical Perspective and Present Implications for Lexical Acquisition. *Barcelona English Language and Literature Studies*, 8, 103-115. <https://raco.cat/index.php/Bells/article/view/102791>
- Pascual Escagedo, C. (2015). Corpus de conversaciones en italiano y en español LE (CIELE). *Linred*, 12, 2014-2015. <http://hdl.handle.net/10017/23397>
- Peres Martorelli, A. B. y Andión Herrero, M. A. (2015). Los heretosemánticos entre el portugués y el español: consideraciones para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Epos: Revista de Filología*, 31, 15–26. <https://doi.org/10.5944/epos.31.2015.17369>
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.), versión 23.5 en línea, Disponible en <https://dle.rae.es/>
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Roca Varela, M. L. (2012). *New insights into the study of English false friends: their use and understanding by Spanish learners of English*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/7243>
- Sabino, M. A. (2006). Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo confusão teórica através da prática. *Alfa, São Paulo*, 50 (2). 251-263. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1422/1123>
- Santamaria Maicas, C. (2020). *Los falsos amigos entre el español y el francés: propuesta de actividades para el aula de ELE*. (Tesis de Máster). Universitat de Girona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10256/19044>
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Sañé, S. y Schepisi, G. (1992). *Falsos amigos al acecho. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*. Zanichelli.
- Schmid, S. (1994). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. En A. Giacalone Ramat y M. Vedovelli (Eds.) *Italiano lingua seconda e lingua straniera*. (pp. 61-79). Bulzoni.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: perspectives on second Language acquisition* (pp. 31-54). Longman Group UK Limited.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- Tam, L., *Grande Dizionario Hoepli spagnolo*, Hoepli, Disponible en https://www.grandidizionari.it/dizionario_spagnolo-italiano.aspx
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied linguistics* 4, 2, 142-163.
- Tirado Díaz, L. (2017). *Las canciones en el aula de ELE en alumnado itálfono*. (Tesis de Máster). Universidad de Jaén. Disponible en <https://hdl.handle.net/10953.1/4779>
- Treccani, *Vocabolario della lingua italiana*, Disponible en <https://www.treccani.it/vocabolario/>

Vinay, J. P y Darbelnet, J. (1972). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. (pp. 70-74). Didier.

Anexo 1. Tabla de falsos amigos totales

SIGNIFICADO EN ESPAÑOL	FALSOS AMIGOS EN ESPAÑOL	FALSOS AMIGOS EN ITALIANO	SIGNIFICADO EN ITALIANO
Líquido graso que se obtiene de frutos o semillas (...) y de algunos animales (...).	Aceite	Aceto	Vinagre
Asistir, ayudar (tr.)	Atender	Attendere	Esperar
Asno	Burro	Burro	Mantequilla
Líquido que se obtiene de la cocción de alimentos	Caldo	Caldo	Calor
Aparato que se utiliza para captar imágenes	Cámara	Camera	Cuarto, habitación
Escrito para la comunicación interpersonal	Carta	Carta	Papel
Vaso con pie para beber	Copa	Coppa	Trofeo
Conjunto de cosas que se llevan en los viajes	Equipaje	Equipaggio	Tripulación
Extraer el jugo o sustancia de algo, especialmente de una fruta cítrica	Exprimir	Esprimere	Expresar
Crustáceo marino parecido al langostino, pero de menor tamaño	Gamba	Gamba	Pierna
Conservar	Guardar	Guardare	Mirar
Dormitorio	Habitación	Abitazione	Vivienda
Extenso en el espacio y en el tiempo	Largo	Largo	Ancho, grande
Representación gráfica de los sonidos de una lengua	Letra	Lettera	Carta
Ocupación, quehacer o trabajo	Negocio	Negozio	Tienda
Lugar donde se realizan trabajos de administración y gestión	Oficina	Officina	Taller
Instrumento musical de percusión con cuerdas en la caja de resonancia con teclas blancas y negras	Piano	Piano	Planta
Temprano	Pronto	Pronto	Listo, preparado
Paso del interior de un lugar al exterior; partida de un lugar.	Salida	Salita	Subida
Pasar de dentro afuera (intr.)	Salir	Salire	Subir
Arrojar y esparcir las semillas en la tierra (tr., intr.)	Sembrar	Sembrare	Parecer
1. Pasar de un lugar a otro más alto (intr.); 2. incrementar (tr.)	Subir	Subire	Sufrir

Pieza de madera plana, de poco grueso y cuyas dos caras son paralelas entre sí	Tabla	Tavola	Mesa
Pieza de tela suave y absorbente usada para secarse el cuerpo	Toalla	Tovaglia	Mantel
Recipiente de forma cilíndrica, generalmente de vidrio, usado para beber líquidos	Vaso	Vaso	Maceta, florero

Anexo 2. Tabla de falsos amigos parciales

SIGNIFICADO DIFERENTE EN ESPAÑOL	FALSOS AMIGOS EN ESPAÑOL	FALSOS AMIGOS EN ITALIANO	EXEMPLO DE USO
Obtener la calificación de aprobado en una asignatura o examen	Aprobar	Approvare	He aprobado el examen de física
Sucesión de hechos, episodios, situaciones, etc. de una obra literaria o cinematográfica	Argumento	Argomento	El argumento de la película es muy interesante
Servir o atender a alguien, especialmente de un modo eventual o desempeñando tareas específicas	Asistir	Assistere	Asistió a los invitados en el hotel
Dinero, en papel	Billete	Biglietto	¿Tienes un billete de diez euros?
Papel impreso que otorga el derecho de acceder a un espectáculo, exposición o salas de fiesta	Entrada	Entrata	Tengo dos entradas gratis para la última exposición
1. Permanecer en un lugar al que se cree o se sabe que ha de llegar una persona o ha de ocurrir una cosa; 2. Estar una cosa futura reservada de forma inminente para alguien.	Esperar	Sperare	1. Espero a Pedro para ir a comer. 2. Me esperan unas semanas de arduo trabajo
Proporcionar o entregar	Facilitar	Facilitare	Le facilitó su número de teléfono
1. Depósito realizado en una entidad bancaria; 2. Acción de ingresar como enfermo en un hospital	Ingreso	Ingresso	1. He hecho un ingreso de 200 euros en el banco; 2. Facilitaron los ingresos en urgencias
Propio y privativo de algo, o que le pertenece con singularidad	Particular	Particolare	Cada uno tiene su coche particular
Ejercer un empleo o cargo propio o en lugar de alguien	Servir	Servire	Sirve de cajero en el banco